



Roar Stokken, Elin Gundersen
og Kristin Kibsgaard Sjøhelle (Red.)

Å skrive seg inn i profesjonen

Eit akademisk blikk
på akademisk skriving
i profesjonsutdanningar



FAGBOKFORLAGET

Å skrive seg inn
i profesjonen

Roar Stokken, Elin Gundersen
og Kristin Kibsgaard Sjøhelle (Red.)

Å skrive seg inn i profesjonen

Eit akademisk blikk
på akademisk skriving
i profesjonsutdanningar



FAGBOKFORLAGET

Boken ble første gang utgitt i 2026 på Vigmostad & Bjørke AS.

Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Roar Stokken, Elin Gundersen og Kristin Kibsgaard Sjøhelle 2026. Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2026.

Dette verket, tilgjengelig fra <https://oa.fagbokforlaget.no>, omfattes av åndsverksloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelser som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Denne boken er utgitt med støtte fra Høgskulen i Volda.

Boken er fagfellevurdert i henhold til Universitets- og høgskolerådets retningslinjer for vitenskapelig publisering.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-5904-5

ISBN digital PDF: 978-82-450-5903-8

ISBN epub: 978-82-450-6202-1

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa7310>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:

fagbokforlaget@fagbokforlaget.no

www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign ved forlaget

Sats: HAVE A BOOK

Vigmostad & Bjørke AS er Miljøfyrtårn-sertifisert, og bøkene er produsert i miljøsertifiserte trykkerier.



Miljøfyrtårn[®]

SERTIFISERT
VIRKSOMHET

Forord

I forordet til boka *A Primer on Decision Making* skriv James G. March at han først og fremst skriv fordi han vil lære sjølv. Skrivning er eit forsøk på å rydde i eigne tankar, men han legg òg til at det er gledeleg at andre kan ha nytte av det han skriv. Dette er noko vi som redaktørar kan skrive under på. Vi har arbeidd med prosjektet og tekstane i denne boka først og fremst for å lære sjølve, men no når vi har ein antologi som gir tretten blick frå tjuе forfattarar på akademisk skrivning, er det heilt klart svært gledeleg at andre kan ha nytte av den.

Antologien har tittelen *Å skrive seg inn i profesjonen*. Det viser kor viktig vi som står bak denne antologien oppfatar skrivning i profesjonsutdanning. Å skrive er ikkje berre noko ein må lære fordi det høyrer til det å studere. Det å skrive hjelper ein til å lære nettopp det å bli profesjonsutøvar.

Undertittelen *Eit akademisk blick på akademisk skrivning i profesjonsutdanningar* reflekterer to sider ved prosjektet. For det første har vi ønskt å skape ny akademisk kunnskap om akademisk skrivning i profesjonsutdanningane. I arbeidet vårt ved Høgskulen i Volda har vi sett mykje god undervisning i akademisk skrivning. Dette er arbeid som det er all grunn til å løfte fram og byggje ny kunnskap rundt. For det andre spring undertittelen ut av ei erkjening: Når vi ber studentane skrive – for å lære, er det naturleg at vi som undervisarar gjer det same – for å lære. Og det har vi gjort. Vi har lært. Om vår eiga skrivning, om kollegaer si skrivning og undervisning, og vi har skapt relasjonar.

Antologien har sitt utspring i samtalar om akademisk skrivning på eit kurs i høgskulepedagogikk hausten 2022. Desse samtalanе førte til eit erfaringsdelingsseminar om akademisk skrivning våren 2023. På seminaret møttest over førti fagpersonar til svele, kaffi og fagleg utveksling, og det avdekte både mange gode initiativ og eit stort engasjement for akademisk skrivning. Under oppsummeringa oppmoda dåverande rektor Johann Roppen om at det som vart vist og forklart burde få antologiform.

Hausten 2023 tok antologiprojektet form, med ein redaksjon der medlemmene hadde tre ulike bakgrunnar og kom frå ulike fagmiljø, men var samstemte i engasjementet for akademisk skrivning. Dei tretten kapitla speglar stor breidde, både fagleg og metodisk, og gir innblikk i korleis akademisk

skrivning blir forstått og praktisert i ulike profesjonsutdanningar. Kapitla har vore gjennom både kollegial respons og vore tema på seminar. Arbeidet med boka har både hatt utspring i, og vore prega av, kollegialitet, fellesskap og fagleg fridom. I ei tid der byråkratisering, tellekantar og poengjag rådar grunnen, håpar vi at eit slikt prosjekt kan vere ei motvekt.

Vi vil rette ein stor takk til alle forfattarane som ikkje berre har bidrege med tekst, men òg har delt erfaringar, innsikt og tekstar. Vi takkar òg for at dei har halde fristar og vist entusiasme gjennom heile prosessen. Takk går òg til to rektorar, ein prorektor, fleire dekanar og fleire avdelingsleiarar for økonomisk støtte og tru på prosjektet, og til Jostein Garcia DePresno som var ein viktig pådrivar i starten. Vi vil òg takke fagfellen for verdifulle tilbakemeldingar, og ikkje minst våre redaktørar i Fagbokforlaget, Balder – som i god norrøn ånd – kom ut av Ragnarok, litt seint men godt, og Gosia som verkeleg har vist seg å vere ei perle!

Vi håpar at mange vil ha glede av denne antologien – både som inspirasjon til vidare arbeid med akademisk skrivning, og som eit bidrag til å byggje bru mellom fagmiljø, rive ned nokre siloar og styrke det vi gjer saman.

Volda, hausten 2025

Redaksjonen

Innhald

Kapittel 1	
Akademisk skriving må lærast	9
<i>Roar Stokken, Kristin Kibsgaard Sjøhelle, Elin Gundersen</i>	
Kapittel 2	
Samskriving av akademiske tekstar og forskingsetikk	27
– <i>Så lett, så vanskeleg</i>	
<i>Wenke Mork Rogne</i>	
Kapittel 3	
Takknemmelighet og refleksjon i bacheloroppgavers forord	45
<i>Roar Stokken, Elin Gundersen og Erlend Walseth</i>	
Kapittel 4	
Starten på ein akademisk karriere	71
<i>Fyrsteårsstudentar sitt arbeid med akademisk skriving og medstudentvurdering i ein arbeidskravprosess</i>	
<i>Lina Rebekka Kobberstad</i>	
Kapittel 5	
Akademisk skriving blant fagtilsette med norsk som andrespråk – ein casestudie	93
<i>Randi Neteland og Ingrid Vee Hagestuen</i>	
Kapittel 6	
Skriving som verktøy for å styrke praktiske synteser i sosialfagleg profesjonsutdanning	113
<i>Ellen Andenes</i>	

Kapittel 7	
Digital veiledning av akademiske tekster i religion og livssynskunnskap	133
<i>Erik Egeland</i>	
Kapittel 8	
Bibliotekets rolle i den akademiske skriveprosessen	155
<i>Anne Marie Hovland Aschim og Elin Gundersen</i>	
Kapittel 9	
Tomålstenleg skriveopplæring	179
<i>Utvikling av lærarstudentars akademiske og didaktiske skrivekompetanse</i>	
<i>Pernille Fiskerstrand og Kristin Kibsgaard Sjøhelle</i>	
Kapittel 10	
Viktigheten av å være et skrivende menneske	203
<i>Hella Veierud Busch</i>	
Kapittel 11	
Arbeidet med masteroppgåva som støtte til akademisk skriving	225
<i>Ein modell for ei forskande tilnærming til eigen lærarpraksis</i>	
<i>Hjalmar Eiksund og Kim-Daniel Vattøy</i>	
Kapittel 12	
Skriving for utvikling av forskingslitterasitet	247
<i>FoU-oppgåva i grunnskulelærarutdanningane som reiskap</i>	
<i>til å fremje ein forskingsbasert lærarprofesjon</i>	
<i>Hjalmar Eiksund, Brage Egil Herlofsen og Arne Kåre Topphol</i>	
Kapittel 13	
Å planlegge for akademisk skriving som fagmiljø	269
<i>Synnøve H. Amdam, Gro Anita Bårdseth og Ingvild Sande Lillebø</i>	
Forfattarpresentasjonar	299

Stokken, R. Sjøhelle, K. K. & Gundersen E. (2026). Akademisk skriving må lærast.
I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen*
(s. 9–26). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731001>

Kapittel 1

Akademisk skriving må lærast

Roar Stokken, Kristin Kibsgaard Sjøhelle, Elin Gundersen

Samandrag: Akademisk skriving er ei grunnleggande ferdigheit i høgare utdanning, avgjerande for både studentar og fagtilsette. Dette innleiingskapittelet utforskar akademisk skriving som sjanger, med vekt på korleis den påverkar tenking og er uttrykk for eit fagleg fellesskap. Boka tek for seg akademisk skriving i profesjonsutdanningar. Kapittelet drøftar difor dei særskilde kjenneteikna ved slik skriving, der det å integrere ulike typar kunnskap i møte med velferdsstaten sine behov er heilt sentralt. Det vert òg diskutert korleis ein kan forstå sjangeren som ei ramme, og at det å skrive er ansiktsarbeid. Til slutt inneheld kapittelet ein gjennomgang av dei ulike kapitla sin relevans for dette rammeverket.

Nøkkelord: praktiske synteser, literacy, profesjonsutdanning, Biesta, Goffman

Abstract: Academic writing is a fundamental skill in higher education, essential for both students and staff. This introductory chapter explores academic writing as a genre, highlighting how it shapes thinking and serves as an expression of values and practices. The book focuses on academic writing within professional education programs. Accordingly, the chapter examines the distinctive features of such writing, where integrating different types of knowledge to address the needs of the welfare state is central. It also discusses how the genre can be understood as a framework and considers writing as a form of *face-work*. Finally, the chapter provides an overview of how the subsequent chapters relate to this framework.

Keywords: practical syntheses, literacy, professional education, Biesta, Goffman

Takk til forfattarane av kapitla som har engasjert seg og skrive fram grunnlaget for denne teksten. Førsteforfattar har hatt hovudansvaret for skrivinga, men dei andre forfattarane har vore involverte i heile prosessen.

Innleiing

Denne antologien utforskar akademisk skriving i profesjonsutdanning og viser korleis ulike perspektiv kan belyse og styrkje forståinga av denne praksisen. I dette innleiingskapittelet presenterer vi bidraga i boka og samlar dei under eit felles teoretisk rammeverk. Her nyttar vi Grimen sitt skilje mellom praktiske og teoretiske syntesar, Goffman sine omgrep om rammer og ansiktsarbeid, og Biesta sitt tredelte føremål med utdanning som gjennomgåande referansepunkt. Kapittelet undersøker korleis omgrepa praktiske syntesar, rammer og ansiktsarbeid, og profesjonsutdanninga sitt tredelte føremål kan kaste lys over akademisk skriving i profesjonsutdanning.

Akademisk skriving er ein av berebjelkane i høgare utdanning. Både studentar og fagtilsette er heilt avhengige av sjangeren, enten dei skal tileigne seg, formidle eller skape kunnskap. Men, det er ein krevjande sjanger. Den krev gode språklege ferdigheiter, og ein må kunne faget ein skriv om. Dette inkluderer til dømes kunnskap om omgrepa ein plar nytte, kva som bør drøftast, og kva slags argument som er haldbare. Ein treng med andre ord ei velutvikla evne til å lese, skrive, forstå og diskutere faget (Blikstad-Balas, 2023). Dette vert gjerne kalla «literacy».

På norsk er omgrepet *literacy* mellom anna omsett med «skrivekunne», «tekstkompetanse» eller «skriftkyndigheit». Nicolaysen (2005) nyttar omgrepet «tilgangskompetanse» og understrekar dermed forståings- og kulturdimensjonane i omgrepet. Dette koplur literacy til kunnskap og tenking, men òg til fagleg samhandling og fellesskap. Når ein skriv akademiske tekstar, vert ein del av ein fagkultur og eit skriftkulturelt fellesskap (Skaftun, 2015). Sidan fag og kunnskapsområde kan vere svært ulike, vert literacy-omgrepet ofte kopla til ulike typar kunnskap, som til dømes helserelatert literacy (Davis & Wolf, 2004), digital literacy (Buckingham, 2015), vitskapleg literacy (Stokken & Børsen, 2020) og akademisk literacy (Langer, 2010).

Denne boka rettar søkjelyset mot akademisk skriving i profesjonsutdanningar. Profesjonar sitt mandat krev at profesjonsutøvarane må utøve skjønn på grunnlag av fleire ulike kunnskapstypar, noko som krev fleire typar literacy. Til dømes er *akademisk literacy*, som er knytt til evna til å kunne arbeide kritisk og sjølvstendig med akademiske tekstar på tvers av fag (Li, 2022), avgjerande for å kunne gjennomføre studiet. *Fagspesifikk literacy*, som til dømes helserelatert literacy eller juridisk literacy, treng ein for å forstå kunnskapen ein

skal bruke og for å kunne møte fagspesifikke krav til fagomgrep og sjanger. *Vitskapleg literacy*, som er knytt til det å ta i bruk vitskapleg kunnskap og tenkemåte (Maienschein, 1998), treng ein for å kunne skilje mellom falskt og faktum innanfor dei ulike fagområda ein tek i bruk. I profesjonsutdanningane er alle desse kunnskapstypane vovne inn i kvarandre, noko som krev at den som skriv akademisk, kan navigere mellom dei.

Målet for dette kapittelet er å skape ein overordna samanheng mellom profesjonsutdanningane sine føremål og skriving innan profesjonsutdanningane. Før vi ser nærare på innhaldet i dei ulike kapitla, drøftar vi kva som kjenneteiknar sjangeren akademisk skriving og koplar dette til praktiske syntesar (Grimen, 2008) for desse utdanningane. Vi diskuterer òg korleis ein kan forstå den akademiske sjangeren som ramme (Goffman, 1974), og korleis vi gjennom sosial samhandling innanfor slike rammer utfører ansiktsarbeid (Goffman, 1959). Til slutt koplar vi skriving til Biesta (2006) sitt tredelte føremål med profesjonsutdanning og Honneth (2007) sine tre sortar anerkjening. Vi startar med å sjå nærare på akademisk skriving som sjanger.

Sjangeren akademisk skriving

For å kunne skrive ein akademisk tekst, må ein kjenne sjangeren. Omgrepet sjanger vert brukt for å namngje og kategorisere litteratur ut frå innhald og/eller form (Chandler, 1997). Krava til den akademiske teksten si form gir til dømes hjelp til det vitskaplege kravet om at innhaldet må vere prega av systematikk og kritisk distanse, medan kravet til kjelder støttar opp om dei vitskaplege krava til empirisk grunnlag og høve til falsifisering. På denne måten støttar kunnskap om den akademiske sjangeren ikkje berre skriveprosessen, men den sikrar òg kvaliteten på det akademiske arbeidet. Derrida (1980, s. 57) si formulering av kor viktig det er å halde seg innanfor sjangeren, er difor kanskje særleg talande i høve akademisk skriving: «one must not cross a line of demarcation, one must not risk impurity, anomaly, or monstrosity».

Eit sentralt kjenneteikn på den akademiske sjangeren er at den utviklar kunnskap som har overføringsverdi mellom ein situasjon og ein annan. Dette

stiller krav til måten ein tenkjer på. Bruner (1986) hevdar at vi har to grunnleggande ulike måtar å tenkje på: den logisk-vitskaplege og den narrative. Den narrative tenkemåten er tett knytt til opplevingane våre og er difor ordna langs ei tidslinje. Først skjer noko, så skjer noko anna, før noko tredje hender. Tenkemåten er sekvensiell. Når vi fortel eller skriv historier, ordnar vi tankane på same måten. Det er tida som skaper endring. Tenkinga er personleg og kontekstuell, og knytt til handling (Stokken, 2015). I akademisk skriving er kunnskapen ordna på ein annan måte. Då er det eit poeng at kunnskapen er generell. Den skal vere abstrakt og såleis kunne brukast på mange situasjonar og av ulike personar.

Når vi tenkjer logisk-vitskapleg, lagar vi oss eit system av føresetnader og konsekvensar. Om noko er «slik», vert noko anna «sånn». Det kan vere samanhengen mellom at når svalene flyg lågt, då vert det regn, eller at nokon får smale auge og augebryna er senka og trekte saman, då er dei sinte. Dei logisk-vitskaplege forklaringane er difor generelle og abstrakte, gyldige på mange område, tidlause og lett overførbare mellom ulike samanhengar (Stokken, 2015). Etisk og matematisk kunnskap er gode døme på dette, og vitskapleg literacy er heilt avhengig av denne måten å tenkje på.

Det er ikkje slik at all logisk-vitskapleg tenking er god akademisk tenking. Kva som er god tenking, og kva som ikkje er det, vert bestemt av eit fag sitt ontologiske og epistemologiske grunnlag. Altså korleis ein innanfor eit fag kan forstå omverda og korleis ein kan skape kunnskap om den. Denne forståinga er ein viktig del av det å utvikle vitskapleg literacy. Utfordringa ligg i at kvar linja går, mellom det som er «akademisk» og det som Derrida (1980) uttrykkjer som «ureint, anormalt eller forferdeleg», kan vere vanskeleg å vite for den uerfarne. Ikkje minst fordi dette varierer mellom fagområde, typar tekst og akademikarane sjølv. I tillegg er normene for teksten vevd saman med normene for vitskapleg arbeid og tenking, noko som mellom anna gjer at om ein endrar metode, så endrar ein grensa for kva som er «akademisk» og «ikkje-akademisk». Denne samanhengen mellom den akademiske teksten og den akademiske konteksten må lærast.

Akademisk skriving handlar altså ikkje berre om å kunne skrive ein tekst på rett måte. Det gir òg tilgang til ein tenkjemåte for å forstå eller skape ny kunnskap. Dette har ikkje berre verdi i arbeidet med å utforme tekstar. Det har òg overføringsverdi til det å vere kjeldekritisk, og til når studentane skal delta i og bidra til å utvikle arbeidslivet.

Syntesar av fleire sortar kunnskap

Forfattarane i denne boka er opptekne av profesjonsutdanning, noko som stiller særlege krav til akademisk skriving. Profesjonsutdanningane har eit føremål som ligg utanfor sjølve faget (Grimen, 2008). I ei utdanning innan historie eller musikkvitenskap vert ein først og fremst kvalifisert til å utvikle kunnskap som er til nytte innanfor det faget ein studerer. Logikken bak profesjonsutdanningar er annleis. Desse utdanningane skal bidra til tenesteytinga i samfunnet, og då særleg i velferdsstaten. For å kunne hjelpe borgarane på ein god måte, treng ein mange ulike sortar kunnskap. Den faglege basisen til ein lærar eller sosionom kjem difor ikkje frå eitt lærar- eller sosionomfag, men frå ei rekkje andre fag som studentane må forstå, finne mening i og setje saman. Det er difor viktig å leggje til rette for utvikling av fleire ulike sortar literacy i profesjonsutdanningane, og samtidig sørgje for at desse kan aktiverast samstundes.

Å setje saman kunnskap ut frå praktiske behov kallar Grimen (2008) å gjennomføre ein praktisk syntese. I slike syntesar er det dei praktiske behova som knyter kunnskapen saman. Eit døme kan vere at ein skaper eit samla bilete av ein brukar sin situasjon ut frå ein psykologisk, sosiologisk, juridisk og etisk ståstad. Dette er ein annan type syntese enn den teoretiske, der den indre samanhengen ligg til grunn. Eit døme på ein teoretisk syntese er samanhengen mellom klorofyll, fotosyntese og karbonkrinslaupet, der desse tre er knytt saman av karbonet si rolle. Det finst ingen slik indre logikk mellom psykologi, sosiologi, juss og etikk.

Innan profesjonsutdanningane er det ikkje alltid nok å kople saman ulike fag. Kunnskapen må ofte koplast til konteksten der den skal nyttast. Dette krev at ein gjer greie for kunnskap om til dømes brukarar, rutinar, organisasjonar, kulturar og ressurstilgang i den konteksten der den praktiske syntesen høyrer heime. Det krevst også forståing for at profesjonsutøvarar skal utøve skjønn i eit felt fullt av motsetningar og inkonsistensar (Lipsky, 1980/2010; Zacka, 2017), der etiske vurderingar er minst like viktige som dei faglege (Walseth, 2025). Ofte, og ideelt sett, bør ein også vise forståing for at skjønnsutøvinga profesjonsutøvarar føretekk ikkje berre skal tene ein brukar, men også samfunnet. Dette kjem av at profesjonsutøvarane skaper det Lipsky (1980/2010) kallar samfunnet sin praktiske politikk. Mange av dei akademiske tekstane som studentar i profesjonsutdanningar skriv, skal reflektere dette.

Rammer og ansiktsarbeid

Krava til akademiske tekstar kan forståast gjennom arbeidet til Goffman (1959, 1967, 1974). Han tek utgangspunkt i at vi byggjer vår eiga forståing av oss sjølve på korleis vi trur andre forstår oss når vi samhandlar med dei. Samhandlinga skjer innanfor det han kallar *rammer* (Goffman, 1974), på engelsk *frames*. Når vi gjer noko i samhandling med andre, vurderer vi kva som er rett å gjere ut frå rammene for samhandlinga. Denne vurderinga styrer både kva vi sjølve gjer, og korleis vi vurderer det andre gjer.

Medan vi får kunnskap om korleis ein tekst skal vere ved å kjenne sjangeren, får vi forståing for kvifor vi skal følgje den ved å kjenne *ramma* teksten er skriven innanfor. Det er altså *rammer* som gjer det meningsfullt å følgje sjangeren. *Ramma* for akademisk skriving fortel til dømes at det er viktig at kunnskap vert utvikla og formidla strukturert og objektivt. Ein skal vere nøyaktig, detaljert og ha logiske argument. Ein skal stille spørsmål og svare på dei gjennom ein tydeleg og akseptert terminologi der ein nyttar kjelder. Om ein ikkje gjer dette, er ein utanfor linja som er trekt for det som er «akademisk», og resultatet vert ein tekst som er «urein, anormal eller forferdeleg». Å forstå rammene handlar om literacy.

Goffman (1959) nyttar omgrepet *ansikt* (face) for å skildre den sosiale verdien vi har i samhandling med andre. *Ansikt* vert det vi tek på oss når vi møter andre, og viser korleis vi ønskjer å stå fram i andre sine auge. Sidan ein akademisk tekst er tett knytt til forfattaren av teksten, og kan forståast som ei kommunikativ handling innanfor ei *ramme*, vil den også vere uttrykk for eit *ansikt*.

Det vi gjer for å bli oppfatta slik vi ønskjer, kallar Goffman (1959) *ansiktsarbeid* («face-work»). Gjennom akademisk skriving viser ein seg fram som akademikar, og dette gjer at det å skrive akademiske tekstar er ein form for ansiktsarbeid. Dersom tekstane er gode, aukar verdien på det *akademiske ansiktet* («gaining face»). Er dei derimot dårlege, minkar verdien på det *akademiske ansiktet* («loosing face»).

Akademisk skriving i profesjonsutdanningar skjer innanfor rammer som gjer ansiktsarbeidet både komplisert og omfattande. Studentane må ikkje berre lære å skrive akademisk; dei skal samstundes utvikle seg til profesjonsutøvarar og få modellar for korleis dei skal gjere jobben sin etter endt utdanning.

Profesjonsutdanning

Ifølgje Biesta (2006) har utdanning tre samanvevde føremål: kvalifisering, sosialisering og subjektdanning. I profesjonsutdanningane får desse føremåla ein ekstra dimensjon samanlikna med andre utdanningar. I denne samanhengem peikar Honneth (2007) sitt arbeid om anerkjenning på viktige aspekt når ein skal støtte studentane i deira læringsprosess. Han hevdar at anerkjenning kan finne stad i tre ulike sfærer: 1) Den private sfæren, der det handlar om å bli sett og forstått som menneske. 2) Den solidariske sfæren, der det handlar om å bli verdsett for bidraget ein har til fellesskapet. 3) Den rettslege sfæren, der det handlar om å få oppfylt dei rettane ein har som medlem i eit samfunn.

Føremålet *kvalifisering* (Biesta, 2006) er knytt til læringsutbytte, ferdigheiter og formell kompetanse. Når det gjeld akademisk skriving, er det å kunne skrive i samsvar med både sjangerkrav og rammer den kompetansen som må utviklast. Dette kan knytast til anerkjenning i den rettslege sfæren (Honneth, 2007). Slik anerkjenning skjer når ein får dei rettane ein har som medlem i eit samfunn, uavhengig av kven ein er eller kva ein presterer. I profesjonsutdanningane handlar dette om studentane sine rettar som innrullert på eit studium, men også om borgarane sine rettar når studentane skal arbeide som profesjonsutøvarar etter fullført utdanning.

I den rettslege sfæren skjer det krenking når rettar ikkje vert oppfylt. For studentane kan dette til dømes skje ved at karaktergivinga ikkje er rettferdig, eller at studentane ikkje veit kva dei vert vurdert etter. For borgarane handlar det om at studentar som formelt er kvalifiserte for arbeid som profesjonsutøvar, i røynda ikkje er kvalifiserte. For å sikre denne typen anerkjenning, og dermed hindre krenking, må det ein gjer ha kvalitet. For studentane gjeld dette kvaliteten på korleis ein legg til rette for studentane si læring, medan det for borgarane handlar om samsvar mellom krav i utdanninga og krav i yrkesfeltet.

Når Biesta (2006) omtalar *sosialisering* som føremål, handlar det om at den lærande skal bli ein del av tradisjonane, kulturen og praksisen i eit fag. Dette kan knytast til anerkjenning i den sosiale sfæren (Honneth, 2007), som er knytt til bidraga vi gir til fellesskapa vi er ein del av.

Som menneske og profesjonsutøvar har ein behov for at kunnskapen ein har vert verdsett av andre (Teigum et al., 2024). I utdanning må ein difor legge til rette for at studentane opplever at dei har noko å fare med i fellesskapa dei

er ein del av. Når vi som menneske ikkje opplever at vi tilfører fellesskapet noko av verdi, kjenner vi lett på krenking. I skriveopplæringa kan slik krenking skje på to måtar: enten ved at ein ikkje har eit fellesskap å høyre til, eller ved at fellesskapet ikkje bryr seg om kva ein yter. For å sikre at sosialiseringprosessen går føre seg, er det viktig å legge til rette for samarbeid og støtte mellom studentane. I vår samanheng er dette knytt til det å kunne skrive tekstar som representerer kunnskapane og verdiane som profesjonen står for.

Føremålet *subjektdanning* (Biesta, 2006) handlar om å utvikle verdiar og handlingsrepertoar som gjer at ein kan ta på seg rolla og oppgåvene som fagperson på sin eigen måte. Når det gjeld sjølve skrivinga, handlar dette om å finne sin eigen stil, men også om å utvikle evne til å vere kritisk og analytisk – sjølve kjernen i vitskapleg literacy. Dette kan koplast til anerkjenning i den private sfæren (Honneth, 2007). Slik anerkjenning er knytt til det å gi og motta omsorg og merksemd i mellommenneskelege relasjonar. Honneth (2007) skildrar dette som kjærleik, Askheim (2016) som nærleik og varme mellom menneske, og Jordet (2020) som eit nestekjærleg ynskje om å ville det beste for den andre. Om ein ikkje får dette, opplever ein krenking; ein vert ikkje sett som eit individ med eigenverdi. Denne anerkjenninga er ikkje knytt til innsats, ytringar eller prestasjonar, men til det ein kjenner på og står i som menneske.

I skriveopplæring kan dette til dømes lett skje dersom ein ikkje gjer eit tydeleg skilje mellom skrivaren og teksten. Om ei dårleg formulering fører til at ein påstår at den andre er dårleg til å formulere seg, ligg krenkinga nær.

Kapitla i boka

Så langt har vi sett at akademisk skriving innanfor profesjonsutdanningane er krevjande. Noko kjem av sjangerkrava i seg sjølv, til dømes at teksten må vere systematisk, objektiv og nøyaktig. Anna skuldast at teksten må vere basert på logisk-vitskapleg tenking (Bruner, 1986) innanfor faget sin ontologiske og epistemologiske basis. Til saman utgjer dette rammene (Goffman, 1967) for teksten, der skrivaren i røynda utfører det Goffman kallar ansiktsarbeid. Vi har òg sett at det er særlege krav til akademisk skriving i profesjonsutdan-

ningar, sidan føremålet med utdanninga ligg utanfor faget (Grimen, 2008). Det er ikkje faget i seg sjølv som gir retning til kunnskapen, men nytten kunnskapen skal få i velferdsstaten. Kunnskapsbasisen til utdanningane er difor sett saman av fleire fagområde, og det vert stilt krav om at kunnskapen må kunne koplast til og tilpassast konteksten der den skal nyttast. I tillegg har utdanningane eit tredelt føremål (Biesta, 2006). Dette gjer at det ikkje er nok å støtte opp om studentane sin kvalifiseringsprosess. Ein må òg støtte subjekt-dannings- og sosialiseringssprosessane deira, noko som krev at studentane sitt arbeid vert anerkjent (Honneth, 2007). Kapitla adresserer desse aspekta på tre ulike nivå. Vi har kalla desse for skrivning, støtte og struktur.

Skriving

Fire kapittel i denne antologien omhandlar det å skrive akademisk. Alle kapitla understrekar kor viktig det er å forstå og følge rammene for teksten, og at dette må gjerast i eit fellesskap. Akademisk skrivning handlar om fagleg kompetanse, men òg om å utvikle ein profesjonell identitet og å bli anerkjent som del av eit fellesskap.

I kapittel 2 tematiserer Rogne forskningsetiske dilemma knytt til det å skrive tekstar saman. Kapitlet poengterer at den akademiske skrivaren må ha eit tydeleg medvit om korleis ein forhold seg til medforfattarar, og ta omsyn til både skrivne og uskrivne etiske retningslinjer for akademisk skrivning. Det å vere ført opp som forfattar er ein viktig form for anerkjenning av arbeidet som er gjort. Det vert eit svært tydeleg ansiktsarbeid som både signaliserer at ein har dei kunnskapane teksten viser fram, og at ein kan tenkje på den måten teksten representerer. Teksten vert dermed eit signal om kva rammer ein kan operere innanfor.

I kapittel 3 analyserer Stokken, Gundersen og Walseth fororda i bacheloroppgåver. Forord vert skrivne på eit tidspunkt der rolla som student er nesten over, og rolla som profesjonsutøvar er i ferd med å bli skapt. Her vert Goffman (1959, 1967, 1974) sine teoriar om rammer og ansiktsarbeid nytta som analyseverktøy, og dei diskuterer korleis studentane viser seg fram som både studentar og komande profesjonsutøvarar. Med basis i Biesta (2006) sin teori om utdanninga sitt tredelte føremål, gir kapitlet òg innblikk i korleis dei søkjer anerkjenning. Å uttrykkje tre år med studiar i eit forord kan forståast som å uttrykkje resultatet av både sosialisering- og subjekt-danningsprosessen

ein har vore gjennom, og dermed at ein er kvalifisert for den rolla ein skal inn i. Fororda kan då forståast som eit forsøk på å søkje både sosial og rettsleg anerkjenning gjennom aktivt ansiktsarbeid.

I kapittel 4 undersøker Kobberstad fyrsteårsstudentar i grunnskulelærerutdanninga sine erfaringar med akademisk skriving og medstudentvurdering. Ho peikar på at ein må ta følgjene av at studentar kjem til høgare utdanning med ulike erfaringar med og vilkår for akademisk skriving. Slik handlar dette kapittelet om både anerkjenning (Honneth, 2007) i den private sfæren og om arbeid i kvalifiseringsdomenet (Biesta, 2006). Ho finn at studentane si meistringstru er viktig, både i eiga skriving og i medstudentvurdering. Begge delar er både ei kvalifisering til det å jobbe som lærar og eit grunnlag for personleg vekst. Det kan dermed forståast som sosialisering og subjektdanning i tillegg til kvalifisering. Det vert vidare tydeleg korleis den ferske akademiske skrivaren har stor nytte av den sterke samanhengen mellom normene for akademisk tekst og akademisk arbeid, og at denne samanhengen gjer det lettare å tenkje på den måten sjangeren krev.

I kapittel 5 rettar Neteland og Hagestuen søkjelyset mot akademisk skriving blant fagtilsette med norsk som andrespråk. Særleg i profesjonsutdanningane er det avgjerande å meistre norsk språk. Å kunne norsk er ei ramme ein skal inn i, og prosessen fram til å meistre språket er ansiktsarbeid. Case-studien forfatarane gjennomfører, viser at individuelle strategiar kombinert med kollegarettleiing er suksessfaktorar. Dette understrekar kor viktig anerkjenning er i prosessen med å utvikle språket og forstå rammene. Kapittelet synleggjer vidare kor tett dei ulike typane anerkjenning heng saman. I profesjonsutdanningane treng vi norsk fagspråk. Å kunne skrive godt er difor viktig med omsyn til kvalifiseringsdomenet, men kapittelet viser òg tydeleg at det å skrive på norsk handlar om subjektdanning. Ein kan ta på seg rolla og oppgåvene som fagperson på sin eigen måte, og dette er føresetnaden for å vere ein fullverdig medlem av fellesskapet ein skal sosialisera inn i.

