

Busch, H. V. (2026). Viktigheten av å være et skrivende menneske. I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 203–224). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731010>

Kapittel 10

Viktigheten av å være et skrivende menneske

Hella Veierud Busch

Sammendrag: Mange studenter har begrensa kompetanse i akademisk skriving (Lødding & Aamodt, 2015), noe som kan ha negative konsekvenser for motivasjon og mestring (Bandura, 1997; Bruning & Kauffman, 2016). For å møte denne utfordringa, er det ved lektorprogrammet ved *UiT Norges arktiske universitet* utvikla ei skriveopplæring med et dobbelt formål: å styrke studentenes akademiske skrivekompetanse for å lykkes i studiene og å utdanne dem til gode skriveopplærere i skolen. Designet bygger på kjente skrivepedagogiske prinsipper og modeller, og er forankra i Banduras teori om mestringsforventning (self-efficacy).

I skriveopplæringa knyttes studentenes observasjoner fra praksisfeltet til skriving av en akademisk tekst som de arbeider med hele semesteret. Kapitlet presenterer opplæringsdesignet, drøfter det i lys av relevant forskning og studentenes erfaringer, og belyser hvordan tiltakene kan bidra til å styrke mestringsforventning tidlig i studieløpet. Studentene opplever skriveopplæringa som nyttig og relevant for framtidig lærerjobb, og i kapitlet argumenteres det for at en slik tidlig, integrert og eksplisitt skriveopplæring fremmer kunnskapstransformerende skriving (Bereiter & Scardamalia, 1987; Kellogg, 2008) og styrker mestringsforventninga.

Nøkkelord: akademisk skriving, profesjonsutdanning, mestringsforventning, skriveopplæring, studieforbereid, lektorutdanning

Vi var mange på laget da vi designa og første gang gjennomførte skriveopplæringa som omtales i dette kapitlet. Uten tett og godt samarbeid den gang hadde aldri skriveopplæringa, og ei heller dette bokkapitlet, sett dagens lys. Astrid Strandbu (professor, UiT), Solveig Karlsen (professor, UiT), Thomas Ewen Daltveit Slettebø (førsteamanuensis, HVL), Gørill Warvik Vedeler (studieleder, OsloMet) og Geir Gabrielsen (seniorrådgiver, UiT) var alle med på første runde og bidro til å «sette standarden» for innføringa i akademisk skriving som en sentral del av profesjonsutdanninga til lektorstudentene.

I arbeidet med å beskrive det vi har gjort de siste årene, har jeg hatt god nytte av kommentarer, spørsmål og innspill fra medforfattere i denne antologien. Ikke minst har min evige eksterne harddisk og glimrende tvillingsøsters hjerne og skarpe blikk vært uvurderlig for meg: Takk, Mari!

Abstract: Academic writing appears to be an area in which many students have limited competence (Lødding & Aamodt, 2015). This can also have negative consequences for motivation and self-efficacy (Bandura, 1997; Bruning & Kauffman, 2016). To address this challenge, the teacher education program (lektorprogrammet) at *UiT The Arctic University of Norway* has developed a writing training instruction with a dual purpose: to strengthen students' academic writing competence so they can succeed in their studies and become effective writing teachers in schools. The design is based on established principles and models from writing pedagogy and is grounded in Bandura's theory of self-efficacy.

The writing instruction connects students' observations from the practicum to the writing of an academic paper that they work on throughout the semester. The chapter presents the instructional design, discusses it considering relevant research and students' experiences, and highlights how this can strengthen their self-efficacy. Students perceive the writing training design as useful and relevant for their future teaching careers, and the chapter argues that early, integrated, and explicit writing instruction promotes knowledge transforming writing (Bereiter & Scardamalia, 1987; Kellog, 2008) and strengthens self-efficacy.

Keywords: academic writing, profession-oriented higher education, self-efficacy, writing instruction, teacher education program

Innledning

Siden 2017 har vi på lektorutdanninga ved *UiT Norges arktiske universitet* jobba med å utvikle ei skriveopplæring med mål om å ruste studentene til å mestre kravene de møter til akademisk skriving i studiene, og til å fungere som skriveopplærere i framtidige lærerjobber. Arbeidet med å tilegne seg fagstoff i utdanningsprogrammets første semester knyttes til en stegvis skriveprosess som følger studentene gjennom hele semesteret og fram til eksamen. I introduksjonsemnet i pedagogikk, «Eleven, læring og danning i sentrum» (10 studiepoeng), på lektorutdanninga for trinn 8–13 ved UiT, jobber studentene med pedagogisk teori samtidig som de utvikler forståelse for tekstskriving og skrivedidaktikk. Dette er felles for alle lektorstudentene, uavhengig av faglig retning i de ulike lektorprogrammene.

Med Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) blei fem grunnleggende ferdigheter innført, og disse blei videreført i Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20). Skriving er en av de fem grunnleggende ferdighetene. Å kunne skrive i fag regnes som en del av fagkompetansen og dessuten som en viktig forutsetning for å tilegne seg og utvikle kunnskap i alle fag (Berge, 2023). Det innebærer at alle lærere har ansvar for å jobbe med utvikling av skrivekompetanse i skolen – altså at alle lærere er skriveopplærere i sine fag. Allikevel har tall fra Studiebarometeret over flere år vist at studenter føler seg lite studieforberedte, og at de har relativt lave forventninger til egne akademiske skriveferdigheter og til at de skal mestre kravene som stilles til dem i høyere utdanning. Studentene opplever utfordringer med å ta i bruk det de har lært om skriving i videregående opplæring (Greek & Jonsmoen, 2016), og hverken de selv eller undervisere i høyere utdanning opplever at studentene er kompetente nok som skrivere og tilstrekkelig studieforberedte når de begynner å studere (Hambro et al., 2019; Lødding & Aamodt, 2015). Samtidig veit vi at akademiske ferdigheter, slik som skriving i høyere utdanning, best utvikles når det undervises i som en integrert del av kunnskapsinnholdet studentene skal tilegne seg i et emne, og ikke som et separat kurs eller lignende (Bovill et al., 2011).

Å stole på at en har tilstrekkelige ferdigheter til å kunne lykkes med det en gjør, kan gi uttelling på flere måter. Studenter som har tro på at de kan mestre kravene som stilles til dem, er mer motiverte i møte med utfordringer og vil yte mer når de møter motstand (Bandura, 1997; Chemers et al., 2003; Bruning & Kauffman, 2016). På motsatt side er studenter med lav mestringsforventning

mer tilbøyelige til å anvende negative mestringsstrategier, som unnvikelse. Unnvikelsesstrategier vil over tid føre til at studentene ikke lærer det de skal, og sannsynligheten for at de fullfører påbegynte studier blir dermed lavere. Styrking av studentenes mestringsforventning når det gjelder akademisk skriving tidlig i utdanningsløpet kan dermed bidra til å hindre frafall (Bovill et al., 2011) og til studentenes profesjonsutvikling. Profesjonsutviklinga kan i denne sammenhengen særlig knyttes til to områder i LK20, nemlig til det «å lære å lære» og til skriving som grunnleggende ferdighet. For at de framtidige lektorene skal kunne bidra til å innfri målsettingene i læreplanverkets overordna del og i de enkelte fag, må studentene gis et skrivepedagogisk grunnlag og en forventning om at de kan mestre arbeidet med skriving. Lærerens nøkkelrolle for elevens læring er velkjent, men lærere trenger også grunnleggende undervisning og opplæring i skriving for å kunne bli gode skrivelærere (Harris & Graham, 2016).

Skriveopplæringas doble formål

Gjennom ei skriveopplæring som drar veksler både på formorientert og prosessorientert skrivepedagogikk, har vi hatt som mål å styrke lektorstudentenes forståelse for skriving som et verktøy for læring og deres tro på at de kan mestre skrivekravene de møter i utdanninga. Oppgaven studentene får, som innebærer å skrive en relativt omfattende akademisk tekst, blir introdusert allerede på første forelesning og knyttes fortløpende til temaer i undervisninga for øvrig. Videre får studentene innføring i skriving som grunnleggende ferdighet. Det vil si at de gjøres kjent med sentrale teoretiske og metodiske prinsipp i skrivepedagogikken som opplæringa bygger på, samt praktisk øvelse i ulike deler av skriveopplæringa. I skriveopplæringa er det fokus på den fasen i skrivinga som studentene selv befinner seg i. Det vil blant annet si at studentene lærer om strategier for å komme i gang med skrivinga når de selv skal ta det steget i skriveprosessen, at de lærer om ulike måter å gi respons på, men også om å motta og nyttiggjøre seg av respons underveis i tekstskrivinga, og at de blir kjent med gode revisjonsstrategier. Det er et sentralt poeng at studentene gjennom skriveopplæringa skal utvikle en forståelse for hvorfor skriving er viktig og hvordan de selv kan undervise

i skriving og skriveprosesser, da det øker sannsynligheten for at de anser det som viktig å bruke tid og ressurser på dette når de kommer ut i skolen (Graham et al., 2012).

Studentenes læring og begynnende utvikling av nødvendig profesjonskompetanse i skriving kan sees i lys av Banduras teori om self-efficacy, på norsk oversatt til mestringsforventning (Woolfolk, 2004). Dette handler kort sagt om troen på egne evner i en gitt situasjon, og om hvordan denne troen på å kunne lykkes kan bidra til å øke både motivasjon og egne prestasjoner (Bandura, 1997; Bruning & Kauffman, 2016). I en metastudie av hva som er forbundet med mestring i høyere utdanning, lister Schneider og Preckel (2017) opp 105 variabler rangert etter effektstørrelse. Studentenes mestringsforventning rangeres som nummer to av variablene (2017, s. 568). Ifølge Bandura er mestringsforventning en slags kjernetro som utgjør selve grunnlaget for motivasjon, prestasjon, mestring og emosjonelt velvære (Bandura, 2010). Videre peker Bandura (1997) på særlig fire forhold som påvirker våre forventninger til mestring: emosjonell og fysiologisk tilstand (emotional state), vikarierende erfaring (vicarious experience), mestringserfaring (mastery experience) og sosial eller verbal overtalelse (verbal persuasion). Alle disse forholdene er relevante, men i dette kapitlet knyttes styrking av studentenes mestringsforventning ved hjelp av ulike grep i skriveopplæringa til de tre sistnevnte.

Som undervisere må vi være villige til å se undervisninga fra studentenes perspektiv. Svaret på om vi driver god undervisning i henhold til formålet, kommer tydeligst til uttrykk gjennom studentenes læring (Ramsden, 2003). Derfor vil studentenes oppfatning av skriveopplæringas ulike deler og egen utvikling som skrivere presenteres og diskuteres fortløpende i dette kapitlet. Dette gjøres med utgangspunkt i studentenes svar på årlige emneevalueringer fra 2018–2020¹. I emneevalueringene har studentene svart på spørsmål knytta til designet på skriveopplæringa, hvordan de har opplevd flere runder med respons og bruk av eksempeltekster, og de har blitt spurt om de tenker de har lært noe de kan ha nytte av i lærerprofesjonen om noen år og i studiene på vei dit.

1 I 2018 svarte 107 av 124 studenter på evalueringa. I 2019 svarte 76 av 93 studenter, og i 2020 svarte 52 av 78 studenter på emneevalueringa.

Formålet med skriving i høyere utdanning – om å skrive fram kunnskap

Et begrepspar som betegner to nivå i skriveutviklinga, er knowledge telling og knowledge transforming (Bereiter & Scardamalia, 1987; Kellogg, 2008; Rienecker, 2007), på norsk ofte omtalt som kunnskapsfortellende og kunnskapstransformerende skriving (Fjørtoft, 2014) eller «gjenfortelling av kunnskap» og «omforming av kunnskap» (Dysthe et al., 2010). Den førstnevnte skrivinga er fortellende, emneorientert og skriverfokusert, mens den kunnskapstransformerende skrivinga, som innebærer omforming av kunnskap, er en mer kompleks skriveprosess med skriving som er problemorientert, analytisk og mer leserorientert (Bereiter & Scardamalia, 1987; Kellogg, 2008; Rienecker, 2007). Det første ligner på det studentene er kjent med fra tidligere skolegang, mens det andre er det de bør mestre i høyere utdanning.