Desse fire kapitla viser at akademisk skriving i profesjonsutdanning ikkje berre er eit spørsmål om tekstkompetanse, men eit møte mellom ulike kunnskapstypar, sosiale rammer og behovet for anerkjenning. Med utgangspunkt i Grimen (2008) kan dette møtet forståast som ein praktisk syntese mellom faglege, etiske og relasjonelle dimensjonar, der studentane utfører ansiktsarbeid (Goffman, 1959) innanfor gitte rammer og samstundes både posisjonere seg sjølve og blir posisjonerte av andre. På grunnlag av desse fire

kapitla kan akademisk skriving dermed forståast som ein praksis der den som skriv ikkje berre lærer å meistre ein sjanger, men òg forhandlar om profesjonell identitet gjennom kvalifiserings-, sosialisering- og subjektdanningsprosessar.

Støtte til skriving

Fem kapittel handlar om korleis ein kan støtte utviklinga av akademisk skrivekompetanse og akademisk tenking. Alle kapitla viser kor viktig det er at støtta er relevant og bidreg til å oppfylle utdanninga sitt føremål.

I kapittel 6 undersøker Andenes korleis akademisk skriving kan støtte opp om sosialfagleg tenking ved å kople akademisk skriving med erfaringar frå praksis. Ei slik kopling kan byggje opp under alle dei tre føremåla til utdanning. Dette er særleg viktig innan profesjonsutdanningane, sidan det å ta i bruk fagkunnskap i praktiske syntesar er sjølv grunnen til at profesjonsutøvarar har eit stort skjønnsrom. Denne koplinga er dermed ikkje berre ei modellering av tenking, men gir òg studentane trening i å utføre ansiktsarbeid innanfor rammene som er gitt av profesjonsutøvinga.

I kapittel 7 undersøker Egeland korleis ein som lærar kan støtte studentar si utvikling som akademiske skrivarar når student og lærar berre møtest i den digitale verda. Å hjelpe digitalt, framfor i ein direkte synkron mellommenneskeleg relasjon, medfører særlege utfordringar. Egeland finn at konkrete skriftlege tilbakemeldingar er bekreftande, oppklarande og motiverande for vidare arbeid, men at dei òg etablerer ein pedagogisk relasjon mellom student og rettleiar. I ei tid der det er viktig å legge til rette for læring gjennom heile livet, vert digital rettleiing særleg relevant. Å utvikle forståing for rammene dette skjer innanfor, og for korleis ein kan gjennomføre godt ansiktsarbeid under desse vilkåra, er svært viktig og av stor verdi i alle Biesta (2006) sine domene og i høve til alle dei tre anerkjenningsformene (Honneth, 2007).

I kapittel 8 skriv Aschim og Gundersen om Biblioteket si rolle i den akademiske skriveprosessen. Å handtere kjelder på rett måte høyrer til det Biesta (2006) kallar kvalifisering, men det å utvikle informasjonskompetanse i eit gitt fag krev òg eit visst fokus på dei to andre domena. Ser vi dette i lys av Honneth (2007), ser vi at denne typen opplæring òg er ei rettsleg anerkjening. Dette gjeld både ved at ein set studentane i stand til å løyse oppgåvene dei får, og at dei får nok kunnskap til å unngå å bli straffa for feil kjeldebruk

og kjeldeføring. I tillegg gir kunnskap om handtering av kjelder verktøy for å tenkje på ein måte som er i samsvar med eit fag sin ontologiske og epistemologiske basis. Dei får dermed kunnskap som hjelper dei til å gjennomføre ansiktsarbeid i samsvar med rammene.

I kapittel 9 rettar Fiskarstrand og Sjøhelle søkjelyset mot det dei kallar eit todelt siktemål i arbeidet med akademisk skriving for lærarstudentar: Studentane skal både bli kompetente skrivarar og kunne hjelpe elevar til å bli kompetente skrivarar. Diskusjonen tek utgangspunkt i prosessorientert skrivepraksis og korleis denne kan endre måten studentane skriv på. Utviklinga av skrivekompetanse kan forståast som kvalifisering til den komande profesjonen, men det er ikkje alt. Når studentane både uttrykkjer seg og samarbeider, bidreg opplegget også til sosialisering og subjektforming. Dette gir studentane anerkjenning, både i den private sfæren der dei kan oppleve meistring i eiga skriving, og i den sosiale der dei kan oppleve meistring i å støtte elevar. Slik vert opplegget eksemplarisk for studentane, ikkje berre som opplegg, men også som modell for korleis dei kan arbeide som profesjonsutøvarar. Forfattarane legg difor særleg vekt på at studentane får modellert korleis dei skal praktisere tilbakemeldingar.

I kapittel 10 rettar Busch òg søkjelyset mot det doble målet for akademisk skriving. Gjennom ei skriveopplæring som byggjer på kjende skrivemodellar, får framtidige lektorar erfaring med å meistre skriving. Det å ta i bruk kjende modellar aukar sjansen for meistring og dermed anerkjenning. Slik får dei både verktøy dei kan nytte i profesjonen og trua på at dei kan ta dei i bruk. Men her ligg òg ein annan dimensjon. Når temaet er integrert med pedagogikk og praksis, ligg forholda godt til rette for å sosialisere studentane inn i ein tanke om at skriving og pedagogikk heng saman, og at det skjer subjektforming i høve det å jobbe på denne måten.

På tvers av dei fem kapitla ser vi at støtte til akademisk skriving relaterer seg til alle Biesta (2006) sine domene. Støtta bidreg til praktiske syntesar, der teoretisk kunnskap, erfaring frå praksis og strukturelle rammer blir sameinte. Ansiktsarbeid inngår som ein viktig del av denne prosessen. Slik støtte handlar difor ikkje berre om å lære å skrive, men òg om å bli anerkjent som kompetent deltakar og å utvikle ei profesjonell stemme. Til saman viser kapitla at støtte til akademisk skriving er avgjerande for profesjonell utvikling, både fagleg, sosialt og personleg.

Strukturar for skrivning

Tre kapittel handlar om korleis strukturar kan bidra til utviklinga av akademisk skrivekompetanse. Strukturar er viktige fordi dei i stor grad bestemmer kvalifikasjonane til studentane, men også sosialiseringa og subjektdanninga. Alle tre kapitla rettar søkjelyset mot korleis skrivinga kan bli relevant og syte for at den literacyen som vert utvikla, vert anerkjent i framtidig yrke.

I kapittel 11 rettar Eiksund og Vattøy merksemda mot masteroppgåvemnet i grunnskulelærarutdanningane ved Høgskulen i Volda. Forfattarane vektlegg sterkt at strukturane skal medverke til ein framtidig forskingsbasert lærarpraksis. Dette handlar i stor grad om kvalifisering, men det er òg tale om å sosialisere studentane inn i ein forskingsbasert praksis. Det vert difor viktig at studentane lærer rammene for den lærarpraksisen ein ønskjer, slik at dei utviklar tenkemåtar som kan stå seg i møte med den rådande praksisen i skulane dei skal byrje å jobbe ved. Dette fordrar at innsatsen i studiet vert opplevd som verdifull i den komande skulekvardagen. Her vert fokuset på masteroppgåver med høg relevans for yrkesfeltet særleg viktig, elles ligg krenkinga nær dersom dei ikkje opplever at det dei har gjort og bygt opp kunnskap om, er av verdi.

I kapittel 12 diskuterer Eiksund, Herlofsen og Topphol korleis skrivning påverkar utviklinga av vitenskapleg literacy, ei ferdigheit som er heilt sentral i det moderne læraryrket. Her vert den tette koplinga mellom akademisk skrivning og akademisk tenking openberr. Dei tek utgangspunkt i FoU-oppgåva i den femårige lærarutdanninga og diskuterer korleis akademiske ferdigheiter kan utviklast gjennom denne. Dette er av stor verdi for studentane si logisk-vitenskaplege tenking innan rammene til læraryrket, men det krev at denne tenkemåten vert anerkjent og utvikla slik at subjektdanninga finn stad og vert ein integreert del av identiteten som profesjonsutøvar.

I kapittel 13 skriv Amdam, Bårdseth og Lillebø om korleis ein samanhengande logikk i skriveopplæringa kvalifiserer studentane for arbeidslivet. Kapittelet tek utgangspunkt i ein studierevisjonsprosess. I denne prosessen har dei sett til framtidige arbeidsoppgåver og på den måten gjort rammene for skrivinga relevante for framtidig jobb. Eit sentralt poeng i teksten er at ein står saman om utviklinga, og at fagtilsette har kompetanse nok til å støtte studentane. Dette er avgjerande for den rettslege anerkjenninga, men det er òg vesentleg for at subjektdanninga skal vere relevant. Det er vidare viktig at læraren modellerer skrivning for studentane, og slik sosialiserer dei inn i eit

skrivande fellesskap som samsvarar med det fellesskapet dei skal inn i. Om ikkje, er krenking i det rettslege domenet nær.

Dei tre siste kapitla rettar merksemda mot korleis strukturar i profesjonsutdanning formar kvalifiserings-, sosialisering- og subjektdanningsprosessen ved å knyte saman teoretiske rammer og yrkesretta praksis. Med Honneth (2007) kan vi sjå at strukturane berre får kraft dersom prosessane opnar for anerkjenning. Gode strukturar for akademisk skriving må difor ivareta både det faglege, det sosiale og det personlege, slik at kvalifiserings-, sosialisering- og subjektdanningsprosessane vert støtta.

Avsluttande vurderingar

I dette kapitlet har vi undersøkt korleis omgrepa praktiske syntesar, rammer og ansiktsarbeid, og profesjonsutdanninga sitt tredelte føremål kan kaste lys over akademisk skriving i profesjonsutdanning. I dei ulike kapitla i antologien vert det undersøkt korleis ein kan lære akademisk skriving i ulike samanhengar og med ulike inngangar. I gjennomgangen av kapitla har vi sett at akademisk skriving i profesjonsutdanning inneber ei praktisk syntese mellom faglege, etiske og relasjonelle dimensjonar, der støtte spelar ei nøkkelrolle for å nå det tredelte føremålet med profesjonsutdanning. Vi har vidare sett at profesjonsutdanning er ei ramme som skaper særlege krav til skrivinga, der anerkjenning av ansiktsarbeid ikkje berre er knytt til teksten, men òg til det å bli profesjonsutøvar. Det vert dermed tydeleg at akademisk skriving ikkje berre er noko teknisk ein må lære for å svare på oppgåver i studiet eller for å kunne ta ein mastergrad. Akademisk skriving er snarare ein nøkkel til profesjonsdanning, fordi den bind saman det faglege, det sosiale og det personlege i utdanninga.

Samtidig som antologien har utvikla kunnskap om korleis ein utviklar den literacyen ein treng for å skrive gode akademiske tekstar, har det òg blitt utvikla kunnskap om kva som *er* gode akademiske tekstar. Begge desse typane kunnskap er noko både fagtilsette og studentar treng, slik at prosessen fram til gode tekstar ikkje vert prega av personlege preferansar, prøving og feiling, famling i blinde eller mystiske prosedyrar.

I antologien har det blitt tydeleg at kvalitet i akademisk skriving i profesjonsutdanning er avhengig av rammer som er profesjonsdannande. Det er difor avgjerande at studentar og fagtilsette deler desse rammene, til dømes gjennom tydelege forventingar til oppbygging og tydelege vurderingskriterium. Når studentane skriv, forhandlar dei ikkje berre om faglege poeng, men òg om eigen profesjonell identitet. Utan tydelege rammer for teksten kan korkje studentane sitt ansiktsarbeid eller fagtilsette si anerkjenning av dette bygge opp under profesjonsdanninga. Men heller ikkje klare rammer for teksten er nok. Ein må òg skape rom for anerkjenning og utvikling i høve til sosialisering og subjektdanning.

Referansar

- Askheim, O. P. (2016). *Empowerment i helse- og sosialfaglig arbeid. Floskel, styringsverktøy eller frigjøringsstrategi?* Gyldendal akademisk.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy—What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(Jubileumsnummer), 21–35. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-03>
- Chandler, D. (1997). *An introduction to genre theory*. http://visual-memory.co.uk/daniel/Documents/intgenre/chandler_genre_theory.pdf
- Davis, T. C. & Wolf, M. S. (2004). Health literacy: Implications for family medicine. *Family-Medicine-Kansas city*, 36(8), 595–598.
- Derrida, J. (1980). The law of genre. *Critical Inquiry*, 7(1), 55–81. <https://doi.org/10.1086/448088>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Doubleday & Co.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harper & Row.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Langer, J. A. (2010). *Envisioning knowledge: Building literacy in the academic disciplines. Language and Literacy Series*. Teachers College Press.
- Li, D. (2022). A review of academic literacy research development: From 2002 to 2019. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1), 5. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00130-z>
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.
- Maienschein, J. (1998). Scientific literacy. *Science*, 281(5379), 917–917. <https://doi.org/10.1126/science.281.5379.917>
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & Aase, L. (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9–31). Samlaget.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Stokken, R. (2015). *Janusian liminality: A key to the accountability of the equality between users and professionals in patient education in Norway* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2364629>
- Stokken, R. & Børsen, T. (2020). 2. Scientific literacy in a digital world. I L. J. Halvorsen, R. Stokken, W. M. Rogne & I. J. Erdal (Red.), *Digital samhandling. Fjordantologien 2020*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037394-2020-02>

- Teigum, K. S., Stokken, R. & Hoemsnes, H. (2024). Lærerens opplevelse av anerkjennende handlinger i egen arbeidshverdag. *Psykologi i kommunen*, (2). <https://psykisk-kommune.no/larerens-opplevelse-av-ankjennende-handlinger-i-egen-arbeidshverdag/19.280>
- Walseth, E. (2025). *Rett person til rett tid? Ein studie av spenningar og dilemma i aktiverande samtalar i NAV* [Doktorgradsavhandling, Høgskulen i Volda].
- Zacka, B. (2017). *When the state meets the street: Public service and moral agency*. The Belknap Press of Harvard University Press.

Rogne, W. M. (2026). Samskriving av akademiske tekstar og forskningsetikk.
Så lett, så vanskeleg. I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.),
Å skrive seg inn i profesjonen (s. 27–43). Fagbokforlaget.
DOI <https://doi.org/10.55669/731002>

Kapittel 2

Samskriving av akademiske tekstar og forskningsetikk

– *Så lett, så vanskeleg*

Wenke Mork Rogne

Samandrag: I dette kapittelet tematiserer eg samskriving av akademiske tekstar i lys av forskningsetiske problemstillingar. Det finst fleire uskrivne reglar om forfatarrekkefølge og anerkjenning. Ulike fagtradisjonar har også ulike skrivepraksisar, og her vil eg drøfte fordelar og ulemper med samskriving i lys av nasjonale og internasjonale forskningsetiske retningslinjer. Å skrive saman kan vere ein skapande og kreativ læringsprosess for alle involverte, og bidra til felles meistring og kompetansebygging, samt gode samarbeid i og på tvers av institusjonar og fagmiljø. Sjølv om det finst ulike retningslinjer og anbefalingar, skal ein ikkje undervurdere sitt eige etiske kompass og intuisjon for korleis ein bør gå fram i samskriving av akademiske tekstar.

Nøkkelord: samskriving, etikk, retningslinjer, academia, intuisjon

Abstract: In this chapter, I address the collaborative writing of academic texts in light of research ethics considerations. There are several unwritten rules regarding authorship order and recognition. Furthermore, different disciplinary traditions entail distinct writing practices. In this chapter, I will discuss the advantages and disadvantages of co-authoring in relation to national and international research ethics guidelines. Collaborative writing may constitute a creative and generative learning process for all participants, fostering shared mastery and competence development, as well as promoting fruitful collaboration within and across institutions and academic communities. Although various guidelines and recommendations exist, one should not underestimate the importance of one's own ethical judgement and intuition when determining how to approach collaborative academic writing.

Keywords: collaborative writing, ethics, guidelines, intuition

Eg er takksam for alle erfaringane eg har fått gjennom gode, produktive og inspirerende læringsprosessar saman med mine medforfatarar i ulike publikasjonar og prosjekt. Dette bidraget vil eg dedisere til min gode kollega, professor Siv Gamlem ved Høgskulen i Volda, til 60-årsdagen. Ho har vore ein inspirerende kollega, mentor, medforfatar og samskapar i felles prosjekt og publikasjonar gjennom ei årrekke.

Innleiing

I denne dokumentanalysen viser eg til eigne erfaringar med samskriving og støttar meg på nokre retningslinjer frå både nasjonale og internasjonale forskingsetiske komitéar om kva ein bør vere merksam på ved samskriving av ulike typar publikasjonar. Informasjonssamfunnet med ny teknologi, som til dømes kunstig intelligens, har òg ført til nye retningslinjer for skrivinga, noko eg vil diskutere. Ved samskriving, der fleire skaper ein fellestekst (Eritsland, 2008, s. 10), finst det ein del normer og uskrivne reglar for korleis ein kan gå fram. Samtidig varierer reglane mellom ulike miljø, og å få innsikt i desse er på mange måtar ein sosialiseringssprosess. Samskriving som arbeidsform inneber òg modellering av tekst, tilbakemeldingar og revisjonsarbeid, noko som kan vere læringsfremjande, men som òg blir utfordra og endra ved bruk av ny teknologi (Sørhaug, 2025, s. 10). Ein mykje nytta definisjon av samskriving er følgjande:

Collaborative writing is an iterative and social process that involves a team focused on a common objective that negotiates, coordinates, and communicates during the creation of a common document (Lowry et al., 2004, s. 72)

Med dei nye formene for samhandling som digital teknologi inneber, hevdar Sørhaug (2025, s. 39) at kanskje all digital skriving kan forståast som samskriving. Eg vil her vise til mi erfaring med nokre uskrivne reglar for samskriving, til dømes korleis eg har opplevd at ein fordeler medforfattarskap og rekkefølge i artikkelar og bøker, og kva aspekt i forskingsetikken som blir viktige å tenkje over når ein skal samskrive.

Kva kjenneteiknar samskriving i akademia?

Å skrive akademiske publikasjonar – bøker, artikkelar, bokkapittel – saman med andre, er i fleire fagmiljø noko ein tek som ei sjølvfølge. For andre fagmiljø kan dette vere ein ukjend praksis. Som litteraturvitar kom eg frå ein humanistisk tradisjon der samskriving i akademia var mindre vanleg. Etter

fleire år i akademia har eg arbeidd med ulike fagdidaktiske problemstillingar, og etter kvart tok eg ei utdanningsvitskapleg doktorgrad og skreiv ein monografi som eg var åleineforfattar på. Deretter kom eg inn i eit tverrfagleg miljø der samskriving av akademiske tekstar var meir veletablert. Eg har skrivne ei rekkje bøker og tidsskriftsartiklar saman med andre forskarar i eit tverrfagleg fellesskap, der vi fungerer som medforfattarar. Dette har vore svært lærerikt og utviklande på mange måtar.

I utdanningsvitskaplege, naturvitskaplege og matematiske tradisjonar er publikasjonar med mange medforfattarar standard praksis (Ewart, 2023). Synet på samskriving kan såleis variere ut frå kva fagtradisjon ein høyrer til. Det finst òg mange fordomar og mytar knytt til samskriving. Ein av desse fordomane er at det skal vere mykje enklare å publisere artiklar når ein er fleire personar. Dette er ikkje alltid tilfelle, sidan ein ofte må forhandle om innhald og form, noko som kan vere utfordrande. Ein annan fordom er at åleineforfattarar ofte er einsame ulvar som ikkje er i stand til å samarbeide med andre. Dette stemmer heller ikkje alltid; det kan handle om fagtradisjonar og tema som eignar seg best for å skrive åleine om. Nokre av artiklane eg har skrivne åleine, har til dømes teke utgangspunkt i problemstillingar frå monografien i doktorgradsarbeidet mitt.

Samskriving kan vere både svært lærerikt og motiverande når ein har medforfattarar ein stolar på og respekterer. I andre tilfelle kan samarbeidet dra i ulike retningar, og skriveprosessen kan bli tung og vanskeleg. Alle forskarar har ulik kjemi, ulike læringsstilar og måtar å arbeide på, og det er viktig å kjenne etter om ein jobbar best åleine eller saman med andre forskarar (Ewart, 2023). Nokre gongar kan det vere utfordrande å avgjere kven som skal vere førsteforfattar, medan det andre gongar blir gjenstand for forhandlingar mellom medforfattarane. Det finst òg dilemma knytt til kor mykje dei ulike medforfattarane bidreg i dei ulike fasane av skriveprosessen. I dette kapittelet vil eg vise til både praktiske og etiske problemstillingar knytt til samskriving. Vidare vil eg ta føre meg fordelar og utfordringar ved samskriving av akademiske tekstar. Problemstillinga er som følgjer:

Kva kan vere positive og utfordrande aspekt ved samskriving av akademiske tekstar, i lys av forskingsetikken?

Ved samskriving med andre forskarar er det avgjerande å vere merksam på forskningsetikken. Omgrepet forskningsetikk viser til eit mangfald av verdiar, normer og institusjonelle ordningar som bidreg til å konstituere og regulere vitenskapleg verksemd (NESH, 2016). Forskningsetikken gjer oss tryggare på at ein kan ha tillit til forskning. Dette er særleg viktig i ei verd prega av mykje usikkerheit rundt ulike informasjonsstraumar, og der behovet for truverdig kunnskap er stort. Forskningsetikklova slår fast at: «Forskere skal opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer. Dette gjelder også under forberedelser til forskning, rapportering av forskning og andre forskningsrelaterede aktiviteter» (Forskningsetikkloven, 2017).

I dette kapittelet vil eg, i tillegg til den lovgjevande instansen over, støtte meg til retningslinjer og anbefalingar frå Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), som gir retningslinjer for god forskningsetisk praksis. Eg vil òg vise til internasjonale anbefalingar frå International Committee for Medical Journal Editors (ICMJE). Dette er ei gruppe redaktørar i ulike medisinske forlag som har utarbeidd anbefalingar for publikasjonar. Gruppa vart etablert i 1979 og laga retningslinjer kalla «Vancouver-konvensjonen», som har blitt oppdatert jamleg og i dag vert brukt av rundt 7500 medisinske tidsskrift verda over (NESH, 2024). Desse retningslinjene har òg blitt tekne i bruk som felles retningslinjer i andre fagfelt.

Maktforhold og anerkjenning i samskriving

Jamfør forskningsetikken har alle forskarar eit etisk ansvar for kvarandre i eit forskarfellesskap (NESH, 2024). I større forskingsprosjekt kan det vere lurt å tidleg sikre jamn fordeling av publikasjonar ved å diskutere seg fram til ein publikasjonsplan, der ein fordeler hovudansvar for artiklar i forskarteamet. Denne planen blir eventuelt revidert i samråd med teamet, og målet er å sikre at alle forskarane får ansvar for ulike artiklar. I DigiHand-prosjektet (NFR, 2018–2022) utarbeidde vi ein publikasjonsplan (sjå tabell 2.1) som viste ulike roller i dei planlagde publikasjonane. Dette er eit døme på korleis ein publikasjonsplan kan førebyggje usemje om kven som har bidrege mest, og kven som har hovudansvar for kvar artikkel. Slike avklaringar er viktige, fordi

det er ulike forhold knytt til anerkjenning – det vil seie i kva grad ein skal bli respektert og rosa for arbeidet (NAOB, 2025) – og kven som kan seie å ha mest eigarskap til teksten. Det er òg viktig å avgrense problemstilling og datasett, slik at det ikkje oppstår usemje om kven som skal kunne publisere kva type datamateriale.

Tabell 2.1

Publikasjonsplan brukt i NFR-prosjektet DigiHand (2018–2023)

Oppdatert dato dd.mm.aa

Førsteforfattarar	Medforfattar	Forskingsspørsmål/ temaområde	Tidsskrift	Status
1. Siv Gamlem	2. Wenke Mork Rogne 3. Vibeke Rønneberg 4. Per Henning Uppstad	'Protocol article'. Bakgrunn for studien, vektlegging av studien sitt design, forskings- spørsmål, utvalstorleik osb. 'What are the effects of initial writing instruction using a keyboard, postponing handwriting versus initial instruction using pen and paper or a mixture of both approaches during the first two years of schooling?'	<i>Nordic Journal of Literacy Research</i>	Publisert 2020 (Gamlem et al., 2020)
1. Wenke M. Rogne og Vibeke Rønneberg (begge første- forfattarar)	2. Siv Gamlem 3. Eivor Finset Spilling 4. Per Henning Uppstad	'Effect-article' – resultat av prosjektet 'Is there an effect of the extent to which first graders write and learn to write by hand, or on the keyboard on a digi- tal device on, spelling, handwriting legibility, and text writing pro- ductivity and quality after the first year of schooling?'	<i>Learning and Instruction</i>	Publisert 2024 (Rogne & Rønneberg et al., 2024)
(osb ...)				

Dersom forfattarane er likestilte, som i bokpublikasjonar, kjem dei i alfabetisk rekkjefølgje. I andre tilfelle, som ved artikkelskriving, blir rekkjefølgja bestemt av innsats, anerkjenning og eigarforhold til arbeidet. Mi erfaring er at det er ei forventning om at det er førsteforfattaren som «eig» artikkelen og dreg skriveprosessen framover, og det kan også vere to førsteforfattarar (sjå tabell 2.1). Førsteforfattar er den som får mest prestisje og anerkjenning, har ansvar for framdrifta av arbeidet og siste ordet når det gjeld innhald og form. Det er òg førsteforfattaren som kallar inn til møte, sikrar samanheng og leverer inn artikkelen til tidsskriftet eller forlaget. Å vere førsteforfattar gir mest prestisje, samtidig som det tel positivt i kvalifiseringsløp til første- eller toppkompetanse. Sjølv om alle medforfattarane bidreg, er det ei forventning om at andreforfattaren er meir involvert i alle steg av forskingsprosessen og skrivinga av artikkelen enn tredje- eller fjerdeforfattar, til dømes. Ein må likevel vere merksam på at alle forfattarane skal bidra, og det skal vere tydeleg for alle kva bidrag den enkelte har gjort. I internasjonale tidsskrift er det blitt stadig vanlegare at alle medforfattarane skal skrive ei erklæring om kva dei har bidrege med til artikkelen. Nokre gongar blir desse omsyna diskuterte med tanke på kven som treng første- eller andreforfattarskap, til dømes kven som er i kvalifiseringsløp. Då blir det vurdert i kva grad medforfattaren har hatt ei sentral rolle i skrivinga av artikkelen. I slike kvalifiseringsløp vil det å vere første- eller andreforfattar på artiklar kunne vege tyngre, og det er knytt meir prestisje til denne rolla. Det er slik at førsteforfattarar – og nokre gongar sisteforfattarar – vil vere meir synlege i artiklar, etter nye retningslinjer for APA7. Om ein har tre eller fleire forfattarar, vil berre namnet til førsteforfattaren stå, noko som gjer dei andre medforfattarane meir anonyme. Samtidig bør omsynet til kven som har tatt initiativ til artikkelen og som har vore med i alle fasar av prosjektet, òg vege tungt, og dette inkluderer òg seniorar.

I større prosjekt kan rekkjefølgja på medforfattarskap sjølvsgt endre seg gjennom arbeidsprosessen fram til publisering, men det må då skje i samråd med dei andre i teamet. Enkelte gongar har ein andreforfattar tatt over ansvaret, sidan førsteforfattar av ulike grunnar ikkje kan bidra. Det kan òg vere asymmetriske maktforhold mellom forskarar, til dømes når ph.d.-kandidatar og yngre forskarar er involverte i prosjekt med seniorar, og då blir tidleg avklaring av rekkjefølgje i medforfattarskap spesielt viktig (NESH, 2016). Det er vanleg i ei artikkelbasert doktorgradsavhandling at rettleiar(ane) samskriv med kandidaten, men at kandidaten er første- eller eventuelt andreforfattar.

Seniorforskarane bør då vere sitt ansvar bevisst, slik at dei bidreg inn i skrivinga og ikkje misbruker makta og tilliten dei har i forskarfellesskapen ved å setje seg sjølve først. Dette krev ein gjensidig dialog og respekt for kvarandre i alle fasar av arbeidet. Det er ein uskriven regel om at stipendiatar og masterstudentar som skriv artikkel saman med rettleiar, skal stå som førsteforfattar ved publikasjonar basert på oppgåvene eller avhandlingane deira. Dersom dei òg er ein del av større forskingsprosjekt, kan dei stå som medforfattar på andre arbeid dersom dei har bidrege med vesentlege delar av datainnsamlinga samt skriving av artikkel. Om dei berre har henta inn data, men ikkje bidrege til skrivinga, blir ikkje dette rekna som nok til å automatisk stå som medforfattar. Juniorar eller seniorar skal såleis ikkje inkluderast som æresforfattarar om dei berre har vore med i datainnsamlinga og ikkje skrive direkte inn i artikkelen, men det er i alle slike tilfelle rom for etisk skjønn.

Det kan vere ein fordel at rekkjefølgja på medforfattarskap blir skissert tidleg i startfasen av eit prosjekt. Om det er tverrfaglege, internasjonale prosjekt med mange forfattarar, er det større sannsyn for at det kan oppstå ulike forventningar på grunn av ulik praksis. Det er òg viktig å syte for at avtalane blir oppdaterte for å sikre rettferdig involvering og anerkjenning (NESH, 2016).

Det er altså utfordringar knytt til rekkjefølgje på forfattarar i ein artikkel. Så vidt ein veit, finst det ingen einskapleg praksis eller klare retningslinjer for rekkjefølgje (Helgesson & Eriksson, 2019; Smith & Master, 2017; Helgesson et al., 2021). Nokre gonger vil rekkjefølgja endre seg i samråd med dei andre, ut frå kven som bidreg mest, medan andre gonger skjer det ikkje. Ein må av og til gi frå seg eit førsteforfattarskap og ansvaret for ein artikkel, for så å kunne få hovudansvar i ein annan. Slik blir sampublikasjon ein dynamikk mellom å bidra, gi og få. Det er uheldig når enkeltpersonar krev å vere førsteforfattar på det meste som blir publisert i eit felles forskingsprosjekt, sjølv om ein har legitime grunnar, til dømes fordi ein er i eit kvalifiseringsløp og treng det for opprykk. Ei felles publikasjonsliste kan då vere til hjelp for å sikre at alle interesser blir ivaretekne, og at ein ikkje publiserer noko som er i strid med planen, noko som kan føre til potensielle konflikhtar i teamet. Difor er det viktig at leiarane for teamet har oversikt over alle publikasjonar som er gjort undervegs, og oppdaterer lista jamleg, også etter offisiell prosjektslutt.

Nokre rådgjevande retningslinjer ved samskriving av akademiske tekstar

Det finst rådgjevande organ som har retningslinjer som kan vere nyttige for å gjere samarbeidet mellom ulike forfattarar enklare. Eg har her plukka ut fire sentrale element om forfattar- og medforfattarskap som ICMJE (2024) viser til:

- Vesentlege bidrag til utforminga eller design av arbeidet, eller til innhenting, analyse eller tolking av data for arbeidet; OG
- Skrivning av arbeidet eller ein kritisk gjennomgang av det akademiske innhaldet; OG
- Endeleg godkjenning av versjonen som skal publiserast; OG
- Semje om å stå til ansvar for alle aspekt ved arbeidet for å sikre at spørsmål knytt til kor nøye ein er, eller integriteten til alle delar av arbeidet, blir undersøkt og løyst på ein god måte.

(Mi omsetjing)

Det har blitt stadig vanlegare å fylle ut ei forfattarerklæring på at ein har bidrege substansielt til ein artikkel i eit tidsskrift og/eller forlag (jamfør punkt 1 i ICMJE, 2024; NESH, 2016). Det er mykje diskusjon om kva som blir meint med «eit substansielt bidrag», og her ligg det ulike vurderingar til grunn (Helgesson et al., 2021). Fleire tidsskrift krev at alle forfattarane fyller ut ei forfattarerklæring med informasjon om kva dei har gjort i artikkelen for å oppfylle dette kravet. Likevel er det eit spørsmål korleis ein tolkar det. Nokre forskarar tolkar eit substansielt bidrag i vid forstand, det vil seie det som leier opp mot skrivning av ein artikkel, som til dømes deltaking i datainnsamling og diskusjon om metodar. Då står dei friare til å ta med fleire medforfattarar som til dømes ikkje har skrive artikkelen (Helgesson et al., 2021). Ei slik vid tolking kan ein forsvare ved å vise til transparens i forskingsprosessen.

Når ein skal beskrive forskingsprosessen og bidragsytarar, vil enkeltforskarar kome til syne. Sjølv om dei ikkje har vore med i skriveprosessen, kan dei likevel ha gjort eit større arbeid, til dømes intervjuar elevar eller samla inn data på skular, og såleis ha bidrege i forskingsprosessen (Helgesson et al., 2021). Men ifølgje NESH sine retningslinjer er dette derimot ikkje godt nok for å kunne stå som medforfattar:

Alle som har gitt vesentlige bidrag til prosjektet, bør gis anledning til å delta i det videre arbeidet frem mot publisering. Det er ikke tilstrekkelig å bare bidra med datainnsamling, veiledning eller finansiering for å bli oppført som medforfatter. Andre bidragsytere bør krediteres eller takkes i fotnoter, forord eller en sluttmerknad. En person som ikke har gitt et vesentlig bidrag, skal ikke stå oppført som forfatter. Alle former for såkalt æresforfatterskap er uakseptabelt (NESH, 2016).