Tradisjonelt har skriveopplæring i høyere utdanning hatt tre formål: 1) å utdanne kommende forskere, 2) å utdanne kritiske forskningsanvendere og 3) å utdanne kvalifiserte skrivere (Strand, 2007). I disse tre formålene henger lesing og skriving tett sammen. Selve skrivinga i høyere utdanning har derimot særlig to formål; et refleksivt og et ekstensivt, av norske skrivepedagoger ofte omtalt som tenkeskriving og presentasjonsskriving (Dysthe et al., 2010; Fjørtoft, 2014).

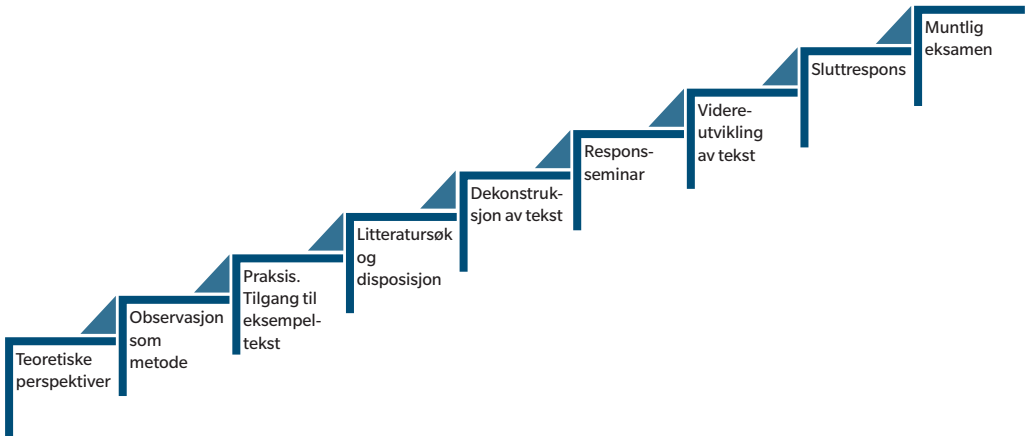
Det første formålet innebærer å bruke skriving som et verktøy for tanken, slik at skriving blir et verktøy i læringsammenheng og det å jobbe seg fram til ny kunnskap og økt forståelse (Dysthe et al., 2010; Graham et al., 2012; Jonsmoen & Greek, 2012). Gjennom skriving og arbeid med skriveprosessen, som ofte består av veksling mellom lesing og skriving, vil en gradvis kunne tilegne seg mer kunnskap på et fagområde. Skrivinga får dermed en utforskende og utprøvende funksjon og bidrar til kunnskapsutvikling (Bereiter & Scardamalia, 1987; Kellogg, 2008).

Det andre formålet med skriving i høyere utdanning innebærer at studentene skal kommunisere hva de kan gjennom tekstproduksjon. Dette omtales som den ekstensive skrivinga, eller presentasjonsskrivinga (Dysthe et al., 2010). Fortsatt er det slik at brorparten av eksamener som gjennomføres i høyere utdanning, er skriftlige. Studenter som ikke behersker akademisk skriving, kan derfor oppleve å mislykkes med studiene som en følge av dette. Studentene

opplever dermed dette andre formålet med skriving – altså skriving for å vise hva de kan, slik at noen kan kontrollere hva de har lært (Raaheim, 2019) – som viktigere enn det første formålet (Jonsmoen & Greek, 2012). Den viktige funksjonen skriving har for kunnskapstilegnelse, læring og kunnskapsutvikling kan med andre ord både overses og undervurderes av studentene. Det er et vesentlig poeng at studentene forstår også dette formålet med skriving så tidlig som mulig i utdanningsløpet, da det både er en forutsetning for å lykkes med studiene og en forutsetning for å forstå hvordan skriving kan brukes som et verktøy for læring – både for egen del og for deres framtidige elevers del.

Skriveopplæringa på lektorutdanninga

I semesterets første uker får studentene undervisning i temaene klasseledelse og læringsmiljø, skriving som grunnleggende ferdighet og en innføring i observasjon som metode. Dette utgjør både verktøy, briller og perspektiver de skal anvende i praksis. Skolepraksisen dette første semesteret gjennomføres av studentene i par eller grupper og varer i to uker. Gjennom observasjoner og samtaler med læreren de følger i praksis, skal studentene se seg ut et område innenfor temaene klasseledelse og læringsmiljø som de tenker det vil være interessant å gå grundigere inn i. På bakgrunn av dette utarbeider studentene ei problemstilling, og de planlegger og gjennomfører observasjoner mens de er i praksis. Dette arbeidet og dataene studentene får ut av det, utgjør kjernen i en semesteroppgave som følger studentene fra begynnelsen av semesteret og inn i en avsluttende muntlig eksamen ved semesterslutt. Når de kommer tilbake til campus, skal studentene beskrive og analysere observasjonene og drøfte funnene sine i en akademisk tekst.

Figur 10.1*Stegene i skriveprosessen*

Studentene har som regel omfattende observasjonsnotater med seg, og de står foran en stor sorteringsjobb når de kommer tilbake fra praksis. En del av studentene har dessuten lite avgrensa problemstillinger som er vanskelige å besvare. Det første seminaret etter praksis handler derfor om å skaffe oversikt og finslipe problemstillinga. I tillegg får studentene veiledning i å søke etter faglitteratur som omhandler det de ønsker å skrive om. Før seminaret gjennomfører studentene et digitalt kurs i litteratursøk, vurdering og bruk av kilder (iKomp²). Gjennom arbeidet med å søke etter litteratur og vurdere treffene, blir studentene mer bevisste på tilgjengelig faglitteratur og hvordan de kan finne det som er skrevet og publisert. De får også økt forståelse for hvordan problemstillinger eller forskningsspørsmål kan utformes og besvares. Det er et krav i oppgaven at de bruker minst én kilde som ikke er pensum, og både søk etter og vurdering av denne kilden skal kort redegjøres for i teksten de skriver.