Dei rådgjevande instansane i NESH (og punkt 2 i ICMJE, 2024) har altså ei noko smalare tolking av eit «substansielt bidrag». Retningslinjene oppmodar om at ein som medfotfatar skal delta aktivt til eit ferdig produkt, noko som vil vise spor i teksten, anten ved revidering eller skriving i artikkelen. Då reknar ein ikkje berre med forskingsprosessen fram til artikkelen, men også kven som har deltatt i dette ved å oppfylle kravet som medfotfatar.

Ifølgje punkt 3 i ICMJE (2024) blir det oppmoda om at alle medfotfatarane skal gi ei endeleg godkjenning av artikkelen før innsending. Dette skal sikre kvaliteten og gi medfotfatarane høve til å akseptere innhaldet, ettersom alle forfatarane står medansvarlege for artikkelen som heilskap, jamfør punkt 4 i ICMJE (2024). Vidare skal forfataren kunne identifisere dei ulike bidraga frå medfotfatarane. Medfotfatarar som ikkje oppfyller desse fire punkta, bør ikkje stå som forfatarar, men heller takkast i etterordet. Dette kan verke enkelt å følgje, men i praksis kan det vere ei krevjande avgjersle, særleg dersom medfotfataren er oppført på ei tidlegare godkjent publikasjonsliste.

I NESH (2016) blir det understreka at alle forskarar har eit kollegialt ansvar for kvarandre i forskarfellesskapen. Forskarar bør vise gjensidig respekt og anerkjenne kvarandre sine bidrag, og dei skal vere sannferdige i prosjekt og publikasjonar. Kontinuerleg forskingsetisk refleksjon og diskusjon er nødvendig for å avklare gjensidige forventningar, forpliktingar og ansvar (NESH, 2016). Samtidig er NESH retningsgivande og ikkje ein rettsleg instans. Dei gir råd om korleis ein bør opptre etisk, men brot på konvensjonane får ikkje strafferettslege konsekvensar. Retningslinjene er likevel gode og kan hjelpe forfatarar til å ta riktige avgjersler i komplekse spørsmål om sampublikasjon.

Positive aspekt ved samskriving

Det finst mange positive sider ved vitskapleg sampublikasjon. For det første spelar sampublikasjonar ei sentral rolle i å utvikle forskarfellesskap og bygge kompetanse både innanfor og på tvers av institusjonar og fagfelt. Slike samarbeid gir junior- og seniorforskarar høve til å utvikle både djup og brei kompetanse på eit felt, under rette vilkår. Kompetanse inneber her å utvikle kunnskap og ferdigheiter som å planleggje, strukturere og gjennomføre forskning, samt utvide nettverk med andre forskarar og forskingsmiljø på tvers av fagmiljø, institusjonar og landegrenser. Samskriving i forskning kan difor vere både nettverks- og kompetansebyggande (Bozeman & Corley, 2004). Katz & Martin (1997) rapporterer fire vesentlege fordelar med samskriving av artiklar. Nokre positive aspekt forskarane framhevar, er at det kan gi meir stabilitet over tid. Det kan også vere enklare å skaffe data i eit fellesskap, sidan fleire kan bidra i datainnsamling, og ein kan gjennomføre større prosjekt som genererer ulike datasett. I tillegg blir studiane lettare å verifisere, og data og målingar meir tilgjengelege for forskarane. Katz & Martin (1997) peikar likevel på at samskriving med fleire forfattarar berre er éin av mange faktorar for samarbeid.

Utfordrande aspekt ved samskriving

Sjølv om samskriving har mange positive sider, kan det også vere problematisk, og det er gjort studiar på kva slags utfordringar som kan oppstå i sampublikasjon med andre. Eg har allereie omtalt nokre etiske problem, men det finst også praktiske utfordringar (Bozeman & Corley, 2004). Enkelte studiar nemner samarbeidsproblem i gruppa (Katz & Martin, 1997), og utfordringar med samarbeid mellom institusjonar (Chompalov & Shrum, 1999). Ei anna utfordring med samskriving kan oppstå når personar utan forskingsrolle blir inviterte som medforfattarar, utan innsikt i temaet eller prosjektet (Rennie & Flanagan, 1994), noko som kan føre til frustrasjon for dei andre medforfattarane. Stokes & Hartley (1989) hevdar at forfattarar nokre gonger

blir lista opp som medforfattarar berre ved å ha bidrege med materiale eller rutinearbeid knytt til datamateriale, medan andre forskarar har gjort det meste av skrivearbeidet. I motsett tilfelle kan ein oppleve at hovudidéane til ein forskar blir nytta i ein artikkel utan at denne blir kreditert eller inkludert som medforfattar (Bozeman & Corley, 2004). Dette er uetisk og må unngåast. Nokre gonger kan det få rettslege konsekvensar, jamfør opphavsrett og plagiat (Åndsverksloven, 2021, § 1–15). Andre gonger kan det vere utfordringar med å finne originale kjelder, eller at det blir laga fiktive kjelder, til dømes ved bruk av kunstig intelligens. Slike utfordringar kan vere vanskelegare å avdekke i samskriving av akademiske tekstar, så ein har eit særskilt etisk ansvar for korrekte kjeldetilvisingar i forskarfellesskapen, sidan alle medforfattarane er ansvarlege for den felles publikasjonen.

Kunstig intelligens og nye, etiske retningslinjer

Forskarar har møtt nye teknologiutfordringar med kunstig intelligens (KI). Eit sentralt kjenneteikn ved KI er at teknologien «etterligner, erstatter og utvider menneskelig intelligent handling, og menneskelig beslutningstaking og vurdering» (NENT, 2019, s. 10), gjennom dataprogram som nyttar algoritmar til å trene opp eller optimalisere system. Det finst svært mange måtar å bruke KI på, og teknologien har eit enormt utviklingspotensial, men det er òg nokre etiske utfordringar knytt til denne (NENT, 2019). Etter at KI-genererte verkøy vart tilgjengelege på internett for alle, vart det naudsynt å oppdatere det etiske regelverket for korleis ein skal handtere desse verkøya. I 2019 kom det ein rapport om etiske utfordringar med KI, utgitt av dei nasjonale etiske komiteane (NENT, 2019). Rapporten peikar på utfordringar knytt til bruk av KI og omsyn til individ, menneskeverd, dyr, miljø og samfunn. Vidare understrekar rapporten at kommersielle bedrifter, forskarar og fagmiljø som utviklar KI-teknologi, har eit etisk ansvar for å vurdere risiko i utviklinga av teknologien, og at KI-system bør vere mogleg å inspisere. Det er òg utfordringar knytt til korleis forskarar kan formidle ein balansert diskusjon om eventuell risiko, moglegheiter og utfordringar. NENT (2019) oppmodar om

at forskningsetikk bør vere ein del av utdanninga i utvikling av KI-system, og at all utvikling skal vere i samsvar med grunnleggande forskningsetikk og personvernlovgiving. NENT (2019) tilrår å vere kritisk til truverd, relevans og kvalitet på KI-data. For å sikre reliabilitet og kvalitet bør forskarar leggje til rette for rettferdig fordeling av tilgang til data, og sikre at datakjelder vert gjort opne og allment tilgjengelege.

Det er òg utarbeidd oppdaterte, meir internasjonale anbefalingar for forfattarskap når det gjeld kunstig intelligens, utforma av International Committee for Medical Journal Editors (ICMJE, 2024). Desse anbefalingane er meir generelle og kan difor gjelde ulike internasjonale tidsskrift. Etter at KI vart teke i bruk på verdsbasis i academia, har det òg kome anbefalingar frå ICMJE (2024) om korleis ein skal handtere verktøyet ved samskriving av artiklar. Anbefalinga er at alle forfattarar som har nytta til dømes Large Language Models (LLMs), chatbotar, korrektur- eller KI-verktøy til biletutvikling, bør forklare korleis og til kva dette verktøyet er brukt i vedlegg til tidsskriftet dei skal publisere i.

Sidan KI genererer data frå fleire tekstar, kan ein ikkje vere sikker på kor nøyaktig, originalt eller truverdig produktet blir. Det er difor viktig at forfattarane er svært merksame på kva resultat som kjem ut av slik generering, og stiller seg kritisk til produktet, sidan det potensielt kan vere feilkjelder som ikkje vert fanga opp. Samstundes som KI kan vere eit nyttig verktøy for tekstredigering, er det forfattarane sjølve som står ansvarlege for opphavet dersom dei har nytta dette. Chatbotar (som til dømes ChatGTP) kan ikkje førast opp som medforfattar eller kjelde, og ein kan heller ikkje sitere KI slik ein siterer andre forfattarar. Dette er det dessverre ikkje alle som er klare over, og nokon set KI inn som kjeldetilvising. Ifølgje ICMJE (2024) må ein vere sikker på at teksten ikkje er plagiat, både når det gjeld tekst og bilete som er laga av KI. Det er alltid ei usikkerheit knytt til kvar kjelda kjem frå når ein nyttar KI, og dette er noko forfattarane har ansvar for å kvalitetssikre, sidan KI kan generere fiktive eller «hallusinerte» referansar. Medviten bruk av KI er difor nødvendig, og det er forskarane som til sist har det forskningsetiske ansvaret for publikasjonen.

Konklusjon

I dette kapitlet har eg drøfta samskriving med andre forskarar i akademiske tekstar generelt. Eg har peika på utfordringar knytt til samskriving og rekkjefølgje på medforfattarskap, samt potensielle samarbeidsproblem på individ-, gruppe- og institusjonsnivå. Det er difor viktig å utvikle ei felles forståing og ha nokre felles reglar for skriveprosessen i starten av arbeidet. Vidare har eg teke føre meg nokre fordelar med sampublikasjon, som utvikling av motive- rande forsvarsfellesskap og kompetansebygging i miljøet. Andre etiske, ret- ningsgjevande reglar som NESH (2016) og ICMJE (2024) om medforfattarskap kan vere nyttige å setje seg inn i, og desse viser òg til informasjon om korleis ein bør handtere bruk av KI. Men det er framleis mange «uskrivne» reglar i academia og praksisar som kan variere mellom ulike fagtradisjonar, så å få skriftleggjort desse reglane og vise til ulike retningslinjer for samskriving er mitt bidrag. Mine hovudanbefalingar for samskriving i academia i lys av forskningsetikken kan ha praktiske konsekvensar. Først bør ein som forskar avklare roller og forventningar tidleg. Undervegs i skriveprosessen bør ein oppdatere og revidere avtalar i eventuell forskingsplan, og gjere endringar der det trengst. Vidare bør ein ha eksplisitt godkjenning frå medforfatarane før innsending, vise eksplisitt til og kontrollere KI-bruken i teksten, samt syte for rette kjeldetilvisingar. Dersom forskarar eller andre har vore involverte i datainnsamling eller har lese og gitt innspel på ein tekst, er det vanleg sed- vane å takke desse i etterordet i publikasjonen.

Eg vil understreke at mine egne erfaringar ikkje kan generaliserast til å gjelde alle fagmiljø i academia. Samstundes vil eg peike på at dei råda eg kjem med, heller ikkje bør lesast som absolutte sanningar. I nokre tilfelle kan det vere vanskelege grenseoppgangar for kva som er rett og gale når det gjeld sampublikasjonar. Ein skal ikkje undervurdere sitt eige forskningsetiske kompass og intuisjon i avgjerder som handlar om samskriving. Det er viktig å vere varsam og reflektere over maktforhold, eigarskap og kven som treng og bør krediterast i samskriving av akademiske tekstar.

Eg har erfart at det kan vere både krevjande og givande å skrive saman med andre forskarar. Dersom samarbeidet ikkje fungerer optimalt, kan det vere utfordrande, men det kan òg vere svært givande dersom ein har god kjemi og diskuterer forventningar i teamet på førehand. Det kan vere nyttig å utarbeide

ein publikasjonsplan i fellesskap, slik at ein sikrar rettferdig fordeling av planlagde publikasjonar. Vidare har eg opplevd samskriving som motiverande, fordi ein kan heve kvaliteten på ein artikkel gjennom tverrfagleg samarbeid. Samstundes kan det vere lettare å oppdage feil undervegs i skriveprosessen. Å skrive saman kan òg vere ein sosial, skapande og kreativ læringsprosess for alle involverte, og bidra til felles meistring og kompetansebygging. Gjennom samskriving byggjer ein dessutan solide nettverk på tvers av fagtradisjonar, institusjonar og nasjonar, noko eg ser på som svært verdifullt for utvikling og læring.

Referansar

- Bozeman, B. & Corley, E. (2004). Scientists' collaboration strategies: implications for scientific and technical human capital. *Research Policy*, 33(4).
- Chompalov, I. & Shrum, W. (1999). Institutional collaboration in science: A typology of technological practice. *Science Technology and Human Values*, 24(3).
- Dale, H. (1996). The influence of coauthoring on the writing process. *Journal of Teaching Writing*, 15(1).
- Eritsland, A. G. (2008). *Samskriving: Ny veg i skriveopplæringa*. Samlaget.
- Ewart, J. (2023). *Authorship, co-authoring and collaborating: Planning your academic publishing journey*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-5902-0_5
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Gamlem, S. M. Gamlem, S. M., Rogne, W. M., Rønneberg, V. & Uppstad, P. H. (2020). Study protocol: DigiHand – the emergence of handwriting skills in digital classrooms. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2115>
- Helgesson, G. & Eriksson, S. (2018). Revise the ICMJE recommendations regarding authorship responsibility. *Learned Publishing*, 31(3). <https://doi.org/10.1002/leap.1161>
- Helgesson, G. & Eriksson, S. (2019). Authorship order. *Learned Publishing*, 32(2). <https://doi.org/10.1002/leap.1191>
- ICMJE. (2024). *Recommendations for the conduct, reporting, editing, and publication of scholarly work in medical journal*. <https://www.icmje.org/icmje-recommendations.pdf>
- Katz, J. S. & Martin, B. R. (1997). What is research collaboration? *Research Policy*, 26(1). [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(96\)00917-1](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(96)00917-1)
- Lowry, P. B., Curtis, A. & Lowry, M. R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *The Journal of Business Communication*, 41(1). <https://doi.org/10.1177/0021943603259363>
- Lunsford, A. A. & Ede, L. (2011). *Writing together: Collaboration in theory and practice*. Bedford St. Martin.
- NENT. (2019). *Forskningsetisk betenkning om kunstig intelligens*. De forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetisk-betenkning-om-kunstig-intelligens-4.pdf>
- NESH. (2016). *De forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Oliver, S. K., Fergus, C. E. & Skaff, E. (2018). Strategies for effective collaborative manuscript development in interdisciplinary science teams. *Ecosphere*, 9(4). <https://esajournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ecs2.2206>
- Rogne, W. M., Rønneberg, V., Gamlem, S. M., Spilling, E. F. & Uppstad, P. H. (2024). Effects of digitalisation on learning to write – A naturalistic experiment. *Learning and Instruction*, 93, 101970. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101970>
- Smith, E. & Master, Z. (2017). Best practices to order authors in multi/interdisciplinary health science research publications. *Accountability in Research: Policies and quality assurance*, 24(4). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28128975/>

Sørhaug, J. O. (2025). *Samskriving i skolen*. Samlaget.

Åndsverksloven. (2021). *Lov om opphavsrett til åndsverk* (LOV-2021-05-28-49). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-40>

Stokken, R., Gundersen, E. & Walseth, E. (2026). Takknemmelighet og refleksjon i bacheloroppgavers forord. I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 45–70). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731003>

Kapittel 3

Takknemmelighet og refleksjon i bacheloroppgavers forord

Roar Stokken, Elin Gundersen og Erlend Walseth

Sammendrag: I dette kapitlet undersøkes forord i bacheloroppgaver innen sosialt arbeid. Forordene uttrykker takknemlighet og refleksjoner knyttet til skriveprosessen, og gir dermed innsikt i hva som er viktig for studentene, samt hvordan veiledere og lærere kan møte studentenes behov på en bedre måte. Studentene beskriver skriveprosessen som både utfordrende og lærerik, og fremhever personlig vekst og profesjonell utvikling. De uttrykker stor takknemlighet for støtte fra familie, venner og medstudenter, som har bidratt praktisk, emosjonelt og faglig. Veiledere verdsettes når de er faglig sterke, støttende, tilgjengelige og motiverende. Særlig anerkjennes veiledere som viser omsorg og gir konstruktive tilbakemeldinger. Den gode veilederen beskrives som over studentene i kunnskapsverdenen, men på linje i det mellommenneskelige møtet. Slik får studentene hjelp til å overkomme den utfordringen det er å skrive en bacheloroppgave.

Nøkkelord: bacheloroppgaven, Goffman, kvalifisering, ansiktsarbeid, takk, refleksjon

Førsteforfatter har hatt ideen og hovedansvaret for teksten. Andreforfatter har vært med på all analyse mens tredjeforfatter har vært sentral i arbeidet med de teoretiske perspektivene.

Abstract: This chapter examines the prefaces of bachelor's theses in social work. These prefaces often express gratitude and reflections on the writing process, offering insights into what students consider important and how supervisors and teachers can better support their needs. Students describe the process as both demanding and rewarding, emphasizing personal growth alongside professional development. They highlight the value of support from family, friends, and fellow students, who contribute in practical, emotional, and academic ways. Supervisors are appreciated when they are academically competent, supportive, accessible, and motivating. In particular, those who show care and provide constructive feedback are appreciated. The good supervisor is described as being above the students in the realm of knowledge, yet on equal footing in interpersonal encounters. In this way, students receive support to overcome the challenge of writing a bachelor's thesis.

Keywords: bachelor's thesis, Goffman, qualification, face-work, gratitude, reflection

Innledning

Det finnes mye litteratur som beskriver hvordan en bacheloroppgave *skal* skrives (f.eks. Busch, 2014; Stokken et al., 2022; Storø, 2019). Det finnes også noe forskning på bacheloroppgaver, der det aller meste er knyttet til selve oppgavens skrivemåte (f.eks. Stock, 2017, 2019) og læringsverdi (Karlsholm et al., 2023; Lundgren & Robertsson, 2013). Studentenes opplevelse av prosessen har likevel fått svært lite oppmerksomhet. Her er forordene en kilde til kunnskap.

Bacheloroppgavens forord kan forstås som en pliktøvelse innenfor en relativt fri sjanger, men med en klar forventning om at det skal skrives noe om hva som har vært viktig i prosessen. I dette kapittelet brukes forord i bacheloroppgaver i sosialt arbeid ved Høgskulen i Volda som grunnlag for en kvalitativ analyse av studentenes opplevelse av skriveprosessen. Problemstillingen som undersøkes er:

Hva sier forordene om studentenes opplevelse av skriveprosessen, og hva sier dette om hvordan veiledere og lærere bedre kan møte studentenes behov?

At det å skrive forord er en pliktøvelse legger føringer. I boken som studentene benytter som hjelp til skrivingen (Stokken et al., 2022) heter det at forordet skal kommunisere refleksjoner og takksgelser som er koblet til skriveprosessen. Friheten ligger i hvem som skal takkes og hva det skal takkes for. Det samme gjelder refleksjonene; det skal reflekteres, men det er opp til studenten å bestemme hva det skal reflekteres over.

Bacheloroppgavene kan forstås som et slags svennestykke. Bacheloroppgaven i sosialarbeiderutdanningene i Volda skrives i studiets sjette og siste semester, og er dermed siste eksamen før studentene kan titulere seg som sosionom eller barnevernspedagog. Emnet har en varighet på ett semester og gir 15 studiepoeng. Det gjennomføres parallelt med et annet emne der fokuset ligger på kunnskap om og arbeid med sammensatte livsproblem.

Gjennom det å skrive en bacheloroppgave skal studentene, ifølge emneplanen (Høgskulen i Volda, 2025), utvikle bred kunnskap om forskning og utviklingsarbeid som er relevant for sosialt arbeid, få kjennskap til relevante kilder til kunnskap, og utvikle forståelse av metodiske krav og forskningsetiske retningslinjer. De skal også lære å planlegge og gjennomføre en akademisk

oppgave i tråd med akademiske krav og etiske retningslinjer, og de skal analysere og formidle sosialfaglig relevante problemstillinger på en kritisk og reflektert måte. I prosessen utvikler de også begreper, tankegang og arbeidsmetoder som gjør at de kan diskutere sin kommende profesjonsutøving. Dette gjøres ved at studentene velger tema for oppgaven selv, men det er et krav at temaet er relevant for utøvelsen av den profesjonen de skal inn i.

Studentene velger selv problemstilling, teoretisk vinkel og konteksten oppgaven skal knyttes til. Oppgaven kan skrives individuelt eller i gruppe på to personer, og har i de årene som her analyseres kunnet bli løst enten som en teoretisk eller empirisk basert oppgave. Emnet består hovedsakelig av selvstudium, men de får veiledning i prosessen. Sammenlignet med en del andre bachelorutdanninger får veilederne til disse studentene tildelt en relativt romslig veiledningsressurs, noe som gjør det særlig viktig å utvikle kunnskap om hvordan veiledere og lærere kan møte studentenes behov på en god måte.

Før vi ser på hva studentene kommuniserer gjennom forordene de skriver, må vi se nærmere på utdanningen som oppgaven avslutter. Så lenge forordets mer eller mindre eksplisitte sjangerkrav er takk og refleksjon, vil studiet og sosialt arbeid som yrkesfelt ligge til grunn for takksigelsene og refleksjonene.

Utdanning til sosialt arbeid

Utdanningene som leder frem til yrkestitlene sosionom og barnevernspedagog kvalifiserer dobbelt; studenten blir både kvalifisert til å utøve sosialt arbeid som yrke og til å ta en master. Dobbeltheten krever en tett kobling mellom profesjonsutøvelse og det akademiske innholdet på to måter. Praktisk innhold må kobles til teori, for eksempel ved at samtaler med klienter kobles til kommunikasjonsteori. Teoretisk innhold kobles til yrkesutøvelse og yrkesfeltet, for eksempel ved at sosiologi og etikk kobles til sosiale problemer og yrkesutøvelse.

Et viktig aspekt ved koblingen mellom profesjonsutøvelse og akademisk innhold er at studentene lærer hvordan profesjonen utøves på en god måte. Denne prosessen har ifølge Biesta (2006) tre komponenter: 1) Kvalifisering, som handler om formelle aspekter som blir testet på eksamen, for eksempel fagkunnskap, ferdigheter og kompetanse. 2) Sosialisering, som handler om

å bli en del av profesjonsfelleskapet ved å tilegne seg tradisjoner og kulturer gjennom praksis. 3) Subjektdanning, som reflekterer det å kunne ta på seg rollen som profesjonsutøver på en selvstendig måte. Dette krever at man har tilegnet seg en måte å tenke og arbeide på som gjør at man både kan utøve skjønn og bidra til utvikling av profesjonen og profesjonens praksis. Slik er subjektdanning egentlig det motsatte av sosialisering, da det kan utfordre den vanlige måten å handle på (Stokken et al., 2024).

Når studentene er ferdige med bacheloroppgaven skal de tilfredsstillere profesjonsfelleskapets krav på alle de tre overstående områdene. Gjennom studieløpet har de dermed gått fra å være perifere til fullverdige deltakere i praksisfelleskapet (Lave & Wenger, 1991). I dette praksisfelleskapet er empati viktig for både sosialarbeidere og deres klienter (Engelberg & Limbach-Reich, 2015; Gerdes & Segal, 2011). Dette skyldes at empati er avgjørende for å etablere et fruktbart arbeidsforhold mellom partene (Shulman, 2016; Stokken et al., 2024).

De etiske prinsippene for sosialt arbeid (IFSW, 2018) fremhever betydningen av solidaritet, forståelse og respekt. I Norge fastslår de nasjonale retningslinjene for utdanningsprogrammer i helse- og sosialfag (Kunnskapsdepartementet, 2019) at studentene skal utvikle relasjonelle ferdigheter som gjør dem i stand til å forstå og samhandle med klienter, pasienter og deres familier. For å utvikle slike ferdigheter inkluderer studiet for eksempel samtaleøvelser, praksis og undervisning om temaer som anerkjennelse, mentalisering og etikk. Videre får ofte studentene oppgaver som krever en forståelse for brukernes situasjon.

Sosialarbeidere er, som lærere, politibetjenter, sykepleiere og lignende, det Lipsky (1980/2010) betegnet som bakkebyråkrater. De er offentlige ansatte som samhandler direkte med borgere, har betydelig rom for skjønn i arbeidet og kan sette makt bak krav innenfor sine fagområder. Dette arbeidet er grunnleggende forankret i dialogen mellom hjelperen og den som blir hjulpet, noe som medfører at man må være empatisk i møte med brukerne.

Kravet til empati i profesjonsutøvelsen har økt de siste tiårene. For eksempel krever barnevernloven (2021) at barn blir møtt med «trygghet, kjærlighet og forståelse» (§ 1-1), og de yrkesetiske prinsippene for sosialt arbeid (FO, 2023) krever nå mer involvering med tjenestebrukeren enn tidligere (Eide, 2008). I dette ligger i realiteten et krav om likeverdighet i dialogen mellom den som skal hjelpe og den som blir hjulpet. En «arbeidsallianse» (Bordin, 1979; Horvath, 2018) mellom sosialarbeideren og tjenestebrukeren blir slik forstått som avgjørende for vellykket endring.

Goffman

Vi betrakter forordene som analyseres som kommunikasjon rettet mot leseren. For å utvide forståelsen av tekstens betydning, benytter vi arbeidet til sosiologen Erving Goffman (1959, 1967, 1974). Goffman bygger sitt arbeid på antakelsen om at vi forstår oss selv ut fra hvordan vi oppfatter at andre forstår oss (Cooley, 1902). Han argumenterer for at individer presenterer seg selv forskjellig i ulike situasjoner (1959). Dermed tolker vi forordene i bacheloroppgavene som en situasjon der studentene forsøker å fremstille seg på en bestemt måte, og slik prøver å kontrollere hvordan andre oppfatter dem.

Goffman (1974) understreker betydningen av det han kaller «rammer» for menneskelig samhandling. Han påpeker at en vesentlig del av all samhandling nettopp er kommunikasjon om disse rammene, altså kommunikasjon om hvordan situasjoner skal defineres eller innrammes. Ifølge Goffman eksisterer rammene før selve samhandlingen, og de styrer og begrenser hvordan vi kan involvere oss. Individet blir dermed en sosialt situert aktør, som orienterer seg mot ulike situasjoner gjennom spørsmål som «hva er det som skjer her?» og «hvem kan vi være i møtet med hverandre?» Slik knytter Goffman rammebegrepet til et sett av forventninger om sannsynlig og tillatt oppførsel.

Rammene hjelper oss å forstå hva som kommuniseres, på hvilken måte, og hva som kan få konsekvenser. Rammene fungerer som en sosialt anerkjent referanse for aktiviteten deltakerne er engasjert i, og gir en felles definisjon av situasjonen samt et rammeverk for handling, tolkning og deltakelse. Dette hjelper oss i situasjonen, og dersom man tilfredsstiller forventningene, vil man også skape tillit (Misztal, 2001).

I forbindelse med tekster brukes ofte begrepet «sjangerkrav». På mange måter sammenfaller dette begrepet med rammer. Ifølge sjangeren forord skal studentene takke for hjelp og vise refleksjoner over utdanningen eller oppgaveskrivingen. Dette skal gjøres i lys av at de er studenter på terskelen til å bli kvalifiserte profesjonsutøvere. Det at de befinner seg i et veiledningsforhold, og at tekstene skal vurderes av en sensor, spiller også inn. Her finnes ulike rammer som medfører bestemte forventninger studentene må, eller bør, forholde seg til.

I lys av Goffman (1959) kan man si at situasjoner har en påvirkningskraft som gjør at man tidvis kan «falle» inn i en karakter, eller et «jag», som allerede ligger klart i situasjonen. Sjangerkravene til forordet, formidlet både gjennom andre studenters forord og gjennom lærebøker, innehar et slikt implisitt «jag».

Dette jeg-et kan på den ene siden være komfortabelt, men aktører opplever ofte ambivalens og spenning i møte med denne rollen som «venter» på dem.

Vi kan lett forestille oss sosiale sammenhenger der studentene omtaler seg selv, egen innsats og veilederens bidrag på andre måter enn i forordet. Dette skyldes at ulike situasjoner har ulike rammer, og dermed ulike regler for hvordan man fremstiller seg. At vi fremstiller oss forskjellig i ulike situasjoner, skyldes ikke først og fremst at vi er utstuderte og falske, men at vi har en sosial intelligens som gjør at vi tilpasser oss situasjonene. Med Goffman (1974) sine begreper har ulike situasjoner ulike rammer som avgrenser og spesifiserer både tilgjengelige posisjoner og tilgjengelig repertoar.

En annen viktig faktor i forbindelse med forordene er at studentene forsøker å skape et inntrykk av seg selv og de som omtales. Sjangeren og rammene fastsetter forventninger studentene må følge. For eksempel inneholder sjangeren forord takk og refleksjoner. Studenten som utelater én av disse, fremstiller seg som enten utakknemlig eller ureflektert. Videre må studenten behandle de som omtales med respekt og verdighet, og beskytte både personer og den sosiale virkeligheten som involverer oss. Dette kaller Goffman (1967) «face-work», på norsk «ansiktsarbeid».

For å undersøke hva studenter opplever som god hjelp og hva som er studentenes syn på sin egen rolle, er det derfor viktig å se nærmere på hvordan de utfører ansiktsarbeidet innenfor rammene som forordets sjanger gir.

Metode

Forordene som er analysert utgjør et tilfeldig utvalg på 57 bacheloroppgaver i sosialt arbeid. Forfatterne har 1) godkjent oppgavene for publisering i Høgskulen i Volda sitt lokale vitenarkiv, 2) inkludert et forord, og 3) levert oppgavene i tidsrommet vår 2021 til vår 2023. De fleste oppgavene levert i denne perioden er godkjent for publisering og inneholder forord.

I dette tidsrommet ble 140 oppgaver (63 %) levert av studenter som skrev alene, mens 82 oppgaver (37 %) ble levert av grupper på to personer. 38 prosent av studentene fikk karakteren B eller bedre, mens 62 prosent fikk C eller dårligere. Bare oppgaver med karakteren B eller bedre publiseres

i høgskolens vitenarkiv. I utvalget er 32 oppgaver (56 %) publisert, det vil si at de har karakteren B eller bedre, mens 25 oppgaver (44 %) ikke er publisert. 34 oppgaver (60 %) er skrevet av én student, mens 23 oppgaver (40 %) er skrevet av to studenter. Skjevheten i utvalget skyldes hovedsakelig at flere av de upublisererte oppgavene mangler forord og/eller ikke er tillatt for publisering sammenlignet med de publiserte.

Forordene er benyttet med hjemmel i sitatretten i åndsverkslova § 29. Analysen er utelukkende basert på disse tekstene, og inneholder ingen personopplysninger. Siden studentene ikke eksplisitt har samtykket til at forordene deres blir forsket på, er muligheten for tilbakesporing til enkeltpersoner redusert ved at sitatene i kapittelet er uten kilde og språklig endret. I omskrivningen er det lagt vekt på at meningsinnholdet skal være det samme ut fra konteksten. Endringer er gjort både i ordstilling og ordbruk; for eksempel kan «flyt i oppgaven» ha blitt omskrevet til «rød tråd», og navn er erstattet med generelle beskrivelser eller andre navn. Ett eksempel på dette er at ett av sitatene viser til at veilederen beundrer Marx. I det opprinnelige sitatet vises det til en annen teoretiker av tilsvarende «størrelse».

SDI-metoden (Tjora, 2021) ble benyttet for å utvikle temaer på tvers av forordene. Analysen kombinerer induksjon og deduksjon i en systematisk, trinnvis prosess med mål om å utvikle tema. Metoden vektlegger en gradvis utvikling av koder, kategorier, konsepter og teorier, der man utfører tilbakekoblinger til underliggende nivå. Koding og kategorisering ble gjennomført i analyseprogrammet MaxQDA2022 (VERBI Software, 2021).

Analysen startet med åpen koding, der meningsbærende enheter ble identifisert og kategorisert uten forhåndsdefinerte tema. Dette ble gjort i to omganger. I første runde ble det skilt mellom forordenes to hovedtyper innhold. Disse kategoriene ble utviklet induktivt og var svært tydelige. Dette skyldes trolig både «bestillingen» som ligger i håndboken (Stokken et al., 2022) og kulturen rundt skrivingen av forord som har utviklet seg blant studentene. Et eksempel på kategorien refleksjon er: «Gjennom tre gode og rike år ved Høgskulen i Volda har vi utviklet oss til å bli faglig sterke sosionomer.» mens følgende er et typisk eksempel på kategorien takk: «Til slutt vil jeg takke min samboer og mine to tålmodige barn som har klart seg godt gjennom mange kvelder og helger med skriving.»