En grunntanke i hele skriveopplæringa er at studentene skal forstå og bli fortrolige med sentral skrivedidaktikk, samtidig som de utvikler en gryende forståelse for hvordan de forholder seg til forskning. Parallelt med skrivearbeidet, får studentene undervisning i strategier de kan ta i bruk i ulike deler av skrive-

2 Digitalt kurs i informasjonskompetanse, Universitetsbiblioteket ved UiT.

prosessen, og de undervises i hvorfor skriveopplæringa er designa slik den er – altså i de teoriene, retningene og idéene som ligger til grunn for utforminga.

Neste steg innebærer dekonstruksjon av en eksempeltekst som studentene får tilgang til mens de er i praksis. Dekonstruksjonen foregår i seminar-grupper, der angitte kriterier for teksten danner utgangspunkt for diskusjon. I seminaret diskuteres også språk, stil og bruk av kilder, som en del av det studentene skal bli fortrolige med gjennom skriveprosessen. I tillegg er dette en øvelse i å gi respons på tekst, noe studentene i neste omgang skal gjøre til hverandre på hverandres tekstutkast.

På bakgrunn av dette skriver og leverer studentene et førsteutkast. Studentene skriver teksten i gruppa eller paret de var i praksis med, og når de leverer førsteutkastet er det en annen praksisgruppe som skal lese dette. Studentene skal også forberede en muntlig presentasjon av det de har funnet ut så langt. Begge disse elementene – presentasjon av egen undersøkelse fra praksis og respons på medstudenters tekstutkast – inngår i det som kalles responsseminaret i skriveopplæringa. Dette utgjør det sjette trinnet i skriveprosessen, slik det framgår av figur 10.1. I forkant av seminaret leser også faglæreren som leder seminaret gjennom utkastene og gir skriftlig respons på studenttekstene. Responsen de får fra hverandre og faglærer, sammen med idéene, tipsene og rådene de får i forbindelse med den muntlige presentasjonen, skal brukes videre i bearbeidinga av tekstene fram til endelig tekst og avsluttende eksamen. Både presentasjonen, respons på medstudenters tekst og ferdig akademisk tekst er arbeidskrav i emnet og skal sikre at alle studentene deltar i alle stegene av prosessen. Neste innlevering av teksten etter responsseminaret vurderes til godkjent eller ikke godkjent, men i tillegg får hver student en skriftlig tilbakemelding som kan brukes i arbeid med å skrive andre akademiske tekster videre i studieløpet, og som kan bidra til å gi retning til muntlig eksamen.

På den avsluttende muntlige eksamen presenterer studentene undersøkelsen de har gjort og beskrevet i teksten de har skrevet. Den enkelte student har her mulighet til å velge et smalere perspektiv enn gruppa eller paret har gjort i teksten, eller de kan se det de har skrevet i sammenheng med andre deler av pensum enn det som er brukt i tekstene. Poenget er at de har en kjent inngang til eksamen og begynner med kunnskapsstoff de har brukt i skrivearbeidet sitt og derfor har god kontroll på, før eksamen går over i en samtale om flere pedagogiske teorier de har jobba med i emnet gjennom semesteret.

Bruk av modellering og eksempeltekster – vikarierende erfaring

Skriveopplæringa i dette emnet er bygd opp som en stegvis prosess, der det samtidig legges vekt på å modellere de ulike fasene av skrivinga og vise mønstre for de ulike tekstene og tekstdelene studentene skal produsere underveis. Gjennom undervisning og modellering av ulike elementer i skriveopplæringa skal studentene tilegne seg kunnskap om skriveprosesser og skriveidaktikk på en måte som gjør dem i stand til å reflektere over egen og andres skriving. De skal også kunne drive skriveopplæring i sin profesjon, både ved hjelp av et begrepsapparat for å språkfeste dette og en metodikk å støtte seg til. Samtidig skal dette bidra til å styrke studentenes mestringsforventning. Ifølge Bandura (1997) er en kilde til mestringsforventning såkalte vikarierende erfaringer. Det er viktig at slike erfaringer kommer fra, eller modelleres av, rollemodeller de lærende kan kjenne seg igjen i (Bruning & Kauffman, 2016). I vår skriveopplæring er dette knytta til flere element, blant annet bruk av eksempeltekster skrevet av tidligere studenter i emnet og innspilling av en eksamenspresentasjon. Eksempeltekstene brukes aktivt for å gi studentene bedre forståelse for produktene de selv skal levere, og for at de skal bli fortrolige med teksttypen de skal skrive og kravene som stilles til akademiske tekster.

Bruk av eksempeltekster eller modelltekster er en gammel tradisjon med røtter helt tilbake til antikken (Aase, 2009). Den opprinnelige tanken var å tilby mønstre og forbilder som kunne imiteres og læres av, slik det også er i den mer moderne formorienterte skriveidaktikken. I dag foregår det sjelden ren opplæring i bare formelementer og skriveregler, men skriveopplæring har ofte innslag av dette (Aase, 2009; Blikstad-Balas & Roe, 2020). Flere anbefaler å bruke gode eksempeltekster i skriveopplæring (se bl.a. Blikstad-Balas, 2016; Graham & Perin, 2007; Håland, 2019; Iversen & Otnes, 2021; Kringstad & Kvithyld, 2013), til tross for en viss risiko for at det kan føre til ukritisk kopiering av mønsteret, konforme tekster og formalisert skriveopplæring (Helstad & Hertzberg, 2013; Kverndokken, 2014; Aase, 2009).

Gamlem og Rogne (2018) har undersøkt hvordan studenter i grunnskolelærerutdanninga opplever bruk av modelltekster. Studien viser at bruken kan føre til at studentenes forståelse både for vurderingskriterier og for tekstkvaliteter blir bedre, og at modelltekstene kan virke motiverende på studentene (Gamlem & Rogne, 2018). Studenter som kjenner kriteriene for tekstene de

skal skrive og er fortrolige med kravene som stilles til den spesifikke teksttypen eller sjangeren, presterer bedre enn studenter som ikke eksplisitt gjøres kjent med slike krav og kriterier (Rust et al., 2003). Forskning viser også at kjennskap til kriterier styrker studentens læring både i spesifikke situasjoner (Gamlem & Rogne, 2018) og på lengre sikt (Rust et al., 2003).

På bakgrunn av dette har vi i skriveopplæringa valgt å arbeide med dekonstruksjon av en eksempeltekst sammen med studentene. Til hjelp i dekonstruksjonen brukes både kriteriene for teksten og rubrikker med kvalitetsbeskrivelser utvikla for formålet. I arbeidet med dekonstruksjon er det et poeng at studentene både skal bli kjent med strukturen i teksten, hvordan ulike deler av oppgaven er løst, og se etter det vi har valgt å kalle tekstens styrker og vekstpunkter. Dette skal bidra til å gi studentene forståelse for teksttypen og for kriteriene, i tillegg til at det er trening til de skal gi respons til hverandre.

I emneevalueringa ved avslutninga av semesteret svarte 96,3 % av studentene i 2018 (n=107) at det å få lese og jobbe med eksempelteksten var nyttig for egen skriving. I 2019 (n=76) svarte 96,1 % av studentene det samme, mens 92,2 % mente det var nyttig i 2020 (n=52). Dette viser at det kun er relativt få studenter hvert år som ikke opplever det som nyttig å kunne se, lese og dekonstruere en eksempeltekst.

Vi har også valgt å spille inn en eksamenspresentasjon som studentene kan se og diskutere. På samme måte som formålet med den skriftlige eksempelteksten, er bakgrunnen for denne innspillinga et ønske om å styrke studentenes tro på at de kan mestre en slik eksamen i høyere utdanning. I emneevalueringa spurte vi studentene om de syntes det var nyttig å få se hvordan en slik innledende presentasjon til eksamen kunne se ut. De aller fleste studentene svarte at de syntes det var nyttig. I 2018 (n=107) svarte 92,2 % av studentene at det var nyttig, 93,4 % svarte det samme i 2019 (n=76), og i 2020 (n=52) svarte 90 % at de syntes det var nyttig å se et opptak av hvordan en eksamenspresentasjon kunne se ut. Studentene fikk mulighet til å utdype svarene i fritekstsvaer, og flere framhevet at det bidro til å gjøre dem mindre nervøse til eksamen: «eksamensnervene ble mindre når en fikk se hvordan eksamen ser ut» (student, 2018) og «som student behøver man ikke å være bekymret for at man «bommer» på muntlig eksamen, ettersom det er tydeliggjort hva som forventes av oss» (student, 2018). Denne eksempelteksten bidro altså til å styrke studentenes forventning om at de også kunne mestre en slik presentasjon og eksamen: «det virker beroligende å ha et eksempel på hvordan eksamen skal se ut, blir

mer avslappet når jeg har klare planer og tanker om hvordan eksamen/ prøver skal gjennomføres» (student, 2019). Både den skriftlige eksempelteksten og eksemplet på eksamenspresentasjonen har fungert som vikarierende erfaringer (Bandura, 1997) og bidratt til å styrke studentenes mestringsforventning underveis i skriveprosessen og fram mot eksamen.

Respons underveis i prosessen – sosial og verbal overtalelse

Respons og veiledning underveis i skriveprosessen kan være avgjørende for god skriveopplæring og skriveutvikling (se bl.a. Blikstad-Balas, 2016; Hoel, 2008; Iversen & Otnes, 2021; Jonsson, 2012; Kringstad & Kvithyld, 2013; Rienecker, 2007; Smidt, 2011). Generelt kan det å gi og motta vurdering fra medstudenter gi god læring (Jonsson, 2012; Nicol et al., 2013; Raaheim, 2019; Sadler, 2010). Derfor har vi flere runder med respons i skriveprosessen. Den verbale overtalelsen, som god og konstruktiv respons kan være, omtales av Bandura (1997) som en kilde til styrka mestringsforventning. Verbal overtalelse kan komme i ulike former, men handler om å bli styrka i troen på egen mestring på bakgrunn av signaler eller tilbakemeldinger fra andre (Bandura, 1997). I forbindelse med skriveopplæring kobles verbal overtalelse til respons på arbeid underveis og til samarbeid med medstudenter, og det kan blant annet innebære både ros, forslag til endringer og spørsmål til skriveren (Bruning & Kauffman, 2016). Det å gi respons og konstruktiv kritikk er også en øvelse fremtidige lærere bør mestre godt, og derfor er det formålstjenlig å begynne med dette tidlig i utdanninga. Forskning på undervisning i skriving viser at dyktige skriveopplærere underviser sine elever i både ferdigheter, strategier og kunnskap om skriving, men også gir god respons underveis i skriveprosessen (Graham et al., 2016). Studier viser dessuten at responsen studenter får på den første oppgaven i utdanninga er den viktigste, ettersom den både huskes best og har avgjørende betydning for studentens følelse av å kunne lykkes med denne typen skriving (Rienecker, 2007).