I analysens andre iterasjon ble innholdet i kategoriene analysert induktivt. Her skilte kodestrategien seg mellom det som var kodet med takk og

det som var kodet med refleksjon. Takk-kodene ble rekodet tekstnært, mens refleksjonskodene ble rekodet med utgangspunkt i en fortolkning av hvordan kandidaten fremstilte seg selv. I tredje iterasjon ble kodene gruppert, og sammendrag ble skrevet på grunnlag av temaene som ble utviklet. Dette dannet så grunnlag for utskrivningen av funn-delen.

All koding, kodegruppering og skriving av sammendrag ble utført av første- og andreforfatter i fellesskap.

Kunstig intelligens (chat.hivolda.no) er benyttet i skrive- og analyseprosessen. Tjenesten bruker personlig kryptering og anonymisering ved deling med underleverandør, regulert gjennom databehandleravtale. I skriveprosessen ble verktøyet brukt til å skape tidlige tekstutkast ut fra gitte parametere, og i analyseprosessen for å teste ut analysestrategier basert på manuelt gjennomførte og induktivt skapte kategorier. Datamaterialet inneholder ikke personopplysninger, og verktøyet har derfor ikke fått tilgang til slike.

I analysefasen ble KI-verktøyet gitt uttrekk fra analyseprogrammet MaxQDA (VERBI Software, 2021), basert på manuelle koder. Verktøyet ble deretter bedt om å identifisere sammenhenger og skrive sammendrag av innholdet. Disse sammendragene ble omskrevet manuelt og kvalitetssikret i tråd med SDI-modellens (Tjora, 2021) krav til tilbakekobling.

Funn

Denne delen presenterer først funnene knyttet til takksigelser i forordene, før den går videre til refleksjoner i forordene.

Når det gjelder takknemlighet, viser analysen at forordene inneholder takk til ulike kategorier personer, og disse takkes på forskjellige måter. Presentasjonen organiseres etter hvilken type person som er blitt takket.

Takk til veileder

Funnene viser at studentene verdsetter og uttrykker takknemlighet for veilederens fagkunnskap og engasjement gjennom skriveprosessen.

Jeg vil takke veileder for interessante diskusjoner og god veiledning. Hun viste seg å være en stor beundrer av Marx. Sønnen hennes heter faktisk Karl. Engasjementet smittet. Det som på overflaten kan virke som en lett tilgjengelig tenker, ble etter hvert fylt med mer dybde.

Veiledere blir også anerkjent for konstruktive, gode og ærlige tilbakemeldinger. Studentene opplever at dette har fått dem til å reflektere og stille kritiske spørsmål selv. To studenter som har skrevet sammen formulerer det slik:

Vi vil takke vår veileder som i denne prosessen har hjulpet og veiledet oss, og for innspill som har fått oss til å stille kritiske spørsmål og bruke de små grå.

At veilederen er omsorgsfull, blir også verdsatt. Studentene beskriver hvordan veilederen har støttet dem, gitt verdifulle tilbakemeldinger og bidratt til at de har beholdt både forstand og ro. I ett forord er det formulert slik:

I tunge perioder har hennes trygghet gitt oss pågangsmot og vært en stor hjelp for den mentale delen av skriveprosessen.

Slik trygghet skapes gjennom råd, faglige innspill og konstruktive tilbakemeldinger. Studentene beskriver dette som at veileder står ved ens side, at man «holder ut» med alle spørsmålene, og at man gir hjelp til forståelse. En formulerer det slik:

En spesiell takk til min veileder, for hjelp og evnen til å se mine styrker. Han har bidratt til å gi meg ro og fornuft gjennom skriveprosessen.

Veileders tilgjengelighet blir også fremhevet, både i form av tid og ved å gi raske svar. Det å være imøtekommende for spørsmål og diskusjoner er en viktig type tilgjengelighet, da det bidrar til å redusere avstanden på en annen måte.

En annen viktig faktor for studentene er opplevelsen av at veileder motiverer dem, for eksempel ved å ha tro på dem og prosjektet deres. Dette synes å være spesielt effektivt når det kombineres med faglig styrke. I ett av forordene beskrives dette slik:

Vi vil takke vår veileder, som med sin kunnskap har vært til stor nytte for oss. Han har gitt oss motivasjon og troen på oss selv, hjulpet oss på rett spor slik at vi har fått en helhetlig oppgave.

I relasjonen til veileder blir det tydelig at studentene verdsetter råd, tips, tilbakemeldinger og støtte, samt gode samtaler. Det er viktig at veilederen fremstår som inspirerende, engasjerende og kunnskapsrik, men også at veilederen er tilgjengelig og responderer raskt.

Takk til lærer

Studentene takker ikke bare veileder, men også andre lærere på studiet. Når disse omtales, refererer det til studiet som helhet og ikke bare til skriveprosessen. Mange av de samme kvalitetene trekkes frem. På samme måte som for veileder, verdsettes tilgjengelighet i form av tid og lav maktavstand. I tillegg fremheves at det å være «jovial og uformell» blir satt pris på.

Lærerne takkes også for faglig styrke og engasjement. De får ros for dedikasjon, inspirasjon, og evne til å gi kritiske tilbakemeldinger og god veiledning. Lærerne anerkjennes for sitt engasjement for å hjelpe studentene gjennom utdanningsløpet på en god måte. I et forord er dette formulert slik:

Hun har engasjert og motivert oss, og alltid vært der når vi har trengt en hånd å strekke oss til.

I et annet forord blir dette formulert slik:

Vi vil også takke lærerne våre gjennom disse årene som alltid har hatt troen på oss, gitt oss motivasjon og har vært tålmodige.

Studentene verdsetter lærere som er tilstedeværende og tilgjengelige, med høy faglig kompetanse, og som fremstår nærmest likeverdige med studentene – altså med lav maktavstand. De beskriver slike lærere som hjelpsomme, joviale og uformelle. Lærerne får også ros for sitt engasjement, sin dedikasjon, gode veiledning og evne til å motivere. Det er med andre ord små forskjeller mellom det studentene takker veilederne for, og det de takker lærerne for på et mer generelt grunnlag.

Takk til informanter

Forordene viser at studentene er takknemlige for at informanter har bidratt med verdifull data og kunnskap, noe som har hjulpet dem med å besvare oppgavene. De opplever at informantene har delt sine erfaringer og dermed gitt innsikt i arbeidslivet. Et eksempel på dette er:

Våre intervjuobjekter fortjener en stor takk for å gi av sin tid og bruke sin energi på vårt prosjekt. Det ville ikke vært mulig å skrive ferdig denne oppgaven uten dem.

Studentene beskriver også gode samtaler med informantene, som har bidratt til å øke deres forståelse og kunnskap om det de skriver om, og dermed også om det yrket de skal inn i. Informantene fremstår som rollemodeller, siden de har representert yrket med stolthet og bidratt til studentenes faglige forståelse. Slike takksigelser kan for eksempel se slik ut:

Takk til mine informanter som med stolthet representerte yrket, og for at dere tok utfordringen på sparket.

Informantene blir anerkjent for å gi av sin tid og energi. De har stilt opp når det trengs, også i ferier, og har delt sine erfaringer og utfordringer. Studentene opplever at informantene har gitt dem en bredere forståelse for det kommende yrket, både faglig og personlig.

For oss kommende sosialarbeidere har intervjuene med informantene gitt oss en større forståelse for arbeidet de utøver, i tillegg til en mer helhetlig oppgave på et faglig og personlig plan.

I forordene takkes det altså for det informantene har bidratt med av kunnskap. Det er viktig å merke seg at dette strekker seg utover den faktiske informasjonen som er nyttig for oppgaven, og inn i det som vil komme til nytte i den fremtidige rollen som sosialarbeider.

Takk til nære

Funnene viser at studentene er takknemlige for praktisk hjelp fra sine nærmeste, slik at de har kunnet fokusere på oppgaven. Dette inkluderer hjelp med daglige oppgaver, omsorgsoppgaver, støtte ved problemer knyttet til sykdom eller skade, og generell tilrettelegging. De verdsetter også at nære hjelper til med å prioritere oppgaven. Takken kan da formuleres slik:

Min samboer fortjener også en takk for å ha tatt i et ekstra tak med arbeidet hjemme i innspurten.

Motivasjon og omsorg fra de nærmeste har også vært viktig for studentene. De beskriver hvordan deres nærmeste har vært en god heiagjeng, gitt motiverende ord og hjulpet dem til å holde motivasjonen oppe gjennom hele prosessen. En beskriver det som å få noen «meget tiltrengte spark i baken». Noen takker kjæledyr for at de er der når det er vanskelig, andre takker for at nære holder ut med den man blir av påkjenningen med å skrive en bacheloroppgave:

Jeg vil også takke mine nærmeste som har holdt ut med meg i denne turbulente perioden, noe som ikke kan ha vært enkelt. Jeg setter pris på all omtanke og utholdenhet.

Psykisk støtte har altså vært viktig. Studentene beskriver hvordan deres nærmeste har gitt emosjonell og mental støtte, og har vært der for dem når de har trengt det gjennom det som kan betegnes som «bachelorboblen».

Gjennom bachelorprosessen har mine venner, medstudenter og familie vært en støtte og gitt meg oppmuntrende ord. Dette har vært til stor hjelp i møte med et tungt tema. Jeg vil derfor takke dere alle sammen.

Det er tydelig at det å få hjelp med oppgaven har vært verdifullt. Studentene beskriver hvordan deres nærmeste har bidratt med korrekturlesing, gitt innspill og kommet med alternative forståelser og perspektiver. For noen har denne støtten vært avgjørende for at de i det hele tatt ble ferdige:

Jeg vil takke to av mine gode venner og medstudenter som har hjulpet meg med rettskriving og struktur i oppgaven, og for å hver dag motivere meg til å komme på skolen og skrive. Dere har vært gode å ha i studietiden min.

Noen dedikerer oppgaven til sine nærmeste, og flere uttrykker en spesiell takknemlighet til familien. Det ser ut til at dette særlig gjelder studenter med utenlandsk bakgrunn.

Studentene verdsetter den praktiske, motiverende og psykiske støtten de har fått fra sine nærmeste. De uttrykker stor takknemlighet for denne støtten, som har vært avgjørende for å fullføre oppgaven.

Takk til medstudenter

I forordene gir studentene uttrykk for takknemlighet over fellesskapet med andre medstudenter i arbeidet med oppgaven. En student som har samarbeidet med en annen om datainnsamling formulerer det slik:

Jeg vil gi en stor takk til min medstudent i denne prosessen og oppgaveskrivingen, og for samarbeidet med datainnsamling til oppgaven. Det har vært lærerikt og morsomt.

Forordene viser også at det er utfordrende å skrive en slik oppgave, men at det blir enklere når man er flere om det.

Denne prosessen har vært turbulent med både latter og tårer, og det har vært helt avgjørende at vi har stått i det sammen. Derfor vil vi forfatterne rette en takk til hverandre.

Det å være sammen med noen om utfordringene beskrives som støttende, lærerikt og motiverende. I et forord til en oppgave skrevet av to studenter uttrykkes dette slik:

Det er på sin plass med en takk til hverandre for motivasjon, tålmodighet og for å dytte hverandre når det var nødvendig.

Motivasjon og støtte fra medstudenter har vært viktig også for dem som skriver alene. En student beskriver det slik:

Jeg vil gi en stor takk til mine medstudenter som raskt ble gode venner, og for motivasjon, støtte og gode råd og tips på veien.

Fellesskap og vennskap har vært sentralt i arbeidet med oppgaven. Studentene forteller hvordan de har diskutert utfordringer, fått innspill og tanker fra hverandre, og hatt gode samtaler og diskusjoner. Samarbeidet har vært lærerikt og morsomt, med lange dager og netter sammen. De uttrykker også at medstudentene har gjort studietiden fantastisk, og at vennskapene vil være viktige etter at de er «ferdige i Volda»:

Vennskapene vi har fått her i Volda har vært uvurderlige. Vi gir derfor en stor takk til våre klassekamerater for de mange samtaler og diskusjoner vi har hatt gjennom denne bacheloren.

Forordene vitner om at studiet generelt, og arbeidet med oppgaven spesielt, både har krevd og bidratt til vennskap. Studentene har støttet og motivert hverandre, delt utfordringer og suksesser, og gitt hverandre motiverende ord, støtte og gode råd. Fellesskapet om oppgaven og opplevelsen av studietiden har vært verdifullt og berikende.

Takknemmeligheten

Samlet sett uttrykker studentene takknemlighet for ansatte som er tilgjengelige, faglig sterke og engasjerte, og for lav maktdistanse mellom lærer og student. De verdsetter lærernes evne til å engasjere, motivere og veilede. Informantene roses for å bidra med verdifull kunnskap og for å gi studentene en bredere forståelse for arbeidet de utfører. Studentene er også takknemlige for motivasjon, praktisk og psykisk støtte fra sine nærmeste, og de uttrykker takknemlighet for samarbeidet og støtten fra medstudenter. Noen har fått venner for livet.

På et overordnet plan ser vi at det å gjennomføre oppgaven har vært utfordrende, men at det samlet har vært en fin og utviklende reise takket være hjelp fra ansatte, medstudenter og nære.

Den reflekterende studenten

I forordene reflekterer studentene over prosessen med å skrive bacheloroppgaven på flere måter. Vi har kategorisert refleksjonene i de som handler om prosessen og oppgaven, de som handler om temaet de har valgt, og de som handler om studiet.

Refleksjoner over prosessen og oppgaven

I forordene legger mange vekt på personlig vekst og læringsprosessen. Studentene beskriver at de har tilegnet seg mye gjennom oppgaveskrivningen, selve prosessen og de utfordringene de har møtt, og understreker at erfaringene har verdi for fremtidig yrkesliv. Én student uttrykker dette slik:

Det har vært en lærerik, men også utfordrende prosess. Jeg har lært mye om temaet jeg har skrevet om, dette har verdi både personlig og i arbeidslivet.

Noen studenter fremhever evnen til samarbeid. De omtaler seg som omsorgsfulle og gode samarbeidspartnere, og forteller at de har lært både om seg selv og hverandre, samtidig som de verdsetter samarbeidet. Mange understreker også at de har det som kreves for å jobbe selvstendig. I forordet til en oppgave skrevet av to studenter, kommer dette til uttrykk slik:

Vi har jobbet strukturert og samarbeidet godt gjennom hele oppgaven.

Flere studenter forteller at de har møtt og overvunnet utfordringer underveis. De beskriver prosessen som faglig, personlig og sosialt krevende, men påpeker at det har vært mulig takket være hjelp og støtte. Studentene har erfart både frustrasjon og læring, og har klart å fullføre til tross for motgang. De finner mening i at arbeidet har vært krevende:

Prosessen viste seg å være både innholdsrik og krevende, og jeg sitter igjen med utrolig mye spennende og nyttig kunnskap.

Gjennom forordene kommer det også frem at studentene har opplevd profesjonell utvikling og engasjement. De har blitt mer kunnskapsrike, fått økt interesse for temaet, og tilegnet seg innsikt i sentrale aspekter ved den kommende profesjonsutøvelsen. Prosessen beskrives som intensiv, men givende.

Samlet sett reflekterer studentene over bacheloroppgaveprosessen som en læringsreise. De forteller at utfordringer og hindringer har bidratt til personlig vekst, intellektuell utvikling, verdien av samarbeid og refleksjoner rundt deres fremtidige profesjonsutøvelse.

Refleksjon over tema

I forordene reflekterer studentene over oppgavens tema på ulike måter. De fleste viser et sterkt engasjement for det de skriver om, enten det er et interessefelt de har hatt lenge, noe de har blitt engasjert i gjennom praksis, eller et område de mener det finnes for lite kunnskap om. Mange uttrykker at kunnskapen de har tilegnet seg eller utviklet gjennom arbeidet har betydning for profesjonen de skal inn i.

Gjennom arbeidet med bacheloroppgaven har vi fått ny kunnskap og forståelse. Vi sitter igjen med et inntrykk av at rollen som sosialarbeider har et stort potensial i skolen som kanskje ikke belyses nok.

Noen studenter har fått verdifull innsikt gjennom praksis og har valgt å skrive om disse erfaringene. To studenter som hadde praksis i Afrika, formulerer det slik:

Vi hadde vår praksis på en brukerdrevet rusklinikk i Afrika, noe som viste oss hvor viktig det er å være åpne for ulike innfallsvinkler. Her baserte de seg i stor grad på erfaringsbasert kunnskap, noe som medførte at vi som studenter ble møtt med skepsis da vi snakket om teoretisk kunnskap. Vi hadde god nytte av erfaringsutvekslingen og det å lære samspill med andre. Denne erfaringen fra praksis ble grunnlaget for vår oppgave.

I forordene gir studentene uttrykk for et ønske om at oppgaven skal bidra til profesjonen. De ser seg selv som fagpersoner som kan styrke profesjonsutøvelsen, bygge ny og nyttig kunnskap, og fremme sosialt arbeid i ulike sammenhenger. Et eksempel er studenten som engasjerer seg for minoritetsbarn:

Jeg har et stort ønske om at denne oppgaven bidrar til kunnskap om måter den nye barnevernsloven kan benyttes til ved styrking av minoritetsbarn sine rettigheter, slik at praksisen i feltet blir mer rettferdig og mindre marginaliserende.

Refleksjonene over tema er altså nært knyttet til engasjement og innsikt. Mange drives av personlig interesse og engasjement, og i forordet kobler de temaet til yrkesutøvelsen, og viser hvordan de som profesjonsutøvere kan fremme sosialt arbeid og forbedre praksis.

Refleksjoner over studiet

Studentene reflekterer over studietiden på flere måter i forordene. De har tilegnet seg mye nyttig kunnskap for både livet og arbeidslivet, og beskriver studietiden som krevende og lærerik. Samtidig er det tydelig at en epoke nå er over. En student skriver:

At jeg snart er ferdig utdannet barnevernspedagog gir meg blandede følelser.

Flere studenter uttrykker en sterk takknemlighet ved avslutningen av studiet. De er takknemlige for det de har lært, og for hvordan studiet har endret deres syn på verden:

Nå som det er helt på tampen av studietiden, sitter jeg og er takknemlig for alt jeg har fått med meg i løpet av disse tre årene av erfaring og kunnskap.

Mange studenter formidler også at de føler seg klare for arbeidslivet etter å ha fullført studiet. De ser seg selv som kvalifiserte, og gleder seg til å starte i jobb. Bacheloroppgaven fremheves som en viktig årsak til denne følelsen:

Denne oppgaven er avslutningen på en allsidig og begivenhetsrik tid gjennom tre år. Vi har utviklet oss til å bli flinke og faglig sterke sosialarbeidere. Vi har anvendt nyttige teoretiske verktøy og ny kunnskap som vi vil ta med oss videre i arbeidslivet, og noe som eventuelt også kan resultere i en masteroppgave på sikt.

Studentenes refleksjoner over studiet handler i stor grad om at det har vært krevende, men lærerikt. De gir uttrykk for at de er klare for arbeidslivet, men det er med blandede følelser de nå skal inn i yrkeslivet. En epoke er over, og bacheloroppgaven har en vesentlig symbolsk verdi i denne overgangen.

Refleksjonene

Samlet sett forsøker studentene å finne mening i arbeidet de har lagt ned i bacheloroppgaven, samtidig som de tar farvel med studentrollen og gjør seg klare til å prøve ut en ny rolle. Å skrive om noe som skaper engasjement er viktig, og flere viser til sammenhengen mellom oppgaven og praksisperioden. Videre beskriver de både studiet generelt og arbeidet spesielt som en periode preget av personlig vekst, intellektuell utvikling og verdifullt samarbeid. De beskriver seg selv, mer eller mindre direkte, som intellektuelle, stolte, takknemlige og utholdende, og at viktige endringer har skjedd gjennom studiet. Nå er det en kunnskapsrik og engasjert student som er klar for arbeidslivet.

Diskusjon

Vi har sett at sjangerkrav til forord regulerer innholdet, men at studentene svarer ut disse kravene på ulike måter. Goffman (1956, s. 474) peker på at når man holder seg innenfor slike regler, har man også en tendens til å forplikte seg til å «ta på seg» et bilde av seg selv. Sjangerkravene blir dermed normer og rammer (Goffman, 1974) som implisitt stiller krav til hvordan man skal oppføre seg (Jacobsen & Kristiansen, 2015, s. 125). Det å skrive forord blir dermed et slags «ansiktsarbeid» (Goffman, 1967) der man søker å opprettholde sitt sosiale «ansikt».

Fra funndelen vet vi at studentene setter pris på engasjerte og tilgjengelige lærere med lav maktavstand, som motiverer, veileder og deler av sin kunnskap. De uttrykker her sitt syn på den gode læreren, som de er takknemlige for å ha møtt. Denne typen takknemlighet er å oppfylle tekstlige forventninger. Men det er mer. Som en liten høyskole på et lite geografisk område, har Høgskulen i Volda visjoner og verdier som sier at lærer-student-forholdet skal være nært. Man skal være «tett på» og ha mer kontakt enn på større institusjoner. Når studenter setter pris på lærere som passer inn i dette idealet, gjør de også høyskolekonteksten og dens verdier levende. I tillegg gjør de også ideal og verdier i sosialt arbeid levende. Å takke profesjonelle som levede gjør lav maktavstand samtidig som de motiverer, veileder og deler kunnskap, viser implisitt at man vil etterstrebe en slik tilnærming når man selv skal møte brukere. I tillegg, når studentene oppfyller sjangerkravet, posisjonerer de seg som noen som har kompetanse til å gjøre det som blir forventet av dem. Forordene vi har analysert er skrevet av studenter på vei ut av studentrollen og på vei inn i et yrkesliv som profesjonsutøvere. I lys av denne konteksten kan det å forstå og å forholde seg til regler forstås som å vise frem en svært relevant kompetanse: en evne til å falle inn i rammer.

De uttrykker også takknemlighet for støtte og samarbeid fra medstudenter og nære, noe som har gjort en krevende oppgave til en lærerik og positiv erfaring. Studentene oppsummerer bachelorarbeidet som en meningsfull avslutning på studietiden og en overgang til arbeidslivet. De knytter temaet til praksiserfaring og beskriver perioden som preget av personlig og faglig vekst, samarbeid og økt selvtillit. Studentene ser seg selv som kunnskapsrike, engasjerte og klare for nye utfordringer. Samtidig som de evaluerer situasjonen, vurderer de også andre – og som Goffman (1967, s. 5) pekte på med ansiktsarbeidet – kanskje også spesielt *seg selv*.

Vi ser at studentene har gjort et utvalg av det som har skjedd i bachelorprosessen, og det er tydelig at de fremstiller både veilederen og seg selv i et best mulig lys. Dette er en form for ansiktsarbeid som Goffman mente preget all menneskelig samhandling. Ved å velge ut det som er fordelaktig i lys av studentrollen og den kommende rollen som sosionom eller barnevernspedagog, gjør de krav på å være nettopp en god student og en god profesjonsutøver. På denne måten retter de også en implisitt fordring til leseren om å slutte seg til det de har hevdet å være.

Vi har sett at studentene trekker frem lærere og veiledere som er kunnskapsrike. Når de gjør dette, posisjonerer de seg selv som underlegne og delvis avhengige av den kunnskapsrikes innsats. Dette samsvarer med utdanningskontekstens ramme, der læreren skal ha kunnskaper som studenten ikke har. Samtidig posisjonerer de seg som noen som kan ta imot veiledning og som er mottakelige for kunnskap. Studentene anerkjenner dermed veilederen som ekspert, samtidig som de presenterer seg selv som personer som både «tar læring» og forstår rammene. På denne måten gjør de ansiktsarbeid som forteller at veilederen har fylt sin rolle på en troverdig og tillitsvekkende måte. For sin egen del viser de at de fyller det klassiske rollesettet med tilhørende idealer. Dermed anerkjenner de samtidig verdiene i både utdanningskonteksten og i kunnskapssamfunnet.

En utvidet veilederrolle

I forordene er det tydelig at studentene forventer mer av veilederen enn at vedkommende er faglig sterk. De setter tydelig pris på den hjelpsomme veilederen som «bryr seg» og som er der «når de trenger noen å strekke seg til». Det fremsettes dermed et ideal om at den asymmetrien som mer kunnskap vanligvis medfører, dempes. På denne måten posisjonerer de seg som noen som trenger forståelse, støtte og omsorg. Studentene trekker også frem veiledere som ser deres «styrker», som hjelper dem «å beholde roen», og som får dem til å «stille kritiske spørsmål» og bruke «de små grå». Veilederen blir her i større grad fremstilt som en som får dem til å finne sine iboende kvaliteter når livsvilkår setter dem på prøve. Her ser vi klare paralleller til arbeidsalliansen (Bordin, 1979; Horvath, 2018) mellom hjelper og bruker i sosialt arbeid.

Ved å fremheve tilgjengelighet og uformell holdning konstruerer studentene en utvidet ramme for veilederforholdet. I denne rammen er distansen mellom veileder og veiledet redusert og erstattet av en likeverdige relasjon. Det er viktig å merke seg at denne likeverdigheten på ingen måte ser ut til å være i konflikt med ekspertrollen. Kanskje tvert imot. Det kan heller se ut til at likeverdighet styrker ekspertrollen. Veilederen blir en nærere figur som skaper faglighet og respekt i relasjonen.

At studentene fremhever relasjonelle kvaliteter, kanskje til og med mer enn den tradisjonelle ekspertrollen i forordene, må sees i sammenheng med rollen de skal inn i. Sosialt arbeid er relasjonelt arbeid, der det å redusere

asymmetrien i relasjonen blir forstått som en verdi og et ideal. Ved å påpeke de relasjonelle kvalitetene til veilederen, skjer det derfor to ting: For det første driver de ansiktsarbeid for sin egen del, ved å vise at de har en bevissthet om relasjonens betydning for forholdet mellom veileder og veiledet. I tillegg er de med på å sette rammene for veiledningsforholdet i studiet ved å sette forventninger til hva de to partene i veiledningsforholdet kan forvente av hverandre. Veilederen som «motiverer», «engasjerer», «lytter» og er «tålmodig» blir dermed knyttet til studentenes kommende profesjonelle rolle.

Det er tydelig i takksigelser til de studentene betegner som venner, medstudenter og familie at bachelorprosessen oppleves som en påkjenning de trenger støtte for å komme gjennom. Prosessen omtales som «krevende», perioden som «turbulent», og ulike aktører takkes for å ha hjulpet dem med å beholde «roen», «fornuften» og «troen». De takker også dem som har «tatt i et ekstra tak hjemme». Å skrive oppgaven har dermed skapt en form for uro, eller kanskje til og med krise, som har preget deres ulike livssfærer og relasjoner. På mange måter fremstår selve bachelorskrivingen som en dannelsesreise eller styrkeprøve – som de nå har passert. Den blir dermed et eksempel på den ideelle brukeren de vil møte i sin kommende arbeidshverdag; den som møter hindringer, får hjelp og kommer styrket ut av situasjonen.

I forordene blir det tydelig at studentene søker trygghet og forståelse for situasjonen de er i, men samtidig også vennlig motivasjon og et «spark bak» for å komme seg gjennom den. Det er med andre ord ikke autoritær makt de trenger, men ulike former for intervensjon på et maktkontinuum mellom omsorg og kontroll. Også her ser vi et ansiktsarbeid som handler om hva de verdsetter som god hjelp, og dermed også implisitt skaper et inntrykk av hvem de selv vil være i en veilederrolle.

Gjennom prosessen frem til den ferdige bacheloroppgaven har de hatt det tøft, men de har vokst. De har holdt ut, og de har blitt gode. De har tatt imot veiledning, endret kurs og gjort jobben under vanskelige rammer. De har skapt verdi, og fått enda større forståelse for praksisfeltet og utfordringene som venter dem der. Når studentene beskriver seg selv som intellektuelle, stolte, takknemlige, utholdende, omsorgsfulle og samarbeidende, fremstiller de seg i samsvar med de sosiale forventningene til en god student og en fremtidig profesjonell. På denne måten viser de også hvem de vil være som profesjonelle, ut fra alle aspektene Biesta (2006) fremlegger som formål med utdanning: kvalifisering, sosialisering og subjektivering.

Det samme skjer når de beskriver studietiden. Denne fremstilles for eksempel som en læringsprosess, en personlig reise og en forberedelse til arbeidslivet. De veksler mellom disse rammene avhengig av hvilke aspekter ved studietiden de reflekterer over, og driver på den måten ulike typer ansiktsarbeid. Felles er at de fremstiller seg selv på en måte som er i samsvar med de sosiale forventningene til en god student og en fremtidig profesjonell.

Det er tydelig at det å skrive forord i stor grad handler om å skape seg et «godt» ansikt, både som student og profesjonell. Som student fremstiller de seg på bakgrunn av erfaringer. Som profesjonell gjør de hevd på et ansikt de ennå ikke har hatt – men som de nå har fortjent. For at dette skulle være mulig måtte de både gå gjennom utfordringer og få støtte i denne prosessen. De har kanskje til og med kommet ut av det på en bedre måte enn de faktisk selv trodde i forkant, fordi det har vært en form for moralsk karriere der de har blitt en ny person. Det store spørsmålet nå er hva dette kan si oss om veiledning av studenter som skriver bacheloroppgaven sin.

Avsluttende diskusjon

I dette kapittelet har vi undersøkt hva forordene sier om studentenes opplevelse av skriveprosessen og hva dette sier om hvordan veiledere og lærere bedre kan møte studentenes behov. Dette har gitt innsikt i studentenes opplevelse av både skriveprosessen og det å avslutte et profesjonsstudium, et tema som har vært lite gjenstand for forskning sammenliknet med hvordan teksten skal skrives, oppgavens skrivemåte og læringsverdi.

Vi har sett at det å fullføre en bacheloroppgave er en intellektuell utfordring, en sosial hendelse og en profesjonell utviklingsprosess. I forordene knytter studentene prosessen til både den klassiske rammen for veiledning på tekst, men de skaper også en annen ramme for veilederen. Denne drar veksler på den rollen de har lært om, fått erfart og skal inn i som veiledere innenfor sosialt arbeid.

I rammen som studentene konstruerer for veiledning gjennom forordene, skal veilederen både hjelpe til med teksten og med problemene som teksten skaper for mennesket. Veilederen skal altså på den ene siden hjelpe studentene

å møte de normative kravene som stilles til bacheloroppgaven som sjanger, og på den andre siden møte dem som mennesker som skal overkomme en utfordring. Den gode veilederen er med andre ord hierarkisk over dem i kunnskapsverdenen, men på linje med dem i det mellommenneskelige møtet. Når bachelorutdannelsen kvalifiserer dobbelt, er det altså en tydelig forventning om at veilederne både innehar og praktiserer den samme dobbeltheten.

Som utdanningsinstitusjon kunne man selvsagt ha definert det å hjelpe studentene med problemene som teksten skaper for dem som en annen rolle, og at rammen de skaper gjennom forordene er urimelig. Med vårt utgangspunkt fremstår et slikt standpunkt som absurd innenfor en profesjonsutdanning. Å ta en rolle som er eksemplarisk for studentenes fremtidige jobb er ikke bare rimelig – det er god pedagogikk.

Gjennom utdannelsen har studentene blitt bevisste på hva som er god veiledning innenfor sosialt arbeid. Dette tar de med seg inn som forventninger til veilederrollen, der bachelorveilederen også bør være rollemodell for hvordan man møter andre i utsatte situasjoner. Å møte disse kravene kan være krevende, men det å være eksemplarisk betyr ikke at man må være perfekt. Studentene kan lære mye av gode eksempler og erfaringer, men de kan også lære mye av områder der man som veileder er middelmådig eller endatil dårlig. Studentene er tross alt klare for arbeidslivet, og skal gjøre kritiske vurderinger av egen og andres praksis. Det borger for at de kan lære av andres feil, men det krever at feilene er gjort innenfor rammene for veiledning.

Som veileder må man derfor være innenfor de rammene som blir satt for veiledningen. Man skal hjelpe studentene i arbeidet med å møte de normative kravene som stilles til bacheloroppgaven som sjanger, og man skal møte dem som mennesker som skal overkomme en utfordring. Det er imidlertid viktig å legge merke til at det er studentene som skal overkomme en utfordring. Det å skrive bachelor må derfor være en styrke-, utholdenhets- og modenhetsprøve. Om det blir for enkelt, vil ikke det å skrive oppgaven ha den verdien som studentene beskriver i forordene.