Jonsson (2012) oppsummerer en rekke studier knytta til respons og studenters bruk av respons i høyere utdanning. Et gjennomgående funn er at

studenter i liten grad leser eller bruker respons når de ikke har anledning til å levere et arbeid på nytt. Det er derfor viktig at det er mulig for studentene å nyttiggjøre seg av tekstrespons relativt umiddelbart. Andre studier viser at det ikke nødvendigvis er seminarlederen eller læreren som må gi responsen (Sadler, 2010). Studenter lærer også mye gjennom å gi respons til hverandre. I den tidligere nevnte metastudien om hva som er forbundet med mestring i høyere utdanning, rangeres «student peer-assessment» øverst på lista over de 105 variablene (Schneider & Perckel, 2017). Fagfellevurdering, i denne sammenhengen «student peer-assessment», altså å gi respons på medstudenters tekster, er en måte å oppnå en ønska kombinasjon av implisitt og eksplisitt kunnskapsoverføring om kriterier og kvalitetstrekk ved teksttypen en skriver (Sadler, 2010). Dette er nødvendig for at studentene skal kunne benytte tilbakemeldinger og respons i bearbeiding og revidering av tekst. Hvis studentene får i oppgave å bruke kriteriene for egen tekst i forbindelse med respons på andres tekst, får de også anledning til å se hvordan andre har løst oppgaven. Dette vil igjen gjøre studentene mer fortrolige med kravene som stilles til teksten (Jonsson, 2012; Raaheim, 2019; Sadler, 2010).

Vi har valgt å la studentene først øve seg på å identifisere styrker og vekstpunkter i en eksempeltekst ved hjelp av dekonstruksjon og bruk av tekstens kriterier. Deretter får studentene anledning til å gjøre det samme med hverandres tekstutkast. Her benytter vi muligheten til å diskutere hvordan man gir, mottar og drar nytte av respons. I det vi har valgt å kalle responsseminar, skal studentene både presentere sin undersøkelse og det de så langt har funnet ut, samtidig som de mottar både muntlig og skriftlig respons på tekstutkastene fra medstudenter, samt skriftlig respons fra faglærer. Den muntlige presentasjonen fungerer både som en arena for å dele praksiserfaringer og som en øvelse til eksamen.

I evalueringa har vi spurt studentene om hvor nyttig de opplevde responsseminaret for arbeidet med egen tekst. I 2018 ($n=107$) svarte 90,7 % av studentene at det var nyttig, mens 86,6 % av studentene opplevde det som nyttig i 2019 ($n=76$). En student har utdypet med å skrive at det «på de punktene jeg var usikker på var det nyttig å se hva de andre hadde gjort og om de også var usikre på samme områder» (student, 2018). I evalueringa i 2020 (Tabell 10.1) ønska vi å få mer nyanserte svar på spørsmålet om responsseminaret, og vi ba derfor studentene krysse av på forhåndsdefinerte alternativer som handla om hvordan de opplevde det å *gi* respons og det å *få* respons. Studentene kunne

krysse av for inntil to svaralternativer på begge spørsmål. Alternativene er utforma på bakgrunn av erfaringene med gjennomføringa fra 2018 og 2019 samt diskusjon med studentene disse to årene.

Tabell 10.1

Resultat fra studentevalueringen i 2020

	Lærerikt	Vanskelig	Ubehagelig	Interessant	Utvikende for meg selv som skriver	Viktig i prosessen med oppgaven	Unødvendig
Hvordan opplevde du å gi respons til medstudenter?	57,7 %	21,2 %	9,5 %	30,8 %	21,2 %	36,5 %	3,8 %
Hvordan opplevde du å få respons fra medstudenter?	50 %	0 %	6 %	68 %	0	18 %	16 %

Omtrent halvparten av studentene opplever det å gi og få respons som lærerikt – henholdsvis 57,7 % og 50 % – mens en tredjedel (30,8 %) av studentene synes det er interessant å gi respons. Over to tredjedeler, 68 %, opplever det som interessant å få respons fra medstudenter, men samtidig mener 16 % av studentene at dette er unødvendig. Det er også verdt å merke seg at dobbelt så mange studenter opplever det å gi respons som viktig i arbeidet med oppgaven (36,5 %) sammenlignet med dem som mener det å få respons er viktig (18 %). Dette kan kanskje henge sammen med en gryende forståelse for at det å gi respons bidrar til egen utvikling som skriver (21,5 %) og at arbeidet med å gi respons til andre dermed har gjort studentene tryggere på tekstens krav og kriterier (jf. Johnson, 2012; Raaheim, 2019; Sadler, 2010).

En student melder likevel at «det var vanskelig siden jeg ikke har noe mer kunnskap om skriving enn de som har skrevet teksten» (student, 2020), mens andre opplever det som «nyttig å se hvordan andre har løst oppgaven i forhold til egen. Samtidig få innspill på hvordan du selv har løst oppgaven og se hva du burde forbedre» (student, 2019). Responsarbeid kan altså bidra til kunnskapsutvikling og styrke studentenes akademiske ferdigheter og forståelse for kravene til det de produserer – forutsatt at dette steget i skriveprosessen får tilstrekkelig oppmerksomhet. Selv om arbeid med respons både er effektivt

for læring og kan styrke studentenes mestringsforventning og skrivekompetanse, er det allikevel ikke gitt at studentene faktisk anvender responsen de får. En mulig forklaring er at de ikke forstår responsen, noe som ofte henger sammen med mangelfull forståelse for akademisk terminologi og sjargong, eller at studentene opplever liten hensikt i å lese og forstå responsen dersom de ikke har anledning til å levere et arbeid på nytt (Jonsson, 2012).

Studentene får ikke bare respons underveis i skrivinga, men mottar også en relativt omfattende sluttrespons i tillegg til vurdering til godkjent/ikke godkjent. Tanken er at de skal kunne bruke det de har lært om skriving i skriveopplæringa både som lærere i skolen og i egne studier. Vi har derfor bedt studentene svare på om de anser den skriftlige sluttresponsen fra faglærer som nyttig for egen videre skriveutvikling, og om skriveopplæringa har gjort dem tryggere på hva det vil si å skrive akademiske tekster. I 2018 (n=107) svarte 96,3 % av studentene at de mente sluttresponsen ville være nyttig for videre skriveutvikling, og 86 % svarte at den hadde gjort dem tryggere på hva det vil si å skrive akademiske tekster. I 2019 (n=76) og 2020 (n=52) svarte samtlige studenter (100 %) av studentene at sluttresponsen var nyttig, mens 94,7 % av studentene i 2019 (n=76) og 92,4 % i 2020 (n=52) svarte at opplæringa hadde gjort dem tryggere på hva det vil si å skrive akademiske tekster. Studentene har altså både blitt tryggere på hva det innebærer å skrive akademiske tekster og opplevd å lykkes med dette første forsøket på å skrive en relativt omfattende akademisk tekst i løpet av sitt første semester på lektorutdanninga.