Referanser

- Barnevernsloven. (2021). *Lov om barnevern* (LOV-2021-06-18-97). <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2021-06-18-97>
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 16(3), 252–260. <https://doi.org/10.1037/h0085885>
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. C. Scribner's Sons.
- Eide, S. B. (2008). Profesjonsetikkens basis: En drøfting med utgangspunkt i endringer av norske sosionomers profesjonsetiske kodekser. *Fontene forskning: Et tidsskrift fra Fellesorganisasjonen (FO)*, (1).
- Engelberg, E. & Limbach-Reich, A. (2015). The role of empathy in case management: A pilot study. *Social Work Education*, 34(8), 1021–1033. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1087996>
- FO. (2023). *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere*. Fellesorganisasjonen. <https://brosjyrer.fo.no/wiki/yrkesetisk-grunnlagsdokument-bokmal/>
- Gerdes, K. E. & Segal, E. (2011). Importance of empathy for social work practice: Integrating new science. *Social Work*, 56(2), 141–148. <https://doi.org/10.1093/sw/56.2.141>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Doubleday & Co.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harper & Row.
- Horvath, A. O. (2018). Research on the alliance: Knowledge in search of a theory. *Psychotherapy Research*, 28(4), 499–516. <https://doi.org/10.1080/10503307.2017.1373204>
- Høgskulen i Volda. (2025). *Emneplan SOS252 Bacheloroppgåve i sosialt arbeid – Sosionom*. <https://www.hivolda.no/emne/SOS252/11193>
- IFSW. (2018). *International Federation of Social Workers: Global Social Work Statement of Ethical Principles*. <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-06-1353>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. University Press.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services* (30th anniversary expanded ed.). Russell Sage Foundation. (Opprinnelig utgitt 1980)
- Misztal, B. A. (2001). Normality and trust in Goffman's theory of interaction order. *Sociological Theory*, 19(3), 312–324. <https://doi.org/10.1111/0735-2751.00143>
- Shulman, L. (2016). *The skills of helping individuals, families, groups, and communities* (8. utg.). Cengage Learning.
- Stokken, R., Andenes, E., Båtevik, F. O. & Folkestad, B. (2022). *Handbok for førstegongsforskaren: Den gode empiriske oppgåve i sosialt arbeid*. Fagbokforlaget.
- Stokken, R., Flaten, K., Sørheim, K. L. & Høydalsvik, T. (2024). Understanding empathy in Norwegian social work education. *Social Work Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/02615479.2024.2397560>
- VERBI Software. (2021). *MAXQDA 2022* [computer software]. VERBI Software. <https://www.maxqda.com/>

Kobberstad, L. R. (2026). Starten på ein akademisk karriere. Fyrsteårsstudentar sitt arbeid med akademisk skriving og medstudentvurdering i ein arbeidskravprosess.

I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 71–91). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731004>

Kapittel 4

Starten på ein akademisk karriere

*Fyrsteårsstudentar sitt arbeid med akademisk skriving
og medstudentvurdering i ein arbeidskravprosess*

Lina Rebekka Kobberstad

Samandrag: I høgare utdanning møter vi fyrsteårsstudentar med ulike erfaringar med akademisk skrivning. Gjennom ei spørjeskjemaundersøking med både kvantitative og kvalitative resultat får vi eit innblikk i korleis ei gruppe fyrsteårsstudentar i grunnskulelærerutdanninga opplever ein arbeidskravprosess. Studien undersøker studentane sine erfaringar med medstudentvurdering, samt deira motivasjon og meistringstru for arbeidet. Resultata viser at det er variasjon i korleis studentane går inn i arbeidet med medstudentvurdering, avhengig av eiga meistringstru til å skrive ein akademisk tekst. Engasjerte studentar opplever stor verdi av medstudentvurdering i arbeidskravprosessen, både for utvikling av akademisk skrivekompetanse og for å byggje positive relasjonar i studentgruppa. Lite engasjement og innsats i tilbakemelding til medstudent kjem til syne gjennom låg meistringstru for arbeidet og skrivetekniske tilbakemeldingar. Studentane treng fagleg støtte i eit sosialt læringsfellesskap for å utvikle både akademiske skriveferdigheiter og eigen tilbakemeldingskompetanse.

Nøkkelord: akademisk skrivning, tilbakemelding, tilbakemeldingskompetanse, medstudentvurdering

Takk til Arne Kåre Toppol for hjelp med SPSS, og til forfattarane i denne boka for nyttige diskusjonar og tilbakemeldingar.

Abstract: In higher education, first-year students come with different experiences of academic writing. Through a survey combining both quantitative and qualitative results, we gain insight into how a group of first-year students in teacher education perceive a coursework process. The study examines students' experiences with peer assessment, as well as their motivation and self-efficacy. The findings reveal variation in how students approach peer assessment, depending on their own confidence in writing an academic text. Highly engaged students perceive peer assessment as highly valuable in the coursework process, both for developing academic writing competence and for building positive relationships within peer students. Low engagement and limited effort in providing feedback to peers are reflected in weak self-efficacy and giving peer feedback focused mainly on technical aspects of writing. The students require academic support within a social learning community to develop both their academic writing skills and their feedback literacy.

Keywords: academic writing, feedback, feedback literacy, peer assessment

Innleiing

Studentar som har gjennomført vidaregåande skule skal ha eit godt utgangspunkt for å vidareutvikle tekstkyndigheit, men dei har gjerne ulik mengdetrening, kan ha dårlege skriveerfaringar eller ha vore vekke frå akademisk skriving i ei lengre periode når dei startar med høgare utdanning. Studentane har behov for støtte, då dei i tillegg kan oppleve at det er vanskeleg å anvende kunnskap frå tidlegare erfaringar i den nye sosiale konteksten dei møter i høgare utdanning (Dysthe et al., 2010, s. 11; Greek & Jonsmoen, 2016, s. 255). Studentane kan få støtte gjennom ein god tilbakemeldingspraksis. Tilbakemeldingar som inneheld informasjon om kvalitetsaspekt ved teksten, og som gjev informasjon som kan vere til hjelp for forbetring i vidare arbeid, er av avgjerande betydning for vidare utvikling og læring (Gamlem, 2022, s. 75). I denne konteksten gjeld dette både for studentane si utvikling av akademisk skriving og for deira meistringstru for vidare studieløp, sidan noko av det som har mest påverknad på studenten si meistringstru til akademisk skriving er tilbakemeldingar dei får på den fyrste innleveringa i studieløpet (Thaiss & Zawacki, 2006, s. 147). Samstundes kan det å få og gi tilbakemeldingar vere ein kompleks og utfordrande prosess for studentane i høgare utdanning (Sutton, 2012, s. 39). Vi treng derfor informasjon om kva for moglegheiter og utfordringar studentane møter i arbeidet, for å kunne leggje til rette for gode arbeidskravprosessar.

Formålet med denne studien er å få eit innblikk i korleis ei gruppe fyrsteårsstudentar opplever arbeidet med akademisk skriving i ein arbeidskravprosess med medstudentvurdering. Med bakgrunn i dette er problemstillinga for studien:

Korleis erfarer ei gruppe fyrsteårsstudentar arbeid med medstudentvurdering i ein akademisk skriveprosess, og kva har det å sei for studenten sin motivasjon og meistringstru?

Akademisk skrivning og meistringstru

I pedagogikkfaget møtte fyrsteårsstudentane to skriftlege arbeidskrav. Det fyrste skreiv dei saman i grupper på hausten, basert på praksisobservasjonar. I det andre, individuelle arbeidskravet på våren, skulle studentane analysere ein praksisnær case med hjelp av ein etisk refleksjonsmodell (Ohnstad, 2018, s. 127). I det individuelle arbeidskravet får studentane den fyrste individuelle tilbakemeldinga på sin akademiske tekst. Dette skjer i eit prosessarbeid med tilbakemeldingar frå lærar og medstudentar. Å skrive fagleg er ein sentral strategi for å kunne sjå samanhengar og eventuelt avdekke manglar på samanhengar (Dysthe et al., 2010, s. 10). For grunnskulelærarstudentar handlar det om å skrive seg inn i fagkulturen for å kunne uttrykkje kunnskapen dei tileignar seg. Teorien og forskinga kan gje oss resultat som kan kome studentane til gode i klasserommet, i tillegg til å gje oss skildringar for samanhengar i forhold til kva som skjer i ulike lærings situasjonar og kvifor det skjer. Det er eit fokusområde i lærarutdanninga å synleggjere koplinga mellom teori og praksis. Å reflektere rundt kva som skjer i ulike undervisningssituasjonar og korleis det påverkar elevane si læring, gjev moglegheit for utvikling av forståing (Kvernbekk, 2011). Intensjonen og målet med dette er at studentane skal sjå bruksmoglegheiter for dei teoretiske perspektiva og vidare kunne ta dei i bruk i praktiske situasjonar (Jensen & Traavik, 2010).

For å få innsikt i eiga forståing er det å skrive fagtekstar ein måte å skape mening på, men dette krev også at studentane er engasjerte i prosessen. I eit sosialkognitivt perspektiv knyter utdannarar akademisk utvikling til meistringstru og kor engasjerte studentar er i si eiga læringsprosess (Pajares & Valiante, 2006, s. 159). Meistringstru handlar om vurdering av eigne evner og målet ein set seg, både når det gjeld gjennomføring og forventa resultat (Bandura, 1997, s. 11). Når studentane har tru på eigne evner til å vidareutvikle seg og arbeide med utfordringar i akademisk skrivning, kan dei oppnå gode resultat. Meistringstru påverkar kor mykje engasjement og innsats studentane legg i arbeidet, og korleis dei handterer utfordringar i skriveprosessen. Jo høgare meistringstru studentane har knytt til akademisk skrivning, jo større vil innsatsen, standhaftigheita, motstandsdyktigheita og motivasjonen deira vere (Pajares & Valiante, 2006, s. 159). Indre motivasjon handlar om å utføre noko fordi det er ibuande interessant og meningsfullt, medan ytre motivasjon handlar om å gjere noko fordi det fører til eit åtskilt resultat (Ryan & Deci,

2000, s. 55). Motivasjon kan variere både i mengde og type, men i eit sosialt læringsfellesskap som støttar kjensla av kompetanse, autonomi og tilhørslse, er det rom for å oppretthalde indre motivasjon og bli meir sjølvbestemt med tanke på ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 65).

I eit sosialkognitivt perspektiv på læring motiverer menneske seg ut frå tankar om kva dei kan klare og eigne forventningar til om utfallet av resultatet vert positivt eller negativt. Ved å sette mål for seg sjølv, ønskjer ein å oppleve verdifull læring heller enn nederlag. Trua på eiga meistringforventing spelar ei sentral rolle i regulering av motivasjon (Bandura, 1997, s. 122). Motivasjonen til studentane kan auke dersom dei opplever at arbeidskravprosessane er meiningsfulle aktivitetar som er nyttige for deira framtidige arbeid (Hidi & Boscolo, 2006, s. 154). Samstundes kan akademisk skrivning opplevast som ein vanskeleg og utfordrande aktivitet, noko som kan påverke motivasjonen og meistringstrua studentane har for arbeidet. Dersom studentane har låg meistringstru til gjennomføring og resultat, vil dei truleg ikkje prøve å få det til heller (Bandura, 1997, s. 3; Hidi & Boscolo, 2006, s. 154). Dette vil påverke arbeidet og verdien av medstudentvurdering i arbeidskravprosessen.

Medstudentvurdering

Læraren spelar ei avgjerande rolle i tilbakemeldingar som vert gitt til studentar, men studentar kan også verte involverte i dette arbeidet, då medstudentvurdering har ein sentral plass i arbeid med prosess-skriving (Black & William, 1998; Hu, 2005). For å legge til rette for at studentar kan skape og ivareta trua på eiga meistring knytt til akademiske skriveferdigheiter, kan responsiv pedagogikk i arbeid med tilbakemelding vere ei løysing (Gamlem, 2022, s. 67). Responsiv pedagogikk handlar om ein tilbakevendande dialog mellom ekstern tilbakemelding frå andre og studentane sine eigne interne tilbakemeldingar (Gamlem, 2022, s. 63). Gjennom tre fasar av sjølvregulert læring startar studenten med ei førehandsvurdering av om hen har tru på å meistre oppgåva, deretter går studenten i dialog med medstudentar om tilbakemeldingar på eigen tekst som kan støtte vidare læring. Til slutt kan dialogane gje klarheit om utfallet for oppgåva og strategibruk ut frå lærings-

mål og vurderingskriterium (Gamlem, 2022, s. 63). For å bygge meistringsforventning i denne prosessen må tilbakemeldingane tilpassast og spesifiserast i ein dialog frå lærar og medstudentar, noko som kan føre til auka tru på meistring (Gamlem, 2022, s. 64). I tillegg til dialog og kvalitet i tilbakemelding, viser Mandouit og Hattie (2023) til kor viktig det er at mottakaren også må kunne høyre, forstå og bruke tilbakemeldingane. Ein meta-analyse av effekten av medstudentvurdering på akademisk skriveprestasjon i høgare utdanning viser at studentar forbetrar skriveprestasjonar etter å ha engasjert seg i tilbakemeldingar til medstudentar i større grad enn når dei ikkje ga eller fekk tilbakemeldingar (Huisman et al., 2019). Forbetringa var også høgare ved å gi tilbakemelding til medstudent enn ved berre eigenvurdering i skriveprosessen. Dette krev at studentane set seg inn i kriteria for oppgåva, noko som igjen kan forbetre deira eiga skriveyting (Huisman et al., 2019). I tillegg må studentane kunne forstå og bruke tilbakemeldingar for å forbetre den akademiske skriveprestasjonen sin (Careless & Bound, 2018, s. 1315). Dei treng dermed tilbakemeldingskompetanse.

Tilbakemeldingskompetanse

Tilbakemeldingskompetanse handlar om evna til å lese, tolke og bruke tilbakemeldingar (Sutton, 2012, s. 31). Sutton (2012) deler dei situerte læringspraksisane for tilbakemeldingskompetanse inn i tre dimensjonar: ein epistemologisk, ein ontologisk og ein praktisk dimensjon. I den epistemologiske dimensjonen ligg fokuset på studentens engasjement og moglegheit til å tileigne seg akademisk kunnskap – altså tilbakemeldingar på kunnskap og for å vite. Tilbakemelding på kunnskap kan sjåast som ein summativ aktivitet som både kan gi studenten utvida forståing og bidra til å styrke den pedagogiske identiteten. I ein formativ vurderingssituasjon handlar tilbakemelding om å engasjere seg og utvikle seg i læringsprosessen (Sutton, 2012, s. 34). Dette kan gjelde både form og innhald i teksten, ut frå dei vurderingskriteria som er gitt til oppgåva. I den ontologiske dimensjonen er det meir fokus på sjølve studenten og investeringa ein gjer i utviklinga av sin akademiske identitet. Arbeidet i denne dimensjonen med å tileigne seg tilbakemeldingsforståing kan

vidare bidra til å utvikle sjølvtilitt (Sutton, 2012, s. 35). I den praktiske dimensjonen vert det lagt vekt på studentens engasjement i å gjennomføre ulike typar handlingar, som å lese, reflektere over og gi tilbakemelding. Ferdigheita med å gi tilbakemelding må utviklast gjennom praksis og rettleiing i korleis ein gir tilbakemelding, slik at det akademiske språket vert tilgjengeleg for studenten (Sutton, 2012, s. 37). Studentane kan ha ulikt engasjement i desse tre dimensjonane, og dei kan oppleve tilbakemeldingane som vert gitt på ulike måtar (Sutton, 2012, s. 39). Gjennom utvikling av tilbakemeldingskompetanse kan studentane både auke kompetansen i å vurdere eige arbeid og forbetre seg i læringsprosessen. Tilbakemeldingskompetanse er ikkje berre eit verktøy studentane kan bruke i høgare utdanning for fagleg utvikling og læring, men også ein kompetanse dei kan ta med seg vidare i praksisfeltet for livslang læring (Careless & Boud, 2018, s. 1323).

Metode

I denne spørjeskjemaundersøkinga er det nytta både kvantitativ og kvalitativ tilnærming. To av dei viktigaste elementa i ei spørjeskjemaundersøking er kven ein skal spørje, og korleis ein skal få svar på det ein spør om (Haraldsen, 1999, s. 19). Informantane bestod av $n=27$ deltakarar i eit studentkull på første årssteg i grunnskulelærerutdanninga. Det var difor ei relativt lita studentgruppe som gjennomførte undersøkinga. Dette gav moglegheit til å gå djupare inn i casen (Thomas, 2016; Yin, 2014), og eg fekk disponert tida betre med tanke på planlegging og gjennomføring av prosessen med å samle inn empiri (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 129). Basert på studien si problemstilling vart studentane sine opplevingar og erfaringar studerte med både breidde og djupne i ein pre- og posttest. Den kvantitative delen av spørjeundersøkinga vart brukt for å studere breidda, medan posttesten i tillegg inneheldt tre opne spørsmål for kvalitative, utdjupande svar. Bortsett frå dei tre utdjupande spørsmåla i posttesten fekk studentane dei same spørsmåla i begge undersøkingane, slik at det var mogleg å samanlikne svara før og etter arbeidskravseminaret. Resultata frå både dei kvantitative og kvalitative datasetta vart brukte parallelt for å svare på problemstillinga i studien.

Instrument

Instrumenta som vart nytta i spørjeundersøkinga er henta frå to ulike studiar. Den eine omhandlar meistringstru, self-efficacy beliefs (Meza & González, 2020), og den andre om medstudentvurdering, Peer-feedback survey (Altstaedter & Doolittle, 2014). I instrumentet om meistringstru vart det brukt to skalaer: Disciplinary discursive self-efficacy (9 spørsmål) med ein Cronbachs Alpha på 0,856, og Motivation and persistence self-efficacy (4 spørsmål) med Cronbachs Alpha på 0,778. I instrumentet om medstudentvurdering vart det gitt 10 spørsmål om peer feedback og open ended (3 spørsmål) med Cronbachs Alpha på 0,94. Tema for dei tre opne, utdjupande spørsmåla som vart gitt i posttesten, omhandla erfaringar med å gi tilbakemeldingar til medstudentar, og bestod av spørsmåla: 1) Kva er nokre av dei tinga du likte minst i ansikt-til-ansikt-tilbakemeldingsøkta? Kvifor? 2) Kva for spesifikke eksempel på aspekt (delar) av teksten din vart forbetra etter deltakinga i ansikt-til-ansikt-tilbakemeldingsøkta? 3) Kva er nokon av dei tinga du likte mest med ansikt-til-ansikt-opplevinga? Kvifor? (Altstaedter & Doolittle, 2014). Spørsmåla frå instrumenta vart i denne undersøkinga omsett til norsk og tilfeldig blanda i same undersøking. I instrumentet om medstudentvurdering var det opphavleg ein likert-skala på 1–7, og i instrumentet om meistringstru vart det brukt ein likert-skala på 1–5. I denne studien vart likert-skalaen justert til 1–5 på alle spørsmåla, der 1 = heilt ueinig, 2 = ueinig, 3 = verken einig eller ueinig, 4 = einig og 5 = heilt einig. Grunnen til dette var å ha same likert-skala å forhalde seg til i arbeidet med analyse og tolking, og det vart vurdert som nyansert nok med dei fem skalaene i høve til dei påstandane studentane skulle svare på.

Gjennomføring

Spørjeskjemaundersøkinga vart gjennomført i to omgangar med ein pretest og ein posttest. Pretesten fann stad før arbeidskravprosessen som skulle undersøkast. Etter pretesten byrja studentane arbeidet med å utvikle eit første utkast, som dei sende til ein tildelt medstudent og til faglærarane. Para vart sett saman med omsyn til det relasjonelle, basert på erfaringar frå tidlegare undervsiningar. Som støtte i dette arbeidet hadde studentane fått tildelt og gjennomgått vurderingskriterium og spesifikke element dei kunne gi tilbakemelding til kvarandre på. Neste steg i prosessen var eit arbeidskrav-

seminar der studentane sat saman i par, gav førebudde tilbakemeldingar til kvarandre og vidareutvikla både sin eigen tekst og medstudenten sin tekst. Til arbeidskravseminaret hadde også faglærar gitt tilbakemeldingar til kvar student. Studentane hadde dermed to oppgåver å arbeide med på seminaret: tilbakemeldingar frå medstudent og tilbakemeldingar frå faglærar. Faglærar var til stades på seminaret for å gi støtte og svare på spørsmål undervegs. Posttesten vart gjennomført rett etter arbeidskravseminaret, slik at studentane hadde erfaringane frå medstudentvurderinga friskt i minnet og kunne svare meir utdjupande.

Analyse

I analysen av data vert statistikken presentert basert på dei 27 studentane som gjennomførte begge spørjeundersøkingane. SPSS vart brukt til å gjennomføre kvantitative analysar av pretest og posttest i studentgruppa. Para T-test vart gjennomført sidan det var dei same informantane som svarte på spørjeundersøkinga, men på to ulike tidspunkt. Resultata var difor avhengige av kvarandre. Effektstorleik viser om det er forskjellar på dei to målingane, uttrykt i standardavvik (Hattie, 2013). I forskning på menneske og læring skil Hattie (2013) mellom ingen effekt frå 0,00 til 0,19, liten effekt frå 0,20 til 0,30, middels effekt frå 0,40 til 0,59 og stor effekt over 0,60. Effektstorleiken vart brukt for å sjå om det var variasjon mellom dei to gjennomføringane, og om arbeidskravprosessen hadde hatt nokon effekt i dei tre ulike temaa meistringstru (ME1, ME2), motivasjon (MO1, MO2) og medstudentvurdering (P1, P2).

Den kvalitative delen bestod av 27 studentar som svarte utdjupande på tre spørsmål knytt til temaet medstudentvurdering. Sidan spørjeundersøkinga vart gjennomført analogt med blyant og papir, vart svara transkribert inn i ein tabell i eit digitalt dokument. Dette gav betre oversikt og struktur i arbeidet med analysen. Ei temasentrert analytisk tilnærming vart brukt i analysen av det kvalitative datamaterialet (Braun & Clarke, 2006; Thagaard, 2018). Gjennom ei deduktiv tilnærming var det på førehand laga kategoriar basert på dei teoretiske perspektiva i studien, men det oppstod i tillegg ei induktiv tilnærming då nye kategoriar vart identifiserte frå datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Døme på kategoriar i den analytiske tilnærminga var kompe-

tanse, engasjement, relasjonar og meistringstru. Datamaterialet vart difor koda tematisk ut frå problemstillinga og hovudtematikkane medstudentvurdering og meistringstru, som viser til ei teoretisk tilnærming til kodingsprosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 12).

Etiske omsyn

I arbeidet med å gjennomføre studiar møter ein på etiske utfordringar både før, undervegs og til det endelege resultatet ligg føre (Kvale & Brinkmann, 2015). Studien vart søkt til SIKT før oppstart. Studentane fekk utdelt informasjonsskriv fysisk, der innhaldet vart munnleg formidla med særleg vekt på korleis sikre deira anonymitet, om frivillig deltaking og rett til å trekke seg. Det vart også lagt vekt på, både munnleg og i spørjeskjemaet, at ved å svare på undersøkinga samtykte studenten til deltaking i prosjektet. Deretter fekk studentane utdelt spørjeundersøkinga med tildelt kodenøkkel og svarte analogt. Kodenøkkelene vart oppbevart separat frå resultatane.

Reliabilitet handlar om kor truverdige resultatane er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Det kan vere ei svakheit i studien at eg som faglærer til studentgruppa gjennomførte spørjeundersøkinga og sjølv studien. Grunnen til dette er at studentane kan ha svart det dei tenkte eg ønskte å få til svar, eller kva dei tenkte eg forventa å få til svar. Dette kan difor ha hatt noko å seie for reliabiliteten i svara til studentane i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I tillegg er det ikkje studert studentane sine opplevingar frå tilbakemeldingane frå faglærer, sjølv om tilbakemeldingane studentane får frå lærar også er av avgjerande betydning for studentar si utvikling og læring (Black & William, 1998). Dette var eit bevisst val som vart tatt i vurdering av kor truverdige resultatane hadde blitt, men som også er ei svakheit i studien. Validitet handlar om gyldigheita i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Sidan dette er ein liten studie, er den ikkje generaliserbar (Thomas, 2016, s. 10), men han gir eit innblikk i eit prosessarbeid knytt til ei studentgruppe med $n=27$ deltakarar. Resultatane er difor kontekstavhengige og vert gyldige for akkurat denne studentgruppa (Kleven & Hjørdemaal, 2023, s. 145). I tillegg er han gyldig for meg som faglærer i vidareutvikling av arbeid med arbeidskravprosessar og i arbeidet med å legge til rette for studentar si utvikling og læring i akademisk skriving.

Resultat

Kvantitative resultat

På spørsmålet om studentane opplever at dei er i stand til å skrive ein akademisk tekst i samsvar med krav til struktur og innhald, svarar sju studentar at dei er heilt einige, 17 studentar at dei er einige, tre studentar at dei verken er einige eller ueinige, og ein student at hen er ueinig i forkant av arbeidskravprosessen. Resultata frå pre- og posttest er presenterte i tabell 4.1. Gjennomsnittsverdiane i studentsvara viser at meistringstru (ME) har auka frå 3,76 til 3,93 mellom pre- og posttest. Når det gjeld motivasjon (MO), har denne auka frå 3,41 til 3,50, og til sist har svara om opplevingar og erfaringar med medstudentvurdering (P) auka frå 3,76 til 4,09. Dette viser ein gjennomsnittleg auke, og at studentane har størst framgang i svara om medstudentvurdering. Vidare viser resultata frå denne studien at meistringstru har hatt ein middels effekt på 0,47, motivasjon har hatt ein stor effekt på 0,63, og medstudentvurdering har ein effektstorleik på 0,57.

Tabell 4.1

Gjennomsnitt i pre- og posttest, og effektstorleik

Paired Samples Statistics						
		Mean	N		Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ME2	3,9300	27		,46547	,08958
	ME1	3,7613	27		,49374	,09502
Pair 2	MO2	3,5093	27		,73210	,14089
	MO1	3,4167	27		,51422	,09896
Pair 3	P2	4,0922	27		,65927	,12688
	P1	3,7667	27		,46986	,09042
Note: Likert scale 1–5						
Paired Samples Effect Sizes						
Paired differences						
	Item	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Standardiser	Significance One-sided p
Pair 1	ME2					
	ME1	,16872	,34090	,06561	Cohen's d	,47982
Pair 2	MO2–					
	MO1	,09259	,58895	,11334	Cohen's d	,63261
Pair 3	P2–					
	P1	,32551	,48186	,09273	Cohen's d	,57246

Kvalitative resultat

Resultata frå dei tre utdjupande spørsmåla i spørjeundersøkinga gir innsikt i kva dei 27 studentane likte minst, kva dei likte mest, og kva for delar av teksten som vart forbetra etter seminaret med medstudentvurdering (Altstaedter & Doolittle, 2014). Sitata er henta frå seks ulike studentar, kalla Student A–F. Det studentane særleg trekk fram som nyttig ved medstudentvurdering, er at dei får rom og tid til å ha ein dialog om innhaldet i teksten. I tillegg peikar

fleire på verdien av å dele kunnskap med kvarandre og å bygge relasjonar til medstudentar:

Diskusjon rundt tekstane. Spannande og lærerikt. Å lese gjennom og rette medelevarane sine tekstar gjev moglegheit for sjølvrefleksjon rundt eigen tekst i tillegg til at eg blir motivert av å hjelpe andre til å oppnå betre resultat. (Student A)

... God diskusjon rundt kva som kan bli betre, korleis det kan bli betre og kvifor det burde bli betre. (Student B)

Eg likte veldig godt å lese medstudenten sin tekst fordi det aktiverte meg med tanke på min eigen tekst. Eg opplevde det også som relasjonsbyggande. (Student C)

Fleire studentar uttrykkjer usikkerheit og varierende meistringstru til eigen kompetanse, både når det gjeld å skrive akademiske tekstar og i arbeidet med medstudentvurdering. Nokre studentar tvilar på både eigen og kvarandre sin kompetanse i akademisk skriving undervegs i prosessen, og dei er usikre på om tilbakemeldingane dei gir faktisk er nyttige for medstudenten. Særleg blir det peika på utfordringar med å gi tilbakemelding når ein har låg meistringstru til eige arbeid:

Eg føler meg ikkje kompetent nok til å seie kva som er rett eller gale. (Student D)

Eg synes det kan vere ukomfortabelt å gi tilbakemeldingar når eg ikkje trur at eg kan gjere det betre sjølv. (Student E)

Resultata viser også variasjon i engasjementet blant studentane. Nokre opplevde å ha førebudd seg godt til medstudentvurderinga ved å skrive ned konstruktive tilbakemeldingar, medan andre erfarte at medstudenten leita etter noko å kommentere på der og då:

Eg skreiv ei side med tilbakemeldingar, medan medstudenten leita etter ting å kommentere på i timen. (Student F)

På spørsmålet om kva for spesifikke aspekt i teksten som vart forbetra undervegs og i etterkant av medstudentvurderinga i arbeidskravseminaret, var rettskriving, struktur og rett kjeldetilvising særleg framtreddande i datamaterialet.

Oppsummering resultat

Basert på spørjeskjemaundersøkinga har studentane ei positiv forventning til å kunne skrive ein akademisk tekst i forkant av arbeidskravprosessen. Samstundes er det variasjon i meistringstru, engasjement og investering i utvikling av akademisk identitet og sjølvtilitt, samt i gjennomføringa av arbeidet med å få og gi tilbakemelding til medstudentar. Resultata viser at studentane sin motivasjon og erfaring med medstudentvurdering har auka i stor grad, medan meistringstru ikkje har auka i like stor grad. Det studentane særleg trekk fram som nyttig ved medstudentvurdering, er rom og tid til dialog om innhaldet i teksten. I tillegg blir verdien av å dele kunnskap og å bygge relasjonar til medstudentar løfta fram.

Diskusjon

I starten av arbeidskravprosessen opplever fleirtalet av studentane i denne studien at dei er i stand til å skrive ein akademisk tekst i samsvar med krav til struktur og innhald. I tråd med dei tre fasane i sjølvregulert læring handlar dette om at studentane i starten av arbeidskravprosessen har ei positiv forventning om å kunne mestre oppgåva dei har fått (Gamlem, 2022). Dette gir eit godt utgangspunkt for vidare arbeid med arbeidskravet, då det kan påverke engasjementet og bidra til gode faglege resultat i studentgruppa (Pajares & Valiante, 2006).

I denne studien er det studentar som opplever høg meistringsforventning til eige arbeid med akademisk skriving, har høg motivasjon for gjennomføring av arbeidskravprosessen og opplever positivt utbytte av å vurdere andre sine tekstar. Dette samsvarer med tidlegare forskning, som viser at studentar forbetrar eigen skrivepresentasjon etter å ha engasjert seg i tilbakemeldingar til medstudentar (Huisman et al., 2019). Dette kan også vere knytt til at

studentane har gode erfaringar med akademisk skriving frå tidlegare skule- eller studieløp, er indre motiverte og ser nytta av å bruke teoretiske perspektiv inn mot praktiske situasjonar (Bandura, 1997; Dysthe et al., 2010; Jensen & Traavik, 2010). At studentar i studien også opplevde å få betre relasjon til medstudenten dei samarbeidde med, kan henge saman med at dei har opplevd eit sosialt læringsfelleskap som har hatt ein støttande funksjon for kompetanse, autonomi og tilhøyrsløp (Ryan & Deci, 2000). Dette kan igjen ha hatt effekt på auken i motivasjonen studentane hadde i arbeidskravprosessen.

Til trass for at arbeidskravprosessen har hatt positiv innverknad og stor effekt på studentane si motivasjon, ser vi ein mindre tydeleg auke i studentane si meistringstru. Dette tyder på at det ikkje er ein like klar samanheng mellom auken i både informantane si meistringstru og motivasjon i denne studien, samanlikna med tidlegare forskning (Bandura, 1997; Hidi & Boscolo, 2006; Pajares & Valiante, 2006). Intensjonen er at prosessarbeidet skal opplevast som ein meningsfull aktivitet, nyttig for å arbeide med samanhengar mellom teori og praksis, og for studentane si utvikling og arbeid som framtidige lærarar. Dette kan vidare påverke studentane sitt engasjement og motivasjon for arbeidet på ein positiv måte (Bandura, 1997; Kvernbekk, 2011). Likevel ser vi at ikkje alle studentar opplever dette som ein meningsfull og motiverande aktivitet. Når målet er at studentane skal ha indre motivasjon for arbeidet med arbeidskravet, kan det i staden føre til ytre motivasjon, der fokuset vert å gjennomføre og få godkjent arbeidskravet (Ryan & Deci, 2000). For det første kan dette skuldast at studentane opplever akademisk skriving som vanskeleg og utfordrande (Hidi & Boscolo, 2006). For det andre kan arbeidskravet framstå som lite meningsfullt dersom ein ikkje har lese og forstått samanhengen mellom teori og praksis, og difor finn det utfordrande å skrive tilbakemeldingar til medstudenten. Dette vil igjen påverke korleis studentane går inn i arbeidet med medstudentvurdering, og kor meningsfull dei opplever arbeidskravprosessen. Dersom studenten ikkje har fått tilpassa og spesifikke tilbakemeldingar på kvalitetsaspekt ved teksten, kan dette også påverke motivasjon og meistringstru for vidare akademisk arbeid, sidan innhaldet ikkje støttar vidare utvikling og læring (Gamlem, 2022; Mandouit & Hattie, 2023). Dette kan vere utfordrande, ettersom tilbakemeldingar studentar får tidleg i studieløpet legg føringar for deira meistringstru til akademisk skriving vidare i studiet (Thaiss & Zawacki, 2006).

Medstudentvurdering og tilbakemeldingskompetanse

Når det gjeld arbeid med tilbakemeldingar, er det stor variasjon i korleis studentane les, tolkar og nyttar tilbakemeldingane dei får. For at studentane skal utvikle tilbakemeldingskompetanse, treng dei praktisk øving i å gi tilbakemelding til kvarandre, i tillegg til tilbakemelding frå faglærarar på tilbakemeldingane dei har gitt til medstudentane. Dette er avgjerande for at ferdigheita skal utviklast (Sutton, 2012). Det er difor ikkje tilstrekkeleg å legge til rette for medstudentvurdering i undervisninga utan at det er eit prosessarbeid der dialogen mellom både medstudentar og lærarar om det akademiske innhaldet står sentralt, saman med dialog om innhaldet i tilbakemeldingane som vert gitt. Først då kan studentane få styrkt si tilbakemeldingskompetanse, slik at dei kan forstå og bruke tilbakemeldingar til å forbetre den akademiske skriveprestasjonen sin. Den responsive pedagogikken og dialogen om innhaldet i teksten, mellom både studentar og faglærar, er sentral for studenten si utvikling. Her kan viktige avklaringar og spesifiseringar tilpassast i dialogen med den enkelte student, noko som sikrar at studenten både forstår og kan bruke tilbakemeldingane vidare (Gamlem, 2022; Mandouit & Hattie, 2023). Dette er sentralt i den tredje fasen av sjølvregulert læring i responsiv pedagogikk (Gamlem, 2022). Medstudentvurdering i arbeidskravprosessane gjev gode moglegheiter til å arbeide med tilbakemeldingskompetanse, dersom det vert gitt tid og rom til dialog om innhaldet (Gamlem, 2022; Sutton, 2012). Slik får studentane eit tosidig utbytte av arbeidskravprosessen: dei utviklar både ferdigheiter i akademisk skriving og ferdigheiter i å gi, ta imot og bruke tilbakemeldingar.

I tillegg til å legge til rette for medstudentvurdering i arbeidskravprosessen, er den enkelte student sitt engasjement ein nøkkelfaktor, men kan også vere ei utfordring. I dei utdjupande svara frå studentane ser vi at engasjementet har variert med omsyn til innsatsen dei har lagt i arbeidet med å gi tilbakemeldingar til kvarandre. Dette handlar om variasjonar i engasjement, i tråd med den epistemologiske dimensjonen (Sutton, 2012). Dersom studenten har låg meistringstru til å skrive ein akademisk tekst, og i tillegg er usikker på eigen tilbakemeldingskompetanse, er det sannsynleg at hen også har låg meistringstru til å vurdere og gi tilbakemelding på medstudentar sine tekstar. I slike tilfelle kan det vere lettare å ikkje prøve i det heile, for å unngå nederlag i møte med medstudentar, sidan utgangspunktet for studentane sitt engasjement ligg i deira meistringstru om det forventa resultatet (Bandura,

1997; Hidi & Boscolo, 2006; Pajares & Valiante, 2006). Dette vil igjen påvirke kor investerte dei blir i utviklinga av sin akademiske identitet og sjølvtilitt (Sutton, 2012). Desse resultata kan samsvare med at fleire studentar seier at det var rettskriving, struktur og kjeldetilvising som var dei konkrete delane det vart gitt tilbakemelding på og justert i medstudentvurderingane. Dette kan opplevast som mindre nyttig for mottakaren si faglege utvikling, og kan påvirke den enkelte student sitt syn på verdien av medstudentvurdering og kor nyttig dei opplever denne delen av arbeidskravprosessen.

Oppsummering og implikasjonar

I denne spørjeskjemaundersøkinga har vi fått eit innblikk i korleis fyrsteårsstudentar opplever og erfarer den akademiske skriveprosessen, med problemstillinga:

Korleis erfarer ei gruppe fyrsteårsstudentar arbeid med medstudentvurdering i ein akademisk skriveprosess, og kva har det å sei for studenten sin motivasjon og meistringstru?

Studien viser at studentane har ulike opplevingar av arbeidet med medstudentvurdering i ein akademisk skriveprosess. Dei fleste studentane har ei forventning om å mestre det å skrive ein akademisk tekst før dei går inn i arbeidskravprosessen, men undervegs kan dei oppleve både det å skrive og å gi tilbakemelding til medstudentar som utfordrande. Dette påvirkar engasjementet og meistringstrua deira, sjølv om motivasjonen aukar gjennom prosessen. Det var likevel ikkje ein tydeleg samanheng mellom auka meistringstru og motivasjon i denne studien. Verdien av medstudentvurdering er stor når studentane både får og gir tilbakemeldingar som går utover skrivetekniske aspekt, som til dømes kommentarar på rettskriving. Medstudentvurdering vert òg opplevd som relasjonsbyggande når begge partar er engasjerte i arbeidet. Samstundes har studentane ulike erfaringar og utgangspunkt i akademisk skiving, og kan kjenne seg usikre på eigen kompetanse i møte med andre

medstudentar. Dermed har ikkje berre medstudentvurdering påverknad på meistringstrua, men meistringstrua påverkar òg kor stor verdi og utbytte studentane opplever av medstudentvurdering. Studentane har behov for å utvikle tilbakemeldingskompetanse, og det er nødvendig med støtte frå faglærarar i denne utviklinga. Vidare arbeid med akademisk skriving bør difor innehalde meir dialog om tilbakemeldingane studentane både gir og får, slik at dei opplever støtte og forståing i læringsprosessen. Dette vil bidra til ein god start på den akademiske karrieren for fyrsteårsstudentane.

Ei avgrensing ved denne studien er at han byggjer på eit lite utval, og er difor ikkje generaliserbar. I tillegg er studentane sine opplevingar og erfaringar med tilbakemelding frå faglærar ikkje undersøkt, sjølv om dette er avgjerande for læringsprosessane deira. Likevel har studien nokre praktiske implikasjonar for meg som lærarutdannar i vidare arbeid med å planleggje gode arbeidskravprosessar for studentane. For at studentane skal kunne vidareutvikle ferdigheitene sine i akademisk skriving, treng dei både fagleg og sosial støtte i den nye konteksten. Verdien av å uttrykkje fagkunnskap dei har tileigna seg i faget og kople det til praksisobservasjonane deira må formidlast tydeleg, slik at studentane opplever arbeidet som meningsfullt for framtidig yrkesliv. Dette kan igjen styrke den indre motivasjonen for arbeid med arbeidskrav og akademiske skriveaktivitetar, som ofte kan opplevast som krevjande og vanskelege. Vidare er tilbakemeldingar både på den enkelte student sitt akademiske arbeid og på deira tilbakemelding til medstudent avgjerande for meistringstru, engasjement og motivasjon for vidare studieløp.

Ved bruk av medstudentvurdering

Presenter og arbeid saman med studentane om vurderingskriterium. Planlegg tid til å gi tilbakemeldingar i prosess og til å vere i dialog om tilbakemeldingane og innhaldet i dei individuelle tekstane. Gi tilbakemelding på studenten si tilbakemelding til medstudenten, for å styrke den enkelte sin tilbakemeldingskompetanse. Dette vil òg sikre at studentane møter godt førebudde til seminaret med medstudentvurdering, og at verdien av medstudentvurdering vert opplevd som høgare og meir nyttig for studentane. Synleggjer verdien av det akademiske arbeidet for lærargjerninga eller det aktuelle yrket studentane skal inn i.

Referansar

- Altstaedter, L. L. & Doolittle, P. (2014). Student's perceptions of peer feedback. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 60–76. https://www.researchgate.net/publication/268388479_Students'_Perceptions_of_Peer_Feedback
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Black, P. & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1). <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Abstrakt forlag.
- Gamlem, S. M. T. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring* (2. utg.). Gyldendal.
- Greek, M. & Johnsmoen, K. M. (2016). Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole? *Uniped*, 39(3), 255–270. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-03-06>
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk – etter kokebokmetoden*. Gyldendal.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hidi, S. & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald *Handbook of Writing Research* (s. 144–157). The Guilford Press.
- Hu, G. (2005). Using peer review with Chinese ESL student writers. *Language Teaching Research*, 9(3), 227–350. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr169oa>
- Huisman, B., Saab, N., van den Borek, P. & van Driel, J. (2019). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: a meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863–880. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>
- Jensen, P. I. & Traavik, N. V. (2010). Forholdet mellom teori og praksis i pedagogikkfaget. *Bedre skole*, (4). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/forholdet-mellom-teori-og-praksis-i-pedagogikkfaget/>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole* (2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/filosofisk-om-teori-og-praksis/>
- Meza, P. & González, M. (2020). Construction and validation of the self-efficacy scale for disciplinary academic writing. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1830464>
- Mandouit, L. & Hattie, J. (2023). Revisiting «The power of feedback» from the perspective of the learner. *Learning and Instruction*, 84. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101718>
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen: Læreres etiske ansvar* (3. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.

- Pajares, F. & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of Writing Research* (s. 158–170). The Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31–40. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thaiss, C. & Zawacki, T. M. (2006). *Engaged writers and dynamic disciplines. Research on the academic writing life*. Boynton/Cook.
- Thomas, G. (2016). *How to do your case study* (2. utg.). Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and methods* (5. utg.). Sage.

Neteland, R. & Hagestuen, I. V. (2026). Akademisk skrivning blant fagtilsette med norsk som andrespråk – ein casestudie. I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 93–111). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731005>

Kapittel 5

Akademisk skrivning blant fagtilsette med norsk som andrespråk – ein casestudie

Randi Neteland og Ingrid Vee Hagestuen

Samandrag: Kapittelet presenterer ein casestudie av ein akademisk tilsett med utanlandsk bakgrunn som meistrar norsk på så høgt nivå at han skriv og publiserer vitenskaplege artiklar på norsk. Vi peiker på individuelle strategiar og institusjonell støtte for utvikling av akademisk skriving når norsk er andrespråket. Særleg legg vi vekt på den fagtilsette sine egne erfaringar og refleksjonar omkring akademisk skriving, og korleis han skildrar språktileigning og bruk av norsk fagspråk og skrivekonvensjonar. I tillegg analyserer vi språkbruken hans i to akademiske tekstar før korrektur. Casestudien viser at individuelle strategiar, kombinert med kollegarettleiing på lokalt nivå, er suksessfaktorar.

Nøkkelord: norsk som andrespråk, fagspråk, kollegarettleiing

Abstract: The chapter presents a case study of an academic with a foreign background who masters Norwegian to such a high level that he writes and publishes scientific articles in Norwegian. We point to individual strategies and institutional support for the development of academic writing when Norwegian is a second language. We particularly emphasize the academic's own experiences and reflections on academic writing, and how he describes language acquisition and use of Norwegian technical language and writing conventions. In addition, we analyze his language use in two academic texts before proofreading. The case study shows that individual strategies, combined with peer guidance at the local level, are success factors.

Keywords: Norwegian as a second language, professional language, colleague guidance

Stor takk til den anonyme informanten i dette kapittelet for at han ville dele erfaringane sine med å skrive akademiske tekstar på norsk, og for at han var villig til å vise fram tekstane sine slik dei såg ut før korrektur. Utan denne rause delinga hadde det ikkje blitt noko kapittel.

Innleiing

I 2021 var om lag ein tredel av forskarar og fagleg personale på norske utdanningsinstitusjonar innvandrarar (Steine, 2023). Med andre ord har ein stor del av akademikarane i Noreg norsk som andrespråk. Desse har fått ulike tilbod om norskkurs, og det varierer mykje frå arbeidsplass til arbeidsplass om dei er venta å undervise, forske og gjennomføre administrative oppgåver på norsk (Gujord et al., 2022a). Ifølgje den nye handlingsplanen *Frå ord til handling, handlingsplan for norsk fagspråk i akademia* (Kunnskapsdepartementet, 2023), vil det bli meir eins retningsliner for dette i framtidige tilsettingar av utlendingar i stillingar ved statseigde norske universitet og høgskular. Ei ny formulering i *Forskrift til universitets- og høyskoleloven* krev at tilsette meistrar norsk på høgt nivå (B2), og at utanlandske tilsette må oppnå denne språkkunnskapen i løpet av dei første tre åra dei er tilsett (Universitets- og høyskoleforskriften, 2024, § 3-9). Det er altså aukande fokus på og krav om at utanlandske tilsette i norske utdanningsinstitusjonar skal meistre og bruke norsk i arbeidet sitt.

I *Norsk i akademia (Ninja)-prosjektet* (UiB) svarte 1713 tilsette som var fødte i utlandet på eit spørjeskjema, og i tillegg vart 55 av desse djupneintervjua. Der kom det fram at mange utanlandske fagtilsette ved norske utdanningsinstitusjonar ikkje har fått den opplæringa i norsk dei treng for å kunne gjennomføre undervisningsoppgåver på norsk, og at denne tilsettgruppa sjeldan skriv artiklar eller andre fagtekstar på norsk (Gujord et al., 2022a). Det kom òg fram at mange meiner at dei ikkje meistrar norsk godt nok til å kunne skrive faglege tekstar på norsk (Gujord et al., 2022b).

I dette kapitlet presenterer vi eit positivt døme: ein casestudie av ein akademisk tilsett med norsk som andrespråk som meistrar å bruke norsk til undervisningsoppgåver, til administrative verv og til å skrive akademiske tekstar på norsk. Vi legg særleg vekt på erfaringane hans med akademisk skiving. Å skrive gode akademiske tekstar på norsk er ei særskilt utfordring for akademisk tilsette med norsk som andrespråk, fordi det krev eit presist og godt språk, til dømes med korrekte fagtermar og riktig akademisk stil – kvart fagfelt har sine akademiske tradisjonar og krav til korleis ein akademisk tekst bør vere utforma (Fløttum et al., 2013). Dette er ikkje nødvendigvis direkte overførbart frå tradisjonar i same fagfelt i andre land, så sjølv om utanlandske akademikarar kan ha publisert mykje, kan dei måtte tileigne seg

ein ny akademisk skrivestil, i tillegg til norskkunnskapar på høgaste nivå, for å kunne publisere fagartiklar på norsk.

Med dette kapitlet vil vi prøve å få fram konkret kunnskap om faktorar som fremjar den akademiske skrivinga til akademikarar med norsk som andrespråk. Vi analyserer korleis ein person med norsk som andrespråk brukar norsk og bidreg til å utvikle norsk fagspråk innan sitt fagfelt. Vi legg vekt på å få fram personen sine eigne erfaringar med å skrive akademiske fagtekstar på norsk, og har òg analysert språket hans i to akademiske fagartiklar som er skrivne med om lag ti års mellomrom. Med utgangspunkt i dette casestudiet ønsker vi å belyse følgande problemstilling:

Kva slags rammefaktorar bidreg til at akademikarar med norsk som andrespråk kan skrive og publisere akademiske tekstar på norsk?

Skriving av akademiske tekstar når norsk er andrespråket

Tidlegare forskning om språkpraksisar blant akademikarar med norsk som andrespråk

Det finst ikkje mykje tidlegare forskning om språkpraksisane til fagtilsette akademikarar med norsk som andrespråk, men særleg *Norsk i akademia (Ninja)-prosjektet* ved UiB har fått fram mange interessante resultat som vi bygger vidare på i dette kapitlet (Gujord et al., 2022a; 2022b). I tillegg er undersøkinga til Greek og Jonsmoen om språkpraksisar blant akademisk tilsette som er fødde og utdanna utanfor Skandinavia, særst relevant for oss (Greek & Jonsmoen, 2021). Dette prosjektet har færre deltakarar og går i djupna på interaksjonane mellom «transnasjonale» og norske akademikarar ved ei avdeling på eit universitet.

Spørjeundersøkinga i Ninja-prosjektet viste at om lag halvparten av dei internasjonale tilsette vurderer norskkunnskapane sine som på «nybegynnar-» eller «grunnleggande» nivå (Gujord et al., 2022a, s. 123). Om lag 70 % har gått eller går på norskkurs, og av dei som ikkje hadde førehandskunnskapar i norsk, var talet 80 % (Gujord et al., 2022a, s. 127). Blant fast tilsette rapporterer om

lag 40 % at dei brukar norsk «ofte» eller «alltid» når dei har undervisning eller rettleiing (Gujord et al., 2022a, s. 124). Likevel er det mange som etterlyser norskopplæring for å kunne utføre arbeidsoppgåvene sine på norsk, og som peikar på at arbeidsgjevar ikkje set av (nok) tid på arbeidsplanen til norskkurs (Gujord et al., 2022a, s. 130). Dette kjem også fram i Greek og Jonsmoen sin studie:

Several of our informants participate in Norwegian courses offered by the university, but because of their workload, they do not always find the time to participate and follow-up as they wish (Greek & Jonsmoen, 2021, s. 600).

I begge studiane kjem det fram at dei tilsette ikkje ser på norskkunnskapar som ein føresetnad for å lukkast med forskning i Noreg. Samstundes peikar akademikarar frå andre land på mange andre arbeidsoppgåver i academia som krev eit godt norsk fagspråk, til dømes undervisning, rettleiing, administrative oppgåver og leiaroppgåver, og for å delta i fagsamtalar med kollegaer (Gujord et al., 2022b, s. 5). Dette kjem også tydeleg fram i Greek og Jonsmoen sin studie, der mange av dei tilsette frå utlandet ikkje deltek på lik linje med dei norske tilsette i fagleg-administrativt arbeid som avdelingsmøte, i tilsettingskomitear eller med å utvikle studieplanar (Greek & Jonsmoen, 2021, s. 597, 601). Greek og Jonsmoen finn at det er fleksible språkpraksisar på avdelinga i uformelle situasjonar og i møte, der ein vekslar mellom norsk og engelsk alt etter kven som deltek og kva som er føremålet. Samstundes skil dei tilsette frå utlandet mellom desse pragmatiske språkvala og språkval i forskning og undervisning. I undervisninga er dei tilsette opptekne av at studentane treng opplæring på norsk, i alle fall på bachelor-nivå, og ein del av dei tilsette har berre undervisning på master- og ph.d.-nivå fordi dei ikkje meistrar norsk godt nok til undervisningsoppgåver (Greek & Jonsmoen, 2021, s. 599, 601). Når det gjeld forskning, er dei tilsette opptekne av å nå ut til eit internasjonalt publikum og vel difor å drive forskingsaktivitetar på engelsk (Greek & Jonsmoen, 2021, s. 599). Det ser difor ut til at denne tilsettgruppa sjeldan skriv artiklar eller andre fagtekstar på norsk, og Gujord et al. meiner dette er fordi det krev «eit ferdigheitsnivå i norsk som svært få i dag ser ut til å oppnå» (2022a, s. 135). Det er sjølv sagt viktig å kunne formidle forskinga si på engelsk til eit internasjonalt publikum – samstundes er det viktig å utvikle det norske fagspråket, slik at vi

kan ha ein reell parallellspråklegheit i akademia (Kunnskapsdepartementet, 2023). Ein kan difor argumentere for at det er naudsynt at tilsette med andre språkbakgrunnar enn norsk også deltek i å skrive og publisere akademiske tekstar på norsk.

Akademisk skrivning og akademisk skrivning når norsk er andrespråket

Å tileigne seg skriveferdigheiter for å kunne skrive akademiske tekstar i høgare utdanning, tidsskriftartiklar og andre akademiske fagtekstar, handlar i stor grad om å kunne observere og tileigne seg konvensjonar (Dysthe et al., 2010, s. 23). For å bli ein god skrivar må ein lese fagtekstar og analysere seg fram til korleis ein sjølv bør skrive.

Forskning på akademiske fagartiklar på fleire språk og i fleire fagfelt i *KIAP-prosjektet* viste at skrivekonvensjonane er ulike for ulike fagfelt på tvers av språk, men at også ulike språk har sine egne skrivekonvensjonar (Fløttum et al., 2013). Ein kan til dømes tenke seg at ein tekst som blir vurdert som god i historiefaget, ikkje blir like godt motteken i språkhistoriefaget, eller motsett. På same måte er det ikkje sikkert at ein god juss-artikkel på norsk også er ein god juss-artikkel på fransk, sjølv om den språklege omsetjinga er god. Dette kan skape særlege utfordringar for utanlandske akademikarar som har tileigna seg konvensjonane for god akademisk skrivning innan sitt fagfelt, men på eit anna språk enn norsk. KIAP-prosjektet identifiserte nokre konkrete språktrekk som var typiske for norsk akademisk skrivning, i kontrast til engelsk og fransk. Mellom anna fann dei meir bruk av personleg pronomen i første person og aktive verb i forskingsartiklar skrivne på norsk (Fløttum et al. 2013). Det er òg forskjellar i språkbruken i artiklar skrivne innan ulike fagdisiplinar på norsk. Torodd Kinn si undersøking av korleis forskarar ordlegg seg når dei viser til egne og andre sine tankeprosessar, er eit konkret døme på dette. Han undersøker mellom anna om forskarane brukar pronomen i første person og aktiv- eller passivkonstruksjonar saman med verb som *analysere*, *samanlikne*, *studere*, *undersøke* og *vurdere*. Han finn klare disiplinbaserte forskjellar, der ein brukar mest første person og aktivkonstruksjonar i akademiske tekstar i humanistiske fag (Kinn, 2005).

Osdal og Aambø (2023) skildrar utfordringar som studentar med studieerfaring frå andre land møter når dei skal skrive akademiske tekstar på norsk. Selj (2021) skildrar òg studentar med andrespråk sine erfaringar og utfordringar

med norskspråkleg undervisning og skiving i studieløpet. Studentane i Osdal og Aambø sin studie opplever normene for studenttekstar dei skal skrive i studia i Noreg som implisitte og utydelege (2023, s. 266, 271), og studentane i Selj sin studie rapporterer òg om utryggleik knytt til fagskriving (2021, s. 62). Osdal og Aambø peikar på at studentar med studieerfaring frå andre land er sosialiserte inn i andre akademiske tradisjonar, og dermed kan få utfordringar med å gjennomskode dei akademiske tekstkonvensjonane i faget sitt i Noreg (2023, s. 266–270).

I tillegg til det overordna nivået av teksten – struktur, argumentasjonsmåtar og liknande – må ein akademisk skivar ha orden på detaljane i teksten. Dette omfattar både konvensjonar for attgjeving av døme, visualiseringar av data som tabellar, figurar eller bilete, og korleis ein kommenterer desse i teksten, samt ordval, rettskriving og referansar (Dysthe et al., 2010, s. 39).

Dette er sjølv sagt meir krevjande for akademikarar som ikkje har tileigna seg norsk gjennom heile skulegangen, men som lærer norsk som vaksne. Overordna kan etablert kunnskap om andre språk påverke korleis ein tileignar seg eit andrespråk, til dømes ved at ein oppdagar språklege mønster som liknar eller er ulike mellom språka ein kan (Gujord, 2023, s. 21–22). I tillegg kan ein peike på generelle trekk ved innlæraren sitt skriftspråk, uavhengig av alder, morsmål eller undervisningssituasjon (Selj, 2019, s. 18). Desse er til dømes at språket er prega av forenklingar, overgeneraliseringar, overekstensjon, formular, variabilitet og systematikk (Selj, 2019; Gujord, 2023). Osdal og Aambø nemner nokre typiske utfordringar ved setningskonstruksjon som gjeld særse mange andrespråksskrivarar, uavhengig av språkbakgrunn: For det første er feilplassering av verbal og setningsadverbial heilt vanleg i dei aller fleste tekstar av innlærarar av norsk, også dei på høgt nivå. For det andre er akademisk språkbruk ofte prega av konstruksjonar som «enkel bestemming, substantivisk språkføring, passivkonstruksjonar og heilsetningar med fleire leddsetningar» som skaper meir komplekse setningar og dermed kan vere særleg utfordrande for andrespråksskrivarar (Osdal & Aambø, 2023, s. 274).

Ein sentral del av detaljnivaet i akademiske tekstar er å meistre og bruke dei fagspesifikke omgrepa på ein god måte. Studentane i Osdal og Aambø sin studie peikar særleg på «faglege omgrep, samansette fagord og partikkelverb der meininga skifter etter bruken av partikkel» (Osdal & Aambø, 2023, s. 274) som utfordrande når dei skal skrive akademiske tekstar på norsk. Det kan òg vere utfordrande å finne presise ord og uttrykk for logiske relasjonar

i teksten. Faglege omgrep og eit presist fagspråk er òg det første studentane i Selj sin studie nemner når dei blir spurde om kva som er utfordrande med å følgje norskspråkleg undervisning og å skrive fagtekstar på norsk (Selj, 2021, s. 61–62). Her løftar studentane særleg fram samansette substantiv med fagspesifikk tyding (Selj, 2021, s. 61). Akademikarar som skriv fagtekstar innan sitt fagfelt på norsk må i nokre tilfelle også skape nye fagomgrep eller omsetje fagomgrep frå andre språk, ofte engelsk. Slike prosessar er viktige for å ta vare på og vidareutvikle norsk fagspråk (Kunnskapsdepartementet, 2023).

Ein akademikar som flyttar til Noreg frå eit anna land kan såleis ha solide ferdigheiter i akademisk skriving innan sitt fagfelt, men er ikkje nødvendigvis kjend med konvensjonane for akademisk skriving i denne disiplinen på norsk. Akademikaren må difor både lære seg norsk skriftspråk på eit så høgt nivå at han kan skrive lange faglege resonnement, og meistre norsk godt nok til å oppdage og handtere konvensjonane for akademisk skriving innan sitt fagfelt. Gujord et al. meiner at «Å skulle nå eit slikt mål vil krevja både langt meir tilrettelegging og krav frå institusjonen si side enn det som er tilfellet i dag, kanskje særleg på lokalt nivå der dei tilsette har sitt daglege virke» (2022a, s. 135). Det er slike føresetnader og rammefaktorar på lokalt nivå vi vil belyse når vi no går i djupna på ein akademisk tilsett sine erfaringar med å skrive akademiske tekstar på norsk når norsk er andrespråket.

Materiale og metode

Dette kapitlet presenterer ein casestudie av ein akademisk fagtilsett som har tileigna seg norsk i vaksen alder. Vi har valt denne tilnærminga for å kunne undersøke ein kompleks tileigningsprosess i djupna, både gjennom intervju med personen og analyse av dei skriftlege produkta hans (Cohen et al., 2018, s. 379). Den fagtilsette kan nok karakteriserast som eit «outlier»-case (jf. Cohen et al., 2018, s. 378, om ulike typar case), sidan han er ein av få utandlandske fagtilsette i norsk academia som meistrar norsk på eit så høgt nivå at han har valt å skrive akademiske tekstar på norsk. Casestudiar av strategisk utvalde individ gir òg auka innsikt i det fenomenet dei er valde ut for å belyse (jf. Flyvbjerg, 2006). I vårt tilfelle går vi i djupna på ein person sine egne

refleksjonar omkring språktileigning og akademisk skriving, samt tekstane hans. Sjølv om ein slik casestudie ikkje er generaliserbar, vil det spesielle ved dette caset – tileigningsprosessen av norsk fagspråk og akademisk skriving på norsk – gi auka kunnskap om individuelle strategiar og institusjonell støtte som kan vere nyttige når universitets- og høgskulesektoren skal legge til rette for språklæring på høgt nivå for alle utanlandske akademisk tilsette.

Den fagtilsette som utgjer caset i dette kapitlet har tysk som første-språk. Han studerte i Tyskland og tok hovudfag og doktorgrad der. Han var på utveksling i Noreg rundt 1990, og seinare på kortare arbeidsopphald som vikarprest før han flytta permanent til landet rundt årtusenskiftet. Sidan då har han arbeidd ved ein norsk høgare utdanningsinstitusjon med utdanning, forskning og noko omsetjing frå norsk til tysk. Den fagtilsette har hatt ulike former for norskopplæring, først gjennom eit brevkurs, deretter gjennom kurs for utanlandske studentar ved Universitetet i Oslo. Han fortel sjølv at det aller meste i kvardagen hans skjer på norsk, både på arbeid og fritid. Han seier også at han sjølv føler at han meistrar norsk betre enn engelsk, og seier at han ofte tenker på norsk.

Vi har intervjuet den fagtilsette om språktileigningsprosessen hans og hans perspektiv på akademisk skriving på norsk. Vi har òg fått tilgang til to akademiske tekstar som den fagtilsette har skrive på norsk, slik dei såg ut før eventuell korrekturrunde og trykking. Prosjektet er godkjent av SIKT. Grunna materialet sin natur vil deltakaren i prosjektet kunne verte kjend igjen, og ein kan difor ikkje sikre anonymitet i dette prosjektet. Den fagtilsette er informert om dette og har samtykka til å delta. Han har sjølv valt ut dei to tekstutkasta han ville dele med oss. Tekstane har to funksjonar i denne casestudien: Vi brukar dei til å seie noko konkret om meistring og utfordringar ved akademisk skriving når norsk er andrespråket, og vi brukar dei i intervjuet til å samtale om konkrete språklege fenomen. Artiklane er skrivne med om lag ti års mellomrom. Den eldste teksten er i materialet vårt referert til som «tekst 1», medan «tekst 2» er teksten som er skriven ti år seinare.

Intervju

Intervjuet vart gjennomført som ein uformell samtale med nokre tema vi hadde planlagt på førehand (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan karakteriserast som eit semistrukturert djupneintervju (Cohen et al., 2018, s. 673).

Tema vi tok opp, var den fagtilsette sin prosess med å tileigne seg norsk, motivasjonen hans for å skrive akademiske tekstar på norsk, og korleis han arbeider for å oppnå presis og god språkbruk i ein artikkel. Vi hadde òg med oss nokre døme på mogleg nyskaping av faglege omgrep frå artiklane, som vi ønskte at den fagtilsette skulle kommentere.

Intervjuet vart gjennomført på eit grupperom på arbeidsplassen til den fagtilsette og varte om lag 60 minutt. Intervjuet vart dokumentert gjennom lydopptak gjort med mobiltelefon, ved bruk av *Nettskjema* sin app *Diktafon*, som krev Feide-pålogging og såleis skal vere ein trygg lagringsplass for lydopptak.

Vi analyserte intervjuet med ein kvalitativ innhaldsanalyse. Først brukte vi transkripsjonsverktøyet Autotekst, og deretter reinskreiv vi relevante delar av intervjuet, basert på fire kategoriar: personen sin individuelle språkbakgrunn, språklæring, språkbruk og refleksjonar om eigen akademisk skriving på norsk. Desse kategoriane vart utvikla induktivt med utgangspunkt i temaa som vart samtala om i intervjuet. I artikkelen presenterer vi først og fremst meningsfortetta utsegn frå intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232–233) og direkte sitat.

Tekstanalyse

Vi har analysert dei to tekstane ved å nærlese dei og identifisere både språkleg meistring på høgt nivå, språklege avvik og ukonvensjonell språkbruk, i tillegg til å sjå på forfattern sine metakommentarar i teksten. Med «språklege avvik» meiner vi grammatiske feil, medan vi kallar det «ukonvensjonell språkbruk» når delar av teksten er grammatisk korrekt norsk, men ikkje følger skrivekonvensjonane for den aktuelle teksttypen (i dette tilfellet akademisk artikkel). Dette var i utgangspunktet ei open koding av datamaterialet (Cohen et al., 2018, s. 671), der tekstdelane i neste omgang vart gruppert etter likskap i kategoriar av ortografiske, grammatiske eller tekstlege tilhøve (jf. Cohen et al., 2018, s. 673). Både forskning på akademisk skriving generelt og forskning på norsk som andrespråk ligg til grunn for dei språklege analysane.

Casestudien: Erfaringar med utvikling og meistring av akademisk skiving

I denne delen presenterer vi resultat frå casestudien. Vi innleier med ein generell introduksjon om informanten sine refleksjonar om sin språksituasjon på arbeidsplassen og språkval i akademiske tekstar. Deretter går vi nærare inn på språkbruken til informanten. Her har vi valt å presentere analysen som tre dimensjonar av utvikling og meistring av akademiske tekstkonvensjonar: a) bruk og utvikling av fagspråk, b) konvensjonar og skrivestil, og c) grammatikk og rettskriving. Denne inndelinga er ei teoristyrst systematisering av overordna mønster basert på intervjudataa og analysen av tekstane.

Som nemnt innleiingsvis meistrar den fagleg tilsette informanten norsk på eit høgt nivå, både munnleg og skriftleg. I intervjuet forklarar informanten dette med at han har brukt norsk mykje i arbeidssituasjonar, både som vikarprest og seinare som akademisk tilsett. Vi får inntrykk av at begge desse yrka har kravd at han har brukt norsk munnleg og skriftleg. Når det gjeld arbeidssituasjonen i academia, får vi inntrykk av at det aldri har vore aktuelt for han å undervise og rettleie på andre språk enn norsk i Noreg, og at det òg berre blir brukt norsk i andre faglege samanhengar som kollegamøte, instituttmøte med meir. Denne informanten arbeider med andre ord ikkje i eit internasjonalt fagmiljø med mange internasjonalt tilsette, slik Ninja-prosjektet (Gujord et al., 2022a; 2022b) og Greek og Jonsmoen (2021) sine studiar viser til, og det er difor heller ikkje slik at engelsk fungerer som arbeidsspråk for han og dei andre tilsette. Informanten fortel òg at kollegaene «opplever meg nok ikke som en utlending i den forstand at de må ta hensyn til språket». Samstundes seier han at nokre kollegaer kommenterer munnlege og skriftlege feil i norsken hans og at dei seier: «Du er såpass god i norsk at vi tillater oss å si når du kan si noe enda bedre». Vi forstår det slik at informanten meiner at kollegaene ikkje tilpassar språket eller språkbruken sin til han, fordi han meistrar norsk på eit høgt nivå, og at dei nettopp difor òg tør å kommentere språklege detaljar som ikkje er korrekte i tekstane han skriv. Dette er nettopp eit slikt døme på institusjonell støtte på lokalt nivå som Gujord et al. (2022a, s. 135) etterlyser.

Til trass for at den akademiske arbeidssituasjonen er dominert av norsk, kunne ein tenke seg at informanten i denne studien valde å skrive akademiske tekstar på engelsk eller tysk, og ikkje norsk, slik tidlegare studiar har vist som eit klart mønster. Informanten fortel likevel i intervjuet at han vel språk

for akademiske artiklar ut frå tema og planlagt publiseringsstad. Han har faglege publikasjonar på norsk, tysk og engelsk. Han seier også fleire gonger i intervjuet at han føler at han meistrar norsk betre enn engelsk, og at dette medverkar til valet av norsk: «Som sagt føler jeg at jeg er bedre på norsk enn på engelsk. Og det er ikke et alternativ her å skrive på tysk, for da må det publiseres i Tyskland. Så da blir det norsk.»

Informanten legg òg vekt på at kollegiet støttar kvarandre i arbeidet med sjølve skrivinga av akademiske tekstar, til dømes ved å arrangere fagforum der dei presenterer tekstar for kvarandre og gir tilbakemeldingar på både innhald og språk. Han fortel at han har rause og omsynsfulle kollegaer som kan kommentere språklege formuleringar medan alle høyrer på («noen sier gjerne når det er et uttrykk som passer bedre eller hvis noe kan misforstås»), medan innspel på «ordstilling, ordbruk, uttrykk, ordvalg [...] eller når jeg har lange setninger» gjerne blir gitt individuelt skriftleg til informanten i etterkant. I tillegg til eventuelle innspel på språk som kjem i fagfelle vurderingsprosessen og språkvask frå forlaget si side, har informanten altså eit kollegium der det er kultur for å hjelpe kvarandre med å skrive gode tekstar før dei blir sendt til fagfelle vurdering.

Tekstane vi har analysert i denne casestudien er skrivne på norsk med ti års mellomrom. Vi fekk tilgang til begge i ein tidleg versjon, før kollegarettleiing, fagfelle vurdering og korrektur. Funksjonen til tekstane i casestudien er, som nemnt, å kunne seie noko konkret om meistring og utfordringar ved akademisk skriving når norsk er andrespråket. Vi hadde lese gjennom tekstane og notert nokre spørsmål og språklege fenomen som vi ønskte å samtale med informanten om i intervjuet. I tillegg til å vise fram overordna mønster og konkrete døme frå tekstane, viser vi også til informanten sine refleksjonar frå intervjuet undervegs i kvar del.

Bruk og utvikling av faglege omgrep

Tekstane vi har analysert viser at informanten brukar eit presist fagspråk med norske akademiske fagomgrep. Dette er typiske trekk ved språket som er vanskelege å tileigne seg (jf. Osdal & Aambø, 2023; Selj, 2021). I intervjuet fortel informanten om korleis han har utvikla kunnskap om desse fagomgrepa og korleis han går fram viss han ikkje veit det norske fagomgrepet. Han vektlegg at det er nyttig å lese norske akademiske tekstar om liknande tema som dei

han skriv om, men seier òg at han i første omgang skriv ut frå det han kan. I tillegg brukar han ordbøker og internett, og fortel at han har lært mykje av å omsetje tekstar frå norsk til tysk. Informanten poengterer at det tyske teologiske fagspråket er presist og «har ord for mange ulike ting og nyanser, mens i Norge er det ofte en ikke så nøyaktig uttrykksmåte». Likevel seier han at han ikkje først skriv artikkelen på tysk og så omset den til norsk, men at han i utgangspunktet skriv på norsk, og så kan han skrive nokre få ord eller korte setningar på tysk viss han ikkje kjem på det norske med ein gong:

Men av og til har jeg noen tanker eller setninger som jeg ikke må glemme, og da har jeg det kanskje på tysk for å ikke glemme selve tanken eller uttrykket. Og så prøver jeg å finne ut hvordan jeg kan si det tilsvarende på norsk. Og da bruker jeg vel både litteratur og internett, altså oversettelser, men jeg spør også kollegaer om de har et tilsvarende ord eller hva som er best hvis det er flere alternativer som har ulike nyanser.

Vi har funne nokre få døme på fagomgrep som er skrivne på tysk i tekstane, til dømes *Erweckte* i tekst 1:

*[...] og en regnet med omtrent 3000 «Erweckte» (omvendte?).
(Tekst 1, s. 4)*

På direkte spørsmål om dette dømet svarer informanten at dette var eit tilfelle der han ikkje visste kva slags ord han skulle bruke på norsk. I arbeidet med denne artikkelen brukte han eit tysk kjeldegrunnlag og tysk faglitteratur. Han fortel at han då først skreiv omgrepet på tysk, før han spurde kollegaer til råds og las i norske fagtekstar: «Da må jeg kanskje finne en artikkel. Det er ofte det man bruker. Man ser etter litteratur innenfor dette temaområdet på norsk, og ser hva slags ord de bruker der.»

Vi har òg funne døme på at informanten skriv fleire alternative formuleringar av samansette ord med fagspesifikk tyding i teksten:

En annen viktig innflytelse ble helliggjørelsesbevegelsen (hellighetsbevegelsen?). (Tekst 1, s. 1)

I intervjuet spurde vi om dette var ein strategi informanten brukte når han var usikker på korleis det norske ordet skulle skrivast, og det stadfesta han. Samstundes la han vekt på at dette var i byrjinga av teksten, og at han sannsynlegvis berre hadde skrive ned dei to alternative skrivemåtane for å kome vidare i skrivinga. Seinare ville han finne ut kva av desse formuleringane som var riktig på norsk.

Denne strategien med å notere alternative formuleringar eller bruke tyske ord, kjenneteiknar særleg den første teksten. Vi har ikkje funne like tydelege døme på dette i tekst 2, som er skrive ti år seinare, men i intervjuet omtalar informanten dette som ein strategi som han også brukar i dag, særleg viss det ikkje finst norske tekstar om tematikken. Vi kan difor ikkje tolke færre tyske ord i tekst 2 som ei utvikling, men heller som eit resultat av ulik tilgang på norsk forskning på dei ulike temaa.

Konvensjonar og skrivestil

Det finst ulike konvensjonar for akademiske artiklar innan ulike fagfelt, og det kan òg vere ulike konvensjonar frå språk til språk (jf. Dysthe et al., 2020; Fløttum et al., 2013; Kinn, 2005). Dette snakkar informanten om i intervjuet. Som nemnt ovanfor meiner han at tysk har meir presise teologiske fagomgrep enn norsk. I tillegg understrekar han at han sjølv verken skriv eller snakkar «spesielt akademisk tysk eller norsk» og legg til at «Noen tekster kan man jo nesten ikke lese eller forstå fordi det er så avansert skrevet.» Her snakkar han både om norsk- og tyskspråklege akademiske tekstar. Når han omtalar sin eigen akademiske skrivestil, er han klar på at han skriv ganske likt på dei to språka, og at han er oppteken av å skrive på eit forståeleg språk: «Det har sikkert å gjøre med at jeg var prest, så jeg prøvde å snakke til folk så de forstår hva man sier. Så jeg tror at jeg skriver forholdsvis enkelt også i det akademiske språket egentlig.»

I vår analyse av tekstane ser vi at informanten skriv det vi kan kalle forståeleg akademisk prosa, med stor likskap til andre akademiske tekstar i humanistiske fag på norsk (Kinn, 2005). Likevel har vi merka oss at forfattere er lite synleg i teksten i form av pronomen i første person og aktivsetningar, i motsetnad til passivkonstruksjonar. Dette står i motsetnad til det Kinn (2005) peiker på som karakteristisk for norske akademiske tekstar innan humanistiske fag. Informanten brukar «jeg» når han eksplisitt skildrar strukturen i teksten i innleiinga (tekst 2, s. 1), men brukar elles heller det generelle pronomenet «en» i staden for eg/vi og passivkonstruksjonar. To korte døme på dette er:

Dessuten må en nemne ... (tekst 1, s. 1)

En nøyaktig gjennomgang av denne forfatningen kan ikke gjøres her ... (tekst 2, s. 5)

Eit anna aspekt ved tekstane som kan seiast å vere noko avvikande frå ein slik humanistisk akademisk skrivestil, er mengda setningar med andre ledd enn subjektet først og innskote setningar, og måten dette er gjort på. Ein del slike setningar er sjølv sagt heilt normalt i norsk, og dette kjenneteiknar særleg akademiske tekstar (Osdal & Aambø, 2023, s. 274). Sjølv om dei fleste av desse komplekse setningane er korrekt utført med verb og adverbial på riktig plass – ei typisk utfordring for mange andrespråksinnlærarar, jf. Osdal & Aambø, 2023; Mac Donald & Ryen, 2019 – har vi lagt merke til nokre av desse setningane, kanskje fordi vi oppfattar dei som unødig komplekst formulert. Eit døme på dette er:

Den viktigste saken som ble diskutert stort sett i lukkede prestemøter fra 1861 til 1865 som skapte mistillit og en distanse mellom presteskapet/ledelsen og lekfolk i Den norske synoden var slaveristriden. (Tekst 2, s. 14)

Det er ikkje noko grammatisk feil med denne setninga, men ho er vanskeleg å oppfatte fordi det er så stor avstand mellom subjektet «den viktigste saken» og subjektspredikativet «slaveristriden». Her kunne det vore gunstig å flytte «slaveristriden» fram, slik at poenget ikkje forsvinn så langt bak i setninga (Slaveristriden var den viktigste saken som ...). Det finst òg døme i tekstane på slike komplekse setningsstrukturar som ikkje er heilt korrekte:

I 1905 skjedde i Tyskland en vekkelse i Mülheim/Ruhr etter forbilde fra Wales med de nevnte nye trekk. (Tekst 1, s. 3)

Dette dømet spurde vi om i intervjuet, fordi vi lurte på om det kunne vere korrekt å formulere setninga slik på tysk, og informanten kommenterte dømet slik: «Her vil jeg jo nå umiddelbart se at det må være «skjedde en vekkelse i Tyskland» istedenfor «skjedde i Tyskland en vekkelse». Og det er typisk sånne setningskonstruksjoner som kan være litt ulike i norsk og tysk struktur.» Informanten har

heilt rett i at det ikkje er rett på norsk å plassere stadsadverbialet «i Tyskland» mellom verbalet «skjedde» og subjektet «en vekkelse». Han forklarar at han skreiv det slik som ei form for tematisering¹ av at det skjedde nettopp i Tyskland: «Ja, det er en vanlig måte å si det på tysk. Hvis man vil poengtere om det skjedde i Tyskland eller om det skjedde en vekkelse. Det skjer jo også på norsk av og til, at man endrer ordstillingen etter hva man vil poengtere.»

Når det er sagt, vil vi igjen framheve at det er få grammatiske feil i tekstane, også i dei meir komplekse setningane, slik som desse. Når ein tematiserer eit anna ledd enn subjektet i setninga, kjem regelen om at det finitte verbet skal vere på andre plass inn i biletet, og denne regelen blir ganske komplisert å følge når setninga er kompleks, så også andrespråksskrivarar på høgt nivå kan ha slike skrivefeil (Mac Donald & Ryen, 2019). Legg difor merke til at informanten har plassert dei finitte verba («var» og «skjedde») på rett plass i begge setningane ovanfor, trass i komplekse setningsstrukturar. Her kan det hende at dei grammatiske mønstra frå førstespråket (tysk), som har liknande reglar for plassering av finitt verb i setninga, er til støtte når informanten skal plassere det finitte verbet på norsk.

Grammatikk og rettskriving

Tekstane i studien vår viser altså ein skrivar på høgt språkleg nivå, som meistrar mange av dei trekka som er særleg utfordrande når ein skal lære norsk som andrespråk.

I intervjuet trekker informanten fram kjønn på substantiva, preposisjonar og ordstilling som sider ved norsk rettskriving han synest er særleg utfordrande. Vi har ikkje funne døme på feil bruk av kjønn og ser særst få feil med preposisjonar i dei to tekstutkasta vi har fått lese. Vi finn i det heile lite grammatiske feil eller feil ordval.

Det er interessant at informanten fortel at når han les studenttekstar, føler han nokre gonger at han kan norsk betre enn nordmenn. Han meiner dette kjem av at han har lært språket «utenfra, og at jeg derfor kanskje ser det tydeligere.» Eit døme han gir, er bruken av og/å: «Det typiske eksempelet

1 Å fremheve eit setningsledd ved å flytte det fremst i setninga, blir gjerne kalla tematisering eller topikaliserings (Endresen et al., 2000, s. 200).

er med 'og' og 'å', som hele tiden er feil. Det ser jeg lettere, tror jeg, fordi jeg vet at 'og' er 'und' og 'å' er 'zu'».

Som vist ovanfor skriv òg informanten akademiske tekstar i ein forståeleg og forholdsvis konvensjonell akademisk stil. Vi vil særleg framheve ordstilling som eit grammatisk trekk informanten meistrar i stor grad, sjølv om setningane i teksten er varierte og komplekse med innskotne leddsetningar i heilsetningane og topikalisererte ledd. Dette er komplekst for andrespråksinnlærarar også på høgt nivå (jf. Mac Donald & Ryen, 2019). Vi har identifisert éin grammatisk struktur som skrivaren ikkje meistrar i like stor grad som ordstilling generelt, og det er ordstilling i setningar med refleksive verb. Døme på dette er:

*Den 15. september samlet seg 60 ledende menn fra Gnadau [...]
(Tekst 1, s. 10)*

Sjølv om dette er eit døme på avvik – «seg» er feilplassert i setninga – viser det òg meistring: informanten veit at topikalisering av tidsadverbialet «den 15. september» fører til at verbalet kjem på andre plass, og subjektet skal plasserast etterpå. Vi finn òg døme på setningar der det refleksive pronomenet er plassert rett, eller der begge variantane er i bruk:

Fra Kassel spredte seg pinsebevegelsen i kort tid over store deler fra Tyskland, og med Jonathan Paul i spissen, som hadde fått tungetalegaven i september 1907, spredte bevegelsen seg særlig innenfor de østtyske Geimeinsschaftskretsene. (Tekst 1, s. 8)

Dette tolkar vi som varierende meistring av denne grammatiske strukturen, noko som er eit vanleg stadium i språktileigningsprosessen (jf. Gujord, 2023). Det ser ut til å vere fleire døme på dette i tekst 1 enn i tekst 2, som er skriven ti år seinare, og dette kan tolkast som ei gradvis aukande meistring av denne detaljen i norsk ordstilling.

Oppsummerande drøfting

I dette kapitlet har vi gått i djupna på ein akademisk tilsett med norsk som andrespråk sine refleksjonar om akademisk skriving på norsk og to tekstar han har produsert. Om lag éin tredel av dei tilsette ved norske utdanningsinstitusjonar er fødte i utlandet, men det er få akademisk tilsette frå utlandet som publiserer akademiske tekstar på norsk. Dette kjem både av at det krev eit høgt språkleg nivå på norsk, og at det gir like store eller større positive ringverknader å publisere på engelsk. Det vi kan trekke fram som faktorar som har støtta denne akademisk tilsette til å publisere akademiske tekstar på norsk, og som vi meiner er overførbare til andre i liknande situasjon, er at 1) han har tatt norskkurs og samstundes brukt norsk på arbeidsplassen, 2) undervisningsoppgåver og andre yrkesoppgåver har vore gjennomførte på munnleg og skriftleg norsk, og 3) det er kultur for kollegarettleiing på førsteutkast av akademiske tekstar. Dette siste punktet ser både vi og informanten på som særskilt viktig for å kunne meiste å skrive akademiske tekstar som er både på eit høgt fagleg og språkleg nivå.

Den akademisk tilsette som denne casestudien har omhandla, er strategisk utvald for å gi auka kunnskap om individuelle strategiar og institusjonell støtte som kan vere nyttige når UH-sektoren no skal legge til rette for språklæring på høgt nivå for alle utanlandske akademisk tilsette. Institusjonane bør sjølvsagt tilby norskkurs for dei akademisk tilsette, men vi meiner dette caset viser tydeleg fram at dette språkarbeidet ikkje berre kan gå føre seg på norskkurs. Det er gunstig at arbeidet med å tileigne seg fagspesifikke skrivekonvensjonar og arbeid med tileigning og utvikling av faglege omgrep går føre seg på lokalt nivå, til dømes i fagmiljø eller forskargrupper. Berre kollegaene i same og tilgrensande fagfelt kjenner fagterminologien og tekstkonvensjonane godt nok til å kunne gi språkleg rettleiing på akademiske tekstar. Ei slik lokal institusjonell støtte kan difor vere ein suksessfaktor. Kva som ville vere ei god organisering av eit slikt kollegialt samarbeid, og kva for typar språkleg rettleiing avanserte andrespråksbrukarar av norsk har bruk for, kan difor vere relevant å undersøke nærare.

Referansar

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Dysthe, O., Hertzberg, T. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høgere utdanning* (2. utg.). Abstrakt forlag.
- Endresen, R. T., Simonsen, H. G. & Sveen, A. (2000). *Innføring i lingvistik*. Universitetsforlaget.
- Fløttum, K., Dahl, T., Didriksen, A. A. & Gjesdal, A. M. (2013). KIAP – reflections on a complex corpus. *Bergen Language and Linguistics Studies*, 3(1), 137–150. <https://doi.org/10.15845/bells.v3i1.367>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (2021). Transnational academic mobility in universities: the impact on a departmental and an interpersonal level. *Higher education*, 81, 591–606. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00558-7>
- Gujord, A.-K. H., Molde, E. B., Olsen, A.-M. K. & Wunderlich, I. (2022a). Vilkår for læring og bruk av andrespråk i academia: Internasjonalt tilsette sine erfaringar med språk på norske universitet og høgskular i lys av rådande språkpolitikk. *Bergen Language and Linguistics Studies*, 12(1), 113–140. <https://doi.org/10.15845/bells.v12i1.3539>
- Gujord, A.-K. H., Molde, E. B., Olsen, A.-M. K. & Wunderlich, I. (2022b). Individuelle valg og kollektive forestillinger om norsk språk i academia. Dybdeintervjuer med internasjonalt ansatte forskere. *Nordand*, 17(1), 1–15. <https://doi.org/10.18261/nordand.17.1.1>
- Kinn, T. (2005). «Denne artikkelen analyserer ...». Den tenkjande forskaren i norske forskingsartiklar. I S. Lie, G. Nedrelid & H. Omdal (Red.), *MONS 10 Utvalde artiklar frå det tiande Møte om norsk språk i Kristiansand 2003* (s. 183–194). Høyskoleforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Mac Donald, K. & Ryen, E. (2019). Struktur i målspråk og mormål. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen* (3. utg., s. 201–232). Cappelen Damm Akademisk.
- Osdal, H. & Aambø, R. (2023). Internasjonale studentar og akademisk skrivning. I A. Golden & E. Selj (Red.) *Skriving på norsk som andrespråk* (s. 263–280). Cappelen Damm Akademisk.
- Selj, E. (2019). Minoritetslevne, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen* (3. utg., s. 40–53). Cappelen Damm Akademisk.
- Selj, E. (2021). Språklige minoriteter i auditoriet. Utfordring, handtering og muligheter. I A. Holmen & K. Å. Laursen (Red.), *Developing academic language programs for newly arrived migrants* [Københavnstudier i tosprogethed. Studier i parallelsproglighed, bind C12] (s. 56–84). København.
- Steine, F. (2023, 6. mars). *Hver tredje forsker i norsk academia er innvandrer*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/teknologi-og-innovasjon/forskning-og-innovasjon-i-naeringslivet/statistikk/forskerpersonale/artikler/hver-tredje-forsker-i-norsk-academia-er-innvandrer>
- Universitets- og høyskoleforskiftet. (2024). *Forskrift til universitets- og høyskoleloven* (FOR-2024-06-28-1392). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2024-06-28-1392>

Andenes, E. (2026). Skrivning som verktøy for å styrke praktiske synteser i sosialfagleg profesjonsutdanning. I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 113–132). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731006>

Kapittel 6

Skriving som verktøy for å styrke praktiske synteser i sosialfagleg profesjonsutdanning

Ellen Andenes

Samandrag: Kapittelet handlar om korleis akademisk skriving kan styrke samanhengen mellom praktisk og teoretisk kunnskap i sosialfagleg profesjonsutdanning. I profesjonsutdanninga er kunnskapsbasen samansett, og det er den praktiske yrkesutøvinga som bind saman dei ulike kunnskapsområda. Slik oppstår praktiske syntesar. For at skriving skal fungere som eit pedagogisk verktøy som styrker slike syntesar, er det avgjerande å utforme relevante skriveoppdrag med ei tydeleg kopling mellom teori og praksis. Kapittelet gir eit konkret døme på korleis ei slik oppgåve kan formulerast, og korleis eit prosessorientert skriveopplegg kan utformast. Å bygge stillas for studentane gjennom ulike skriverammer, som mal for problemstilling og tydelege krav til korleis dei ulike delane av oppgåva kan skrivast, blir løfta fram. Skriving kan på denne måten bidra til auka teoretisk innsikt og gi trening i skriving som arbeidsmåte i sosialt arbeid, samstundes som det førebur studentane på å møte komplekse utfordringar i arbeidslivet.

Nøkkelord: praktiske syntesar, profesjonsutdanning, sosialfag, prosessorientert skriving, stillas

Takk til professor Roar Stokken, (Institutt for sosialfag, Høgskulen i Volda), for støtte og nyttige tilbakemeldingar gjennom skriveprosessen. Eg takkar også anonym fagfelle frå Fagbokforlaget for konstruktive forslag.

Abstract: This chapter examines how academic writing can serve as a pedagogical tool for strengthening the integration of theoretical and practical knowledge in social work education. Professional programmes draw on diverse knowledge bases, and it is practical professional practice that connects these domains, creating what we term practical syntheses. For writing to effectively support such syntheses, assignments must be designed with explicit links between theory and practice. The chapter presents a concrete example of how such an assignment can be formulated and how a process-oriented writing approach can be implemented. It highlights the importance of scaffolding through structured writing frames, such as templates for research questions and clear guidelines for the composition of different sections. In this way, writing can foster deeper theoretical understanding, develop writing as a professional method in social work, and prepare students to address complex challenges in practice.

Keywords: practical syntheses, professional education, social work, process-oriented writing, scaffolding

Innleiing

Profesjonsutdanning, som lærar-, sjukepleie-, sosionom- og barneverns- pedagogutdanning, handlar om å skape samanheng mellom teoretisk kunnskap og praktisk yrkesutøving (Molander & Terum 2008). I profesjonsutdanninga er kunnskapsbasen samansett, og det er den praktiske yrkesutøvinga som bind saman dei ulike kunnskapsområda. I yrkesutøvinga må profesjonsutøvarane bruke både teoretisk, praktisk og moralsk kunnskap for å vurdere komplekse situasjonar der inga kunnskapskjelde er tilstrekkeleg åleine. Slik oppstår praktiske syntesar (Grimen 2008). Dette kapittelet løftar fram den rolla akademisk skriving kan ha for å styrke denne samanhengen. Temaet blir diskutert med utgangspunkt i forfattaren sine erfaringar med eit prosessorientert skriveoppdrag der studentar på sosionomutdanninga vart bedne om å ta i bruk teori for å forstå erfaringar dei hadde gjort seg i sin første praksisperiode.

I sosionomutdanninga er utviklinga av praktisk dømmekraft og evne til å integrere ulike kunnskapsformer avgjerande for profesjonell kompetanse. Utdanninga bør støtte utviklinga av denne evna (Grimen 2008; Heggen 2010). Sjølv om praktiske syntesar først og fremst oppstår i den praktiske yrkesutøvinga, kan skriftlege oppgåver bidra til å bevisstgjere og artikulere denne integrasjonen. Når studentane skriv om praksiserfaringar, blir dei utfordra til å setje ord på korleis teori og erfaring spelar saman i konkrete situasjonar. Dette gir rom for refleksiv distanse og metakognitiv bearbeiding, noko som kan styrke profesjonell dømmekraft (Grimen 2008; Heggen 2010). Skrivinga fungerer dermed som ein aktiv synteseprosess, der praksis og teori møtast i teksten (Birkeland et al. 2016). I ein studie av refleksjonsnotat frå sosionomstudentar ved NTNU viser Skjefstad og Nordstrand (2022) korleis skriftleg refleksjon bidreg til utvikling av profesjonell kompetanse ved å skape rom for bearbeiding av praksiserfaringar i lys av teori. Prosessen der studentane aktivt må tolke og omforme teori i lys av erfaringar dei har gjort seg i praksis, bidreg til ein kritisk distanse til teorien – ein prosess som er sentral for utviklinga av profesjonell dømmekraft i sosialt arbeid.

Skriving kan vere ein katalysator for læring gjennom to hovudmekanismer (Wittek & Dale 2013). For det første stimulerer skriving den refleksive merksemda. I tillegg fremjar det utforskinga av vitenskaplege omgrep: «Det å skape mening innebærer å bygge bro mellom de spontane begrepene og de vitenskaplige, ved aktivt å utforske relasjonen mellom dem» (Wittek & Dale 2013: 33). Også Hertzberg og Dysthe (2012) framhevar at skriving er viktig for fagleg utvikling. Dei løftar fram den prosessorienterte skrivinga (POS) som særleg nyttig. POS går gjennom ulike fasar med førskriving, utkast, respons og omarbeiding. Idémyldring og diskusjon i studentgrupper har ei viktig rolle i denne prosessen. I ei profesjonsutdanning har skriving også ei tredje rolle. Som profesjonsutøvar vil skriving vere ein del av yrkesutøvinga, til dømes skriving av journalnotat, vedtak, referat frå møter og liknande. Det å lære seg å formulere seg tydeleg, gjengi korrekt, skilje informasjon frå egne tolkingar, gjere vurderingar og argumentere for desse, vil vere ein viktig ferdigheit i utøvinga av yrket. Dermed har skriveoppdraga gjennom utdanningsforløpet ikkje berre funksjon som ein måte å lære på, men også som praktisk trening på skriving som ein arbeidsmåte i profesjonsutøvinga. Problemstillinga kapittelet undersøker, er:

Korleis kan skriving styrke praktiske syntesar i sosialfagleg profesjonsutdanning?

Kapittelet opnar med ein presentasjon av den gitte eksamensoppgåva. Deretter følgjer ei innføring i teori om profesjonsutdanning og praktiske syntesar, før vi ser nærare på skriving og stillasbygging med utgangspunkt i Vygotsky (1986) sin teori. Vidare blir erfaringane med skriveoppdraget presenterte med utgangspunkt i Hertzberg og Dysthe (2012) sin modell for prosessorienterte skriveopplegg i fire fasar. Til slutt vert dette eksempelet på skriveoppdrag diskutert opp mot dei teoretiske perspektiva.

Bakgrunn

Andre semester på sosionomutdanninga inneheld emnet Folkehelse, marginalisering og migrasjon. Emnet er på 20 studiepoeng og delt inn i to modular. Dette semesteret har studentane òg sin første praksisperiode på fire veker. Våren 2023 var eksamen i emnet ei skriftleg oppgåve på 3500 ord, der studentane sjølve skulle velje eit tema som var relevant for sosialfagleg arbeid knytt til ein eller begge av dei to modulane i emnet. Arbeidet med eksamensoppgåva vart organisert som eit prosessorientert skriveoppdrag som gjekk over heile emnet. I eksamensoppgåva skulle studentane ta utgangspunkt i den sosialfaglege yrkeskonteksten der dei var i praksis, og lage si eiga problemstilling. Problemstillinga skulle handle om korleis ein kan forstå arbeidsoppgåvene til sosionomen i lys av teori i emnet. Studentane fekk ein mal for problemstilling som såg slik ut: Korleis kan [ei konkret arbeidsoppgåve] til sosionomen i xx forståast i lys av teori om xx? Studentane måtte altså sjølve gjere tre val: velje ei arbeidsoppgåve, ein yrkeskontekst og eit teoretisk perspektiv. Det vart gitt eksempel på korleis problemstillinga kunne utformast. Oppgåva inneheldt òg krav til kva delar som skulle vere med og ei «oppskrift» på kva moment kvar del burde ha med (Sjå neste side).

Oppgåve:

Temaet for eksamensoppgåva skal vere relevant for sosialfagleg arbeid knytt til tema innan bolc 1 (Folkehelse og førebygging) eller bolc 2 (Marginalisering, migrasjon og diskriminering).

Oppgåva skal ta utgangspunkt i ein sosialfagleg yrkeskontekst. Det kan gjerne vere den yrkeskonteksten du hadde praksis innanfor, men det er ikkje eit krav. I eksamensoppgåva skal du lage di eiga problemstilling basert på malen nedanfor. Problemstillinga skal handle om korleis ein kan forstå arbeidsoppgåvene til sosionomen i lys av teori.

Mal for problemstillinga: Korleis kan [ei konkret arbeidsoppgåve] til sosionomen i xx forståast i lys av teori om xx?

Eksempel på problemstilling kan då sjå slik ut:

- Korleis kan sosialarbeidaren på skulen sine aktivitetar i friminuttet forståast i lys av teori om førebygging?
- Korleis kan busettingsarbeidet til Programrådgjevaren i Flyktingtenesta forståast i lys av teori om integrering?
- Korleis kan sosionomen på NAV sitt arbeid med arbeidsinkludering sjåast i lys av teori om marginalisering?

Oppgåva skal ha følgjande hovuddelar:

Innleiing:

Introduserer temaet, konteksten og den valde arbeidsoppgåva, viser at det er sosialfagleg relevant og argumenterer fram den valde problemstillinga.

Kunnskapsgrunnlag:

- Bakgrunn: Beskriver grunnlaget for den valde yrkeskonteksten (yrkesutøvinga og arbeidsoppgåvene, lovgrunnlaget og rammer for arbeidet).
- Teori: Introduserer litteratur som kan brukast for å kaste lys over problemstillinga. Litteraturen skal ta utgangspunkt i pensum, men bør supplerast med anna relevant litteratur.

Diskusjon:

Vurderer den valde arbeidsoppgåva opp mot kunnskapsgrunnlaget (bakgrunn og teori). Diskusjonsdelen bør vere strukturert i nokre underoverskrifter.

Konklusjon:

Svarar på problemstillinga.

Dette er første gongen på sosionomstudiet at studentane blir utfordra til å lage si eiga problemstilling. For å hjelpe dei på rett veg i prosessen med å utforme problemstilling, valde vi difor å lage ein mal for formulering av problemstilling. I det første semesteret har skriveoppdraga hatt ei gitt problemstilling som er lik for alle studentane. Å lage si eiga problemstilling, sjølv om ho er basert på ein mal, vil difor vere ei auke i vanskegrada. I det tredje semesteret vert vanskegrada igjen auka, ved at dei skal velje eiga problemstilling utan den hjelpa som ligg i å ha ein mal.

Studentane vert oppmoda om å dele inn diskusjonsdelen i nokre underoverskrifter. Dette kan sjåast på som eit steg på vegen mot å operasjonalisere ei problemstilling i nokre underpunkt, som i neste omgang kan formulerast som forskingsspørsmål. I det tredje semesteret skal studentane jobbe med eit forskingsprosjekt i grupper, der dei i tillegg til å lage eiga problemstilling også må dele denne opp i nokre forskingsspørsmål. Her legg ein altså til rette for progresjon i skriveopplæringa.

Også når det gjeld oppbygginga av ein akademisk tekst, er det lagt til rette for progresjon i løpet av sosionomstudiet. Allereie i første semester vert studentane introduserte for korleis ein akademisk tekst kan byggjast opp med fire hovuddelar: Innleiing, kunnskapsgrunnlag, diskusjon og konklusjon. Her kan ein spesielt merke seg at omgrepet «kunnskapsgrunnlag» blir nytta i staden for det kanskje meir vanlege omgrepet «teoridel» (Stokken et al., 2022). Dette er gjort for å bevisstgjere studentane på at eit kunnskapsgrunnlag er vidare enn «berre» teori. I tillegg til teori er bakgrunn eller yrkeskontekst også ein viktig del av kunnskapsgrunnlaget for profesjonsutøvarar. Bakgrunnsdelen skal beskrive grunnlaget for den valde yrkeskonteksten. Aktuelle moment å ha med er noko om korleis yrkesutøvinga skjer, den konkrete arbeidsoppgåva, lovgrunnlaget og rammer for arbeidet. I teoridelen skal studentane velje eit teoretisk perspektiv frå emnet som kan bidra til å kaste lys over den aktuelle arbeidsoppgåva. I tredje semester vert kunnskapsgrunnlaget vidare utvida med eit tredje punkt, nemleg «forskning på feltet». I eksempelet ovanfor kan ein merke seg at studentane får ei tydeleg «oppskrift» på kva desse ulike delane skal innehalde.

Teoretiske perspektiv

Forholdet mellom teori og praksis i profesjonsutdanningane har alltid vore ein del av diskusjonen om kva som kjenneteiknar ein profesjon, og kva type kunnskap ei profesjonsutdanning skal byggje på. At profesjonar forvaltar vitenskapleg kunnskap, blir sett på som noko som skil profesjonar frå andre yrkesgrupper (Grimen, 2008, s. 71). Gjennom tidene har det vore ei pendling mellom kva som har fått størst betydning i profesjonsutdanningane: den teoretiske eller den praktiske kunnskapen.

Eit utviklingstrekk innan profesjonsutdanningane er at det har skjedd ei akademisering, der den teoretiske og forskingsbaserte kunnskapen har fått forrang framfor den praktiske kunnskapen. Denne dreininga kan kritiseras for at samanhengen mellom utdanning og praksisfelt blir for svak, slik at profesjonsutdanningane skaper «kloke hoder», men i mindre grad «kloke hender» (Heggen, 2014). Når studentane skal ut i yrkeslivet som sosialarbeidarar, opplever mange det som blir omtalt som «praksissjokk» (Tham & Lynch, 2020).

På den motsette sida kan Lave og Wenger (1991) sin teori om situert læring og praksisfellesskap leie til ei forståing av ei meir praksisorientert profesjonsutdanning. Ifølgje denne teorien skjer læring gjennom aktiv deltaking i eit praksisfellesskap, der den lærande lærer av å følgje ein erfaren «meister». Gjennom praksisfellesskapet tileignar studenten seg både praktiske ferdigheter og kulturen på arbeidsplassen. I denne tilnærminga vert teoretisk kunnskap i stor grad underordna praksis og praksisfellesskapet.

Det treng ikkje vere ein motsetnad mellom teori og praksis. Gjennom sin praktiske yrkestheori (PYT) er Lauvås og Handal (2014) opptekne av at konkrete erfaringar i praksis aktualiserer teoretisk kunnskap som studenten har med seg inn i yrkesutøvinga. I «praksistrekanten» beskriv dei tre nivå i praksisnær rettleiing. Når ein student utfører ei handling i praksis (P1-nivået), handlar hen ut frå teoribaserte og erfaringsbaserte grunngevingar (P2-nivået) samt etisk rettferdiggingering av handlinga (P3-nivået). På denne måten vert ikkje praksis avgrensa til sjølve handlinga, men rommar også grunngevingane for handlinga, inkludert teoretisk kunnskap. Rettleiing vil i ein slik samanheng handle om å hjelpe studentane å få auge på og setje ord på teoretiske, erfaringsmessige og etiske aspekt ved handlinga.

Shulman (2004) er oppteken av å balansere den teoretiske og den praktiske kunnskapen som trengst i profesjonsutdanningane. Han skriv om lærarutdanning, men mykje av det han seier kan likevel overførast til andre profesjonsutdanningar. Shulman definerer profesjon slik:

A profession is always a form of highly complex and skilled practice. But what makes it a profession is not the complexity of skills alone. A profession is a practice whose agents claim is rooted in bodies of knowledge that are created, tested, elaborated, refuted, transformed, and reconstituted in colleges, universities, laboratories, and libraries (Shulman 2004, s. 531).

Dette gjer det til ei sentral utfordring i profesjonsutdanningane å integrere dei teoretiske og praktiske elementa som høyrer til det fagfeltet ein utdannar til. Nettopp derfor er det interessant å undersøke korleis ein i profesjonsutdanningar kan bruke skriving for å styrke samanhengen mellom teori og praksis.

Når kunnskapsbasen har ein indre logisk samanheng, heng dei ulike kunnskapsområda saman i ein teoretisk syntese, slik som i disiplinfag som til dømes fysikk og kjemi. Ei profesjonsutdanning, derimot, kviler på ein samansett kunnskapsbase. Dei ulike kunnskapsområda heng ikkje logisk saman; det er den praktiske yrkesutøvinga som bind saman eller skaper syntesar mellom dei ulike kunnskapsområda. Syntesane er altså praktiske (Grimen 2008). Det er den konkrete yrkesutøvinga som gir mening til teoriar og omgrep frå ulike fag. Eit døme kan vere når sosialarbeidaren skal hjelpe ein ungdom som står utanfor utdanning eller arbeidsliv. Då treng ein kunnskap frå ulike kunnskapsområde som juss, etikk, psykologi og sosiologi. I tillegg treng ein kunnskap om førebyggjande arbeid, kommunikasjon og ulike tiltak innanfor NAV og andre arenaer. Ut frå dette perspektivet gir utdanninga eit repertoar av ulike teoriar som kan bidra til å forstå og tolke praktiske handlingar. Denne måten å tenke på kan også relaterast til sosialfagleg tenkemåte: Ingen individ er like, og alle individ må forståast ut frå sin unike situasjon, eller «personen i situasjonen» som ein snakkar om i sosialt arbeid (Berg et al. 2023). Dermed vil ein som sosionom ta i bruk ulike teoriar og fagkunnskap i møte med den einskilte brukaren. Studentar med lite praktisk yrkeserfaring treng hjelp til å sjå kva ulike kunnskapsområde som trengst.

For at utdanninga skal bidra til å skape praktiske syntesar, må undervisninga synleggjere samanhengen mellom den teoretiske, praktiske og moralske kunnskapen som trengst i ein konkret yrkessamheng (Heggen 2014). Sentrale omgrep her er «capability» og «forhandling». Capability er evna til tilpassing og endring i den konkrete situasjonen, og handlar om å klare å ta i bruk kunnskap i ein gitt situasjon i praktisk yrkesutøving. Forhandling, derimot, skjer i etterkant av ein praktisk situasjon og inneber refleksjon over praksis. Dette handlar om korleis ein kan forstå noko som har skjedd i den praktiske yrkesutøvinga ved hjelp av teoretisk kunnskap. Begge prosessane kan bidra til å styrke samanhengen mellom teori og praksis. Profesjonsutdanning handlar i dette perspektivet om å skape samheng mellom teori og praksis, og her kan skiving ha ei viktig rolle – både for å fremje læring av fagstoffet, men også fordi skiving er ein viktig del av praktisk sosialt arbeid.

Oppgåva som studentane skulle skrive, blei gjennomført som prosessorientert skiving. Prosessorientert skiving kan plasserast innanfor den sosiokulturelle læringsteorien, som legg vekt på at læring skjer gjennom samhandling i ein sosiokulturell kontekst (Hertzberg & Dysthe 2012). Den sosiokulturelle læringsteorien har røter i Vygotsky (1986) si tenking om at læring skjer gjennom interaksjon og samarbeid. Utgangspunktet for Vygotsky sin teori er barnet si læring av nye ferdigheiter. I hans teori er omgrepet «den proximale sone», eller sonen for den nærmaste utvikling, sentralt. Denne sonen svarar til området mellom det barnet klarer på eiga hand og det utviklingsnivået barnet har moglegheit for å nå med hjelp og støtte frå ein «kompetent andre». Den kompetente andre kan bygge ulike støttestrukturar for at barnet skal bevege seg oppover den proximale sonen. Slike støttestrukturar for læring kallar han scaffolding eller stillasbygging. Ein type stillas kan vere å gi studentane tydelege skriverammer (Kverndokken 2023). Skriverammer er støttestrukturar som synleggjer korleis den ferdige teksten kan sjå ut. Skriverammene kan bli både for smale og for breie. For breie skriverammer kan gjere skrivaren usikker på kva som faktisk blir forventet, medan for smale skriverammer kan hindre sjølvstende. Ein risiko ved å bygge stillas eller støttestrukturar er at vi kan støtte for mykje, noko som kan redusere læringa. Målet er at studenten skal tileigne seg nye ferdigheiter slik at ein kan meistre liknande oppgåver på eiga hand seinare, utan den hjelpa som ligg i eit stillas.

Hensikta med det prosessorienterte skriveopplegget er først og fremst å fremje læring, men samstundes inneber ei eksamensoppgåve vurdering av læring. Gamlem (2022) poengterer at vurdering for læring og vurdering av læring er to vidt forskjellige ting. Vurdering for læring handlar om å gi studentane tilbakemeldingar på tekst undervegs i skriveprosessen, medan vurdering av læring er den sluttvurderinga som i dette tilfellet handlar om å setje ein karakter på den endelege versjonen som er levert inn som eksamen. I eit prosessorientert skriveopplegg som går over tid, bruker ein vurdering for læring, eller undervegsvurdering, både gjennom eigenvurdering og tilbakemelding frå andre (medstudentar og rettleiar). Slik kan tilbakemeldingar også fungere som stillas. Sluttvurderinga på eit emne kan på programnivå sjåast på som undervegsvurdering.

Noko anna som kan fungere som stillas, er tydelege krav og kriterium for korleis oppgåva skal skrivast. Når studentane kjenner til krava til den spesifikke teksttypen, aukar dette skriveferdigheitene deira (Rust et al., 2003).

Erfaringar

Erfaringane som blir presenterte her, er baserte på egne erfaringar med ansvaret for eksamensoppgåva. Desse erfaringane omfattar undervisning, rettleiing av studentar individuelt og i gruppe, møter og samtalar med andre rettleiarar, samt sensur av dei ferdigskrivne tekstane. Erfaringane er ikkje samla inn på systematisk vis, og representerer derfor mine egne subjektive oppfatningar. Formålet med å presentere desse erfaringane er å synleggjere korleis denne skriveoppgåva gav studentane eit verktøy til å kople saman praksiserfaringar og teoretiske perspektiv frå emnet, og slik kunne vere eit bidrag til dei praktiske syntesane. Erfaringane er systematiserte med utgangspunkt i Hertzberg og Dysthe (2012) sine fasar av det prosessorienterte skriveopplegget: 1. Førskriving, 2. Utkast, 3. Respons og 4. Omarbeiding og endeleg versjon.

Førskriving – Bestemme problemstilling

Skriveprosessen starta med ei undervisningsøkt på to timar der eksamensoppgåva vart gjennomgått. Det vart lagt særleg vekt på kva som kjenneteiknar ei god problemstilling, og det vart gitt døme på ulike problemstillingar bygd på malen. I undervisningsøkta var det sett av tid til at studentane i par skulle diskutere eigne idear til tema og problemstilling. Denne idémyldringa var meint å fungere som starten på prosessen med å utvikle eiga problemstilling. I ettertid ser ein at rettleiinga kunne vore styrkt dersom studentane ikkje berre fekk døme på gode problemstillingar, men også på for smale og for vide problemstillingar.

I undervisningssituasjonen og i rettleiingsøktene kom det både positive og negative tilbakemeldingar frå studentane på det å få ein mal for problemstillinga. Det positive var at malen gjorde det lettare å forstå kva ein skulle gjere, men samstundes kunne malen opplevast som avgrensande, og at han ikkje passa til det ein ønskte å skrive om. I undervisninga vart det gjort klart at det var lov å gjere sin eigen «vri» på problemstillinga, og at ein ikkje trong å følgje malen slavisk, så lenge problemstillinga inneheldt val av arbeidsoppgåve, yrkeskontekst og teoretisk perspektiv. Erfaringane tilseier likevel at når malen først var gitt, var det få studentar som torde å avvike frå denne. Tilbakemeldingane frå sensorane var at fleire av oppgåvene hadde «knotete» problemstillingar som kunne vore meir elegant utforma dersom ein brukte malen meir som inspirasjon enn som noko ein måtte følgje ordrett. Eit døme på ei slik knotete problemstilling var: Korleis kan oppgåva med samtalar med nyankomne flyktningar til programrådgjevaren i Flyktingtenesta forståast i lys av kulturteori? Denne kunne vore meir elegant formulert, for eksempel slik: Korleis kan programrådgjevaren bruke teori om kultursensitivitet i samtale med nyankomne flyktningar? Erfaringane viser altså at å gi studentane ein mal for problemstilling hadde både positive og negative sider.

Utkast

For studentane var det ei ny erfaring å skulle kople teori til noko dei sjølve hadde erfart i praksis. Tilbakemeldingane frå studentane er blanda, men mange opplevde det å få lov til å bruke eigne erfaringar frå praksis i skriving som både positivt og nyttig. Dette bidrog til at dei forstod det dei hadde deltatt på i praksis på ein ny måte, samstundes som det motiverte dei til å kome i gang

med skrivinga. Likevel var det utfordrande å gjere denne koplinga mellom teori og praksis. Særleg var det krevjande å velje rett arbeidsoppgåve til rett teoretisk perspektiv, altså å finne ei arbeidsoppgåve som den valde teorien faktisk kunne kaste lys over. Desse to vala vart eit sentralt punkt i rettleiinga. Når det gjaldt å velje arbeidsoppgåve, var det viktig å rettleie studentane til å velje noko konkret, men samstundes ikkje for smalt. Til dømes er «arbeidet som sosionom» altfor vidt, medan «bruk av kartleggings skjema for første-gongssamtale med nykomne flyktningar frå Ukraina» er for smalt.

På same måte var det å velje teoretisk perspektiv eit vesentleg rettleiingsmoment. Gjennom den første praksisperioden på studiet fekk studentane sine første praktiske og kjenslemessige erfaringar med utøving av sosialt arbeid, men dei trengde hjelp til å kople desse til teori. Mange av studentane ville gjerne velje teori om relasjon og kommunikasjon, som er to sentrale teoretiske omgrep i alt sosialt arbeid, men desse omgrepa var pensum i det første emnet deira og ikkje eit tema i dette emnet. Rettleiinga handla difor ofte om å leie studentane mot å få auge på andre interessante perspektiv henta frå emnet. I mange oppgåver vil det likevel vere relevant å trekke inn pensum frå tidlegare emne, til dømes noko om relasjon eller kommunikasjon, men då må slike omgrep relaterast til det valde teoretiske perspektivet. Utkasta til tekst viste altså at studentane hadde behov for hjelp til å gjere viktige val for avgrensing og spesifisering av innhaldet knytt til val av arbeidsoppgåve, yrkeskontekst og teoretiske perspektiv.

Respons

Studentane fekk fleire typar respons i løpet av det prosessorienterte skriving-opplegget. Først vart det gjennomført ei grupperettleiingsøkt på tre timar der kvar rettleiar møtte sine studentar. Det var laga eit strukturert opplegg for korleis denne økta kunne gjennomførast: studentane jobba både på eiga hand, to og to, og i læringsgrupper med utvikling av problemstilling og disposisjon av oppgåva. Vidare skulle dei idemyldre og gi respons til kvarandre. Grupperettleiinga vart avslutta med ein gjennomgang i plenum. I etterkant av grupperettleiinga leverte studentane inn tekstutkast som eit arbeidskrav. Denne teksten var så utgangspunktet for ei individuell rettleiingsøkt. Studentane fekk altså både medstudentrespons og respons frå rettleiar før innlevering av ferdig tekst.

Ei utfordring med opplegget var å få studentane til å vere aktive i sine vurderingar og tilbakemeldingar på medstudentar sine framlegg i gruppe. Sidan dette gjeld første studieår, er ikkje studentane heilt varme i trøya enno. Sjølv om medstudentrespons er ein arbeidsmåte dei kjenner frå grunnskulen og vidaregåande, skal dei no ta det til eit nytt fagleg nivå når det gjeld akademisk skriving. Ein kan difor tenkje at gruppene der tilbakemeldingane skjer, ikkje bør vere for store, til dømes fem til seks studentar i ei gruppe.

Ein rammefaktor som fekk betydning for responsarbeidet, var utfordringa med å vere samstemte i rettleiarkorpset. På sosionomutdanninga er det 55–60 studentar, og difor fleire rettleiarar involvert. For å sikre konsistens i rettleiinga, er det ein fordel å ikkje spreie rettleiingsoppdraget på fleire personar enn nødvendig. Vi hadde fire rettleiarar, det vil seie om lag 15 studentar på kvar rettleiar. Både utforminga av eksamensoppgåva, med kopling til praksiserfaringar og bruk av «mal» for problemstilling, og opplegget for grupperettleiinga, var nytt for rettleiarane. Det oppstod difor til dels ulik praksis når det kom til rettleiing. Sjølv om ein i forkant av rettleiingsperioden hadde eit felles møte, tilseier erfaringane at det kunne vore nyttig om alle rettleiarane deltok på undervisningsøkta der eksamensoppgåva vart gjennomgått. Det er sjølv sagt ikkje eit mål at all rettleiing skal vere heilt lik, men det er likevel viktig å ha ei felles forståing for skriveoppdraget i botnen.

Omarbeiding og ferdig tekst

Dei fleste ferdige tekstane synte ei klar kopling mellom vald arbeidsoppgåve, yrkeskontekst og teoretisk perspektiv, noko som styrkte forståinga av praktisk yrkesutøving. Eit mindretal av tekstane mangla i større grad denne koplinga. Som nemnt ovanfor, låg utfordringa for desse tekstane i at den valde teorien ikkje passa til arbeidsoppgåva.

Studentane uttrykte i ettertid at skrivinga av denne eksamensoppgåva var både nyttig og lærerik, og at ho førte til at dei las pensum og deltok på undervisning med eit skjerpa blikk. Dei tileigna seg teori ved å omsetje han til korleis han kunne vere til nytte i praktisk yrkesutøving. Sensorane, som dei fleste også hadde vore rettleiarar, gav tilbakemelding om at oppgåva fungerte godt og bidrog til læring av fagstoffet i emnet, så vel som til utvikling av akademisk skriving. Alt i alt vart denne måten å utforme eksamensoppgåva på vurdert som eit godt grep.

Diskusjon

Skriveoppdraget som kapittelet presenterer, utfordrar studentane til å reflektere over teoretisk kunnskap og knyte ho til konkrete situasjonar dei har møtt i praksis, og som dei vil møte i sitt framtidige yrkesliv. Problemstillinga som vert undersøkt, er korleis skrivning kan styrke praktiske syntesar. I diskusjonsdelen skal vi først sjå nærare på korleis skriveoppdraget aktiverer ulike kunnskapsområde og korleis det kan setjast i samanheng med forholdet mellom teori og praksis. Deretter vert val knytt til utforming og gjennomføring av skriveoppdraget diskutert, før vi til slutt ser på utfordringar med å bygge stillas rundt skrivinga gjennom ulike støttestrukturar.

For å forstå ei vald arbeidsoppgåve må studentane tileigne seg kunnskap frå ulike faglege kjelder. Til dømes kan arbeidsoppgåva vere sosionomen sitt arbeid med mobbing på ungdomsskulen. For å kaste lys over dette arbeidet trengst det ulike typar kunnskap: bakgrunnskunnskap om skulen som yrkeskontekst, til dømes opplæringslova § 12-4, oversikt over yrkesgrupper i skulen, og innsikt i kva arbeidsoppgåva til ein sosialarbeidar i skulen inneber. I tillegg treng ein teoretisk kunnskap om mobbing, førebygging og gjerne om kommunikasjon og relasjon med ungdom. I teoridelen vert dei ulike teoriene presenterte kvar for seg som meir eller mindre lausrivne delar. Desse teoriene heng ikkje teoretisk saman i seg sjølv, men i diskusjonsdelen vert dei kopla saman i ein heilskap som er nødvendig for å forstå den valde arbeidsoppgåva. Når diskusjonsdelen er prega av gode koplingar mellom moment frå bakgrunnsdelen og dei ulike faglege omgrepa frå teoridelen, styrkar dette dei praktiske syntesane (Grimen, 2008).

For at skriveoppdraget skal bidra til praktiske syntesar, er det viktig at studentane eksplisitt vert oppmoda til å kople teori til det som skjer i yrkesfeltet. Denne typen skriveoppdrag vektlegg både teori og praksis, slik Shulman (2004) meiner er sentralt i profesjonsutdanningane. Dette kan føre til både det Heggen (2014) kallar «kloke hovud», ved at studentane har god teoretisk kunnskap når dei går ut i yrkeslivet, og «kloke hender», ved at dei klarer å omsetje teoretisk kunnskap til praktisk handling.

Denne typen skriveoppdrag inneber refleksjon over praksis i etterkant av gjennomført praksisstudium. Dette svarar til det Heggen (2014) omtalar som forhandling. I det gitte skriveoppdraget oppstår forhandling særleg i arbeidet med teoridelen. Ei arbeidsoppgåve i praksis kan forståast ut frå mange ulike

teoretiske perspektiv. I oppgåva må studentane vurdere kva perspektiv frå emnet som eignar seg best til å kaste lys over praksiserfaringa. Sjølv om studentane berre er komne til det andre semesteret i utdanninga, har dei allereie fått eit visst repertoar av ulike teoriar (Grimen, 2008) å velje mellom. Å bli tvinga til å velje teori frå innhaldet i eit avgrensa emne kan vere utfordrande, men samstundes styrkar det evna til å sjå saker frå ulike perspektiv, med ulike «briller» på. I praktisk sosialt arbeid kan det av og til vere nyttig å tvinge seg til å sjå ting frå andre sitt perspektiv, for å forstå «personen i situasjonen» (Berg et al., 2023).

Når studentane er i praksis, inngår dei i eit praksisfelleskap der læringa er situert og knytt til konkrete situasjonar (Lave & Wenger, 1991). Praksiserfaringar blir ofte diskutert med praksisrettleiaren, eller «meisteren», men refleksjon over praksis dreier seg gjerne om ulike praktiske aspekt, til dømes korleis ein kunne gjort ting annleis. Praktikaren er ikkje utan teori, men refleksjonane er ofte mindre eksplisitt knytte til teoretiske perspektiv. Gjennom det gitte skriveoppdraget etter praksisgjennomføringa blir studentane utfordra til å sjå den situerte læringa i eit meir teoretisk lys. Praksiserfaringane er gjerne prega av kvardagslege eller spontane omgrep, medan skrivinga bidreg til å omsetje praksis til eit meir teoretisk språk (Witteck & Dale, 2013). Å til-eigne seg nye fagomgrep gjennom teori kan dermed gi større forståing for den praktiske yrkesutøvinga.

Når studentane seinare i studiet skal ut i den andre praksisperioden, kan dei møte arbeidsoppgåver som liknar på dei dei har skrive om i det første studie-året. Då kan kunnskapen frå skriveoppdraget aktiverast. Oppgåveskrivinga har dermed bidratt til evna til å omsetje kunnskap i nye situasjonar, altså capability (Heggen 2014). Kanskje kan oppgåva til og med føre til eit litt mindre «praksissjokk» (Tham & Lynch 2020) når studentane etter tre år på skulebenken skal ut i yrkeslivet som nyutdanna sosionomar.

Eit val ein må ta når ein lagar denne typen eksamensoppgåve, er kor tidleg studentane skal få sjøve oppgåveteksten. Vi valde å gi den etter at praksis var gjennomført. Eit argument for dette valet er at studentane då kan konsentrere seg fullt og heilt om å vere i praksis og vere ein aktiv deltakar i praksisfelleskapet på arbeidsplassen (Lave & Wenger 1991). Å vere i praksis, særleg når det er første gongen, kan vere mentalt og kjenslemessig krevjande. Å ha ei eksamensoppgåve å grunde på kan for nokre bli ei ekstra belastning som kan forstyrre læringa i praksis. På den andre sida kan det argumenterast for at det

å få oppgåva før praksisgjennomføringa kan skjerpe blikket på yrkesutøvinga og bidra til at studentane gjenkjenner teori i sjølve praksissituasjonen. Dermed kan studentane bli oppmerksame på P2-nivået i Lauvås og Handal (2014) sin praksistrekant.

Gjennom ei lang profesjonsutdanning møter studentane mange ulike skriveoppdrag. Oppgåvene bør utformast slik at dei sikrar progresjon og utvikling i evna til akademisk skriving. I starten av studiet kan stillasbygging (Vygotzky 1986) i form av ulike støttestrukturar vere nyttig i skriveopplæringa. Å lage ein mal for problemstilling kan fungere som eit slikt stillas. Men ikkje all støtte i form av undervisning, mal og rettleiing blir opplevd som nyttig stillas. For dei flinke studentane, som hadde klart utfordringa med å lage ei god problemstilling på eiga hand, vart det kanskje for mykje stillas. Malen vart begrensande og førte til «knotete» problemstillingar. Dermed hindra stillaset sjølvstende, eit viktig område for vurdering i sensuren. I desse tilfella har ikkje skriversamma vore fleksibel nok (Kverndokken & Bakke 2023). Den same innvendinga kan også rettast mot det å gi studentane ei så tydeleg «oppskrift» på korleis ei akademisk oppgåve kan byggast opp som eksempelet gjer, men som Rust, Price og O'Donnovan (2003) påpeiker, presterer studentar som får tydelege krav og kriterium for oppgåva betre. Når studentane veit korleis oppgåva kan strukturast, kan dei heller fokusere meir på sjølve innhaldet i oppgåva. Samstundes viser erfaringane at nokre studentar ikkje klarte oppgåva med å kople «rett» teori til «rett» arbeidsoppgåve. Dermed kan ein seie at desse studentane kanskje ikkje hadde fått godt nok stillas gjennom skriversammene og rettleiinga. Ei forbetring av skriveopplegget til seinare kunne vore å gjennomføre ei enkel «pre-match»-øving der studentane må formulere den valde arbeidsoppgåva i ei setning og namngi to til tre relevante teoriar og grunngi kva kvar av dei kan belyse.

Like viktig som å bygge stillas, er det å rive ned stillaset etter kvart som studentane lærer av eiga skriving. Til dømes må studentane ved det neste skriveopdraget lage si eiga problemstilling utan hjelpa som ligg i ein mal. Med andre ord tek ein vekk stillaset etter kvart som studentane meistrar oppgåva. Dette føreset at kollegiet har ein tydeleg plan for korleis ein kan bygge «trapper» som sikrar progresjon i akademisk skriving gjennom heile studieprogrammet.

Ei utfordring i alt pedagogisk arbeid er å lage eit opplegg som tek omsyn til både høgt- og lågtpresterande studentar. Oftast endar ein opp med eit opp-

legg tilpassa gjennomsnittsstudenten. Difor blir det ekstra viktig at rettleiaren fungerer som «den kompetente andre» (Vygotsky 1986), som hjelper særleg dei lågtpresterande studentane med å utvikle problemstillingar som opnar for relevante val av teori for å forstå den konkrete arbeidsoppgåva i praksis. Emnet som denne eksamensoppgåva høyrer til, har til dels «avansert» teori, til dømes sosiologisk forståing av ulike samfunnsfenomen, sosial ulikskap og korleis individ og samfunnsstrukturar påverkar kvarandre. Det kan hevast at det er krevjande for førsteårsstudentar å «omsetje» denne typen teori til praktisk sosialt arbeid, slik denne oppgåva inviterer til. Men nettopp det at dei teoretiske perspektiva i emnet er «avanserte», kan vere eit argument for at det er ekstra viktig å ha ei skriveoppgåve som handlar om korleis den teoretiske kunnskapen kan nyttast i praksis. Denne «omsettingsprosessen» tek tid. Difor er eit prosessorientert skriveoppdrag, slik Hertzberg og Dysthe (2012) skildrar, ekstra nyttig. Når studentane får tilbakemelding og respons i fleire etappar gjennom skriveprosessen, får refleksjonar om koplinga mellom teori og praksis tid til å modnast.

Konklusjon

For at skrijving skal fungere som eit pedagogisk verktøy som styrkjer praktiske syntesar i sosialfagleg utdanning, er det viktig å utforme relevante skriveoppdrag med ei eksplisitt kopling mellom teori og praksis. Dette kan til dømes vere å velje ut ei konkret arbeidsoppgåve ein har gjennomført i praksis, og bruke teori frå eit spesifikt emne til å kaste lys over arbeidsoppgåva. For å styrkje koplinga mellom teori og praksis, er det nyttig at oppgåvene inneheld både ein bakgrunnsdel som skildrar yrkeskonteksten og ein teoridel. Prossessorienterte skriveoppdrag med respons og rettleiing, både i gruppe og individuelt, gir rom for at samanhengar kan modnast over tid. Stillas i form av mal for problemstilling og tydelege skriverammer kan vere særleg nyttig for ferske studentar. Skrijving kan på denne måten bidra til auka teoretisk innsikt, samstundes som det førebur sosionomstudentane på å møte komplekse utfordringar i arbeidslivet med kunnskap og dømmekraft.

Referansar

- Birkeland, N. R., Aasebø, T. S., Nome, D. og Wergeland-Yates, M. (2016). Bacheloroppgaven som møteplass mellom praktisk og teoretisk profesjonsforståelse i barnehagelærerstudiet. *Uniped*, 39(3), 211–227. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-03-03>
- Gamlem, S. M. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring*. Gyldendal.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Abstract forlag.
- Heggen, K. (2014). Kloke hender- også i profesjonsutdanningene? *Gjallerhorn*, 19, s. 18–25.
- Hertzberg, F. & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving- hvor står vi i dag? I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 59–71). Universitetsforlaget.
- Kverndokken, K. (2023). Elevers skriftlige tekstskaping – øve eller skape selv? – om eksempeltekster, skriverammer, lærermodellering og samforfatterskap i K. Kverndokken & J. O. Bakke (Red.), *101 Skrivegrep: En teoretisk og praktisk skriveidaktikk* (2.utg, s. 93–118). Fagbokforlaget.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. University Press.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Shulman, L. S. (2004). Theory, practice, and the education of professionals. I L. S. Shulman & S. M. Wilson (Red.), *The wisdom of practice*. Jossey-Bass.
- Skjefstad, S. & Nordstrand, G. (2022). «Jeg har klart å komme litt frem fra skyggen» – Refleksjonsnotater som pedagogisk verktøy i ferdighetstrening. *Uniped*, 45(2), 5–17. <https://www.scup.com/doi/10.18261/uniped.45.2.5>
- Stokken, R., Andenes, E., Båtevik, F. O. & Folkestad, B. (2022). *Handbok for førstegongsforskaren – den gode empiriske oppgåva i sosialt arbeid*. Fagbokforlaget.
- Tham, P. & Lynch, D. (2020). «Perhaps I should be working with potted plants or standing at the fish counter instead?»: Newly educated social workers' reflections on their first years in practice. *European Journal of Social Work* (3). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13691457.2020.1760793>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. The MIT Press.
- Wittek, L. & Dale, E. L. (2013). Skrivning som læringsressurs sett i lys av Vygotskys teorier I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Syn for skrivning: Læringsressurser og skrivning i skolens tekstkulturer*, (s. 24–42). Cappelen Damm.

Egeland, E. (2026). Digital veiledning av akademiske tekster i religion og livssynskunnskap. I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 133–153). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731007>

Kapittel 7

Digital veiledning av akademiske tekster i religion og livssynskunnskap

Erik Egeland

Sammendrag: Dette kapittelet tar for seg digital veiledning og skriftlige tilbakemeldinger på akademiske tekster. Utgangspunktet er egne praksiserfaringer som faglærer i et nettstudium i religions- og livssynskunnskap ved Høgskolen i Volda. Studentene leverer obligatoriske arbeidskrav, hovedsakelig skriftlige oppgaver, og veiledningen gis gjennom skriftlige tilbakemeldinger. Utvikling av akademiske skriveferdigheter er avgjørende for studentenes suksess i utdanningsløpet, men det er samtidig tydelig at mange studenter strever med å oppfylle kravene til akademisk skriving.

I kapittelet reflekterer jeg over pedagogiske utfordringer og muligheter knyttet til skriftlig digital veiledning. Jeg undersøker hvordan skriftlig tilbakemelding fungerer som et pedagogisk fenomen, og hvordan strukturelle forhold – som digitale plattformer og studiets organisering – påvirker veiledningen. Fokuset rettes mot praksiserfaringer med tekstveiledning, og jeg gjør analytiske refleksjoner rundt disse. Tilbakemeldinger til studentene gis som konkrete kommentarer direkte i teksten, kombinert med en oppsummerende kommentar. Skriftlige tilbakemeldinger er nødvendige og bidrar til motivasjon for videreutvikling av studentenes akademiske skriveferdigheter. Dette drøftes i lys av teoretiske perspektiver på tilbakemelding og vurdering.

Nøkkelord: akademisk skriving, akademisk tekstveiledning, digital veiledning, tilbakemelding og vurdering, religions- og livssynskunnskap

Takk til førsteamanuensis Kim-Daniel Vattøy, (Institutt for språk og litteratur, Høgskulen i Volda), for konstruktive tilbakemeldinger på førsteutkastet til denne teksten. Jeg takker også anonym fagfelle fra Fagbokforlaget for konstruktive forslag.

Abstract: This chapter deals with digital academic guidance and written feedback on academic texts. Academic writing skills are crucial for students' success in their education, but it is also evident that many students struggle to meet the formal requirements for academic writing. The outset for the chapter is based on my own practical experiences as a subject teacher in an online study program in religious education at Volda University College. Students submit mandatory work requirements, mainly written assignments, and guidance is provided through written feedback. Written feedback is necessary and contributes to motivation for further development of students' academic writing skills. In