Å styrke studentenes opplevelse av å kunne lykkes med akademisk skriving er et sentralt formål med skriveopplæringa vi har utforma for våre studenter, og en viktig forutsetning for å utvikle tro på egen mestring av nye krav i høyere utdanning – altså å styrke studentenes mestringsforventning (Bandura, 1997). Vi ønsket imidlertid ikke bare å styrke troen på at de kan lykkes med studiene og skriving i høyere utdanning, men også ruste studentene til å mestre jobben som skriveopplærere i skolen. Dette er det andre viktige formålet med skriveopplæringa. Vi spurte derfor også studentene om de hadde lært noe i skriveopplæringa de tenkte de ville få bruk for i framtidige lærerjobber. Spørsmålet forutsetter at studentene evner å se for seg hva neste overgang – altså overgangen fra utdanning til yrke – vil innebære, og hvilken kompetanse lærerjobben faktisk krever. De er altså bedt om å anta hvilken nytte de vil ha av skriveopplæringa, ut fra kunnskapen de på daværende tidspunkt har om yrket de har valgt å utdanne seg til. I 2018 (n=107) svarte

90,7 % av studentene ja på spørsmålet om de tenkte de ville ha nytte av det de har lært, mens henholdsvis 97,3 % og 85,5 % av studentene i 2019 (n=76) og 2020 (n=52) svarte at de ville ha nytte av det.

I fritekstsvar på spørsmålet om hva de har lært som er relevant for deres framtidige jobb som lærere, kommer det blant annet fram at de har «lært mer om hvordan en lektor skal jobbe med tekst» (student, 2020), lært å gi «tilbakemeldinger til elever, lese med et kritisk øye, samarbeid med medstudenter som mener forskjellige ting» (student, 2020) og «lært hvordan man skriver presist og ikke for avansert og hvordan man kan øve på å skrive, lære av å gi respons og lære av å lese andre tekster» (student, 2020). Forventninga om å kunne lykkes med denne delen av profesjonsutøvelsen er altså høy blant studentene ved utgangen av første semester i utdanningsløpet. Vi antar at dette innebærer at de også har fått en forståelse for skriving som verktøy for læring og kunnskapsutvikling.

Styrka mestringsforventning i utdanning og profesjon?

Det er i den kunnskapstransformerende skrivinga studentene anvender kunnskap de har tilegna seg til å belyse, analysere, problematisere, drøfte og presentere sine undersøkelser fra for eksempel praksisfeltet på en måte som møter kravene i høyere utdanning. Likevel ser særlig ferske studenter på skriving som noe som står i veien for arbeid med fag, og som nærmest hindrer dem i å få lest og tilegna seg fagstoff (Jonsmoen & Greek, 2012). Med andre ord anser de ikke skriving som et verktøy i en læringsprosess, eller som noe som kan bidra til utvikling av tanken og økt faglig forståelse – altså et verktøy for læring (Dysthe et al., 2010). Studentene omtaler også forskjellen mellom det som kreves av dem i videregående opplæring og i høyere utdanning som et gap (Bore, 2019, s. 8), og de ser ut til å ha en oppfatning om at det de har lært om skriving i videregående opplæring, ikke kan overføres og tas i bruk i høyere utdanning (Jonsmoen & Greek, 2016; Lødding & Aamodt, 2015). Forståelsen for hva skriving er og kan brukes til, og forventninga om å mestre skrivinga i høyere utdanning, er med andre ord lav.

I skriveopplæringa på lektorutdanninga ved UiT er et av poengene at studentene skal se at de kan skrive for å lære – altså utvikle kunnskap innenfor et felt ved å skrive seg inn i stoffet – men også at de skal kunne ta i bruk det de lærer om skriving. Gjennom et undervisningsdesign som vektlegger bruk av eksempeltekster, både for modellering og som vikarierende erfaring, samt responsrunder som er med på å gjøre studentene tryggere på krav, kriterier og hva som forventes av dem og deres skriving, har vi sikta mot å styrke studentenes mestringsforventning ved å la dem se og erfare at de kan lykkes med akademisk skriving. Samtidig har de lært om skriveprosesser og skrive-didaktikk på en slik måte at de også selv skal kunne drive skriveopplæring som lærere. Gjennom denne mestringserfaringa, og erfaringa med å utvikle kunnskap om klasserommene de har observert, har de også erfart at selve skrivinga har en verdi – både når det gjelder læring og kunnskapsutvikling. Denne mestringserfaringa vil kunne styrke både studentenes utholdenhet i skriving og deres vilje og evne til å stå i utfordringer.

Erfaringene vi har gjort oss i arbeidet med å utvikle og gjennomføre dette skriveopplæringsdesignet ved lektorutdanninga på UiT, er i stor grad overførbare til andre lærer- og lektorutdanninger og profesjonsutdanninger der studentene får anledning til å samle og bearbeide empiri og jobbe med å skrive fram ny kunnskap på et område. Studentenes opplevelse av at deres observasjoner, analyser og tolkninger har en betydning i kunnskapen de skriver fram, har gitt oss studenter som har vært motiverte for læring og som har sett verdien av de ulike stegene i skriveprosessen. Samtidig har de gjennom arbeidet utvikla en forståelse for hvordan empiridrevet forskning blir til. Ved å erfare at de mestrer dette, blir kanskje snarveiene mindre fristende å ta? Det mest vesentlige premisset har imidlertid vært at vi har satt av tilstrekkelig med tid til denne skriveopplæringa. Det at studentene skriver sammen i par eller grupper har naturligvis gitt oss noen utfordringer underveis, men det har også bidratt til at studentene har forstått at det å skrive også er å forhandle og ta valg, og at selve skriveprosessen skal være litt krevende for at den skal føre til læring og ny kunnskap. For oss har det dessuten vært viktig å gjøre dette så tidlig i studentenes studieløp som mulig, fordi det også har vært et vesentlig poeng å styrke deres mestringsforventning når det gjelder å lykkes med akademisk skriving.

I 1993 skreiv Olga Dysthe at «det er viktig at den som skal undervise andre i å skrive, sjølv er eit skrivande menneske» (1993, s. 96). I ei tid da skriving på alle samfunnsområder og i alle typer utdanning er satt under press av skriving ved hjelp av generativ kunstig intelligens, er det avgjørende at studenter i alle fag forstår formålet med å benytte skriving som et verktøy for tanken, at de forstår at det er mulig å skrive seg til læring og ny kunnskap, og at skriving ikke bare er noe som anvendes til å «gjenfortelle» kunnskap (Dysthe et al., 2010). Men ei viktig forutsetning for å kunne lykkes som «skrivande menneske» i et klasserom, er tilstrekkelig opplæring i skriving og tro på at en mestrer det – både som student og som lærer.

Referanser

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*.
<https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Berge, K. L. (2023). Skrivning og skriveundervisning: skrivning som grunnleggende ferdighet. I K. Kverndokken & J. O. Bakke (Red.). *101 skrivegrep: En teoretisk og praktisk skriveidaktikk* (2. utg., s. 17–42). Fagbokforlaget.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. I R. Sheldon (Red.). *Advances in applied psycholinguistics: Vol. 2: Reading, writing, and language learning* (s. 142–175). Cambridge University Press.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bore, I.-L., Bakken, P., Boilard, M., Fetscher, E., Hamberg, S. & Siderud, M. (2019). *Høyt opptaksnivå, lav fullføring* (Rapport 18:2019). NOKUT. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/bakken_bore_boilard_fetscher_hamberg_sinderud_hoyt-opptaksniva-lav-fullforing_18-2019.pdf
- Bovill, C., Bulley, C. J. & Morss, K. (2011). Engaging and empowering first-year students through curriculum design: perspectives from the literature. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 197–209. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.515024>
- Bruning, R. H. & Kauffman, D. F. (2016). Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development. I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Red.). *Handbook of Writing Research*. (2. utg., s. 160–173). The Guilford Press.
- Chemers, M. M., Hu, L. & Garcia, B. F. (2001). Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64.
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor: Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utg.). Samlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Løkengard Hoel, T. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Abstrakt forlag.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Gamlem, S. M., & Rogne, W. M. (2018). Studenters oppfatninger av modelltekster i grunnskolelærerutdanningen. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1).
<https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1061>
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476.
- Graham, S., Gillespie, A. & McKeown, D. (2012). Writing: importance, development, and instruction. *Read Writ*, 26, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2>
- Graham, S., Harris, K. R. & Chambers, A. B. (2016). Evidence-Based Practice and Writing Instruction. A Review of Reviews. I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Red.). *Handbook of Writing Research*. (2. utg., s. 211–226). The Guilford Press.
- Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (2016). Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole? *Uniped*, 3(39), 254–270.

- Hambro, C. D., Skillingstad, T. L., & Strøm, J. T. (2019). Akademiske skrivesentres rolle i høyere utdanning: en kartlegging av behovet for opplæring i akademisk skriving blant studenter ved en høyere utdanningsinstitusjon i Norge. *Uniped*, 42(3), 290–307. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-03-05>
- Harris, K. R. & Graham, S. (2016). Self-Regulated Strategy Development in Writing: Policy Implications of an Evidence-Based Practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 77–84. <https://doi.org/10.1177/2372732215624216>
- Helstad, K. & Hertzberg, F. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen: Erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 225–248). Cappelen Damm Akademisk.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar: For lærarar og studentar*. Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2019). *Skrivedidaktikk: Korleis støtte elevane si skriving i ulike fag?* Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2021). *Å lære å skrive: Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Jonsmoen, K. M. & Greek, M. (2012). «Hodet blir tungt – og tomt»: Om det å skrive seg til profesjonsutøvelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(1), 15–26.
- Jonsson, A. (2012). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63–76. <https://doi.org/10.1177/1469787412467125>
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1–26
- Kringstad, T. & Kvithylid, T. (2013). Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole* (2), 71–79.
- Kverndokken, K. (2014). Elevers tekstskaping – øve eller skape selv? Om eksempeltekster, skriverammer, lærermodellering og samforfatterskap. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: Om skriving, skrivesstrategier og elevers tekstskaping* (s. 36–55). Fagbokforlaget.
- Lødding, B. & 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). <http://hdl.handle.net/11250/2359539>
- Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. (2. utg.) Routledge.
- Rienecker, L. (2007). Skriving og kunnskapsbygging i høyere utdanning: Hva vet vi, hva trenger vi å vite? I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid 2: Skriving og rettleiing i høgre utdanning* (s. 32–47). Tapir akademiske forlag.
- Rust, C., Price, M. & O'Donovan, B. (2003). Improving Students' Learning by Developing their Understanding of Assessment Criteria and Processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147–164. <https://doi.org/10.1080/02602930301671>
- Raaheim, A. (2019). *Eksamensrevolusjonen: Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer* (2. utg.) Gyldendal.

- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.). *På sporet av god skriveopplæring: Ei bok for lærere i alle fag* (s. 9–41). Tapir akademiske forlag.
- Strand, H. (2007). Vägvalg för den akademiske skrivundervisningen. I S. Matre & T. L. Hoel (Red.). *Skrive for nåtid og framtid 2: Skriving og rettleiing i høgre utdanning* (s. 5–11). Tapir akademiske forlag.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2009). Skriveprosesser som dannning. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 48–59). Universitetsforlaget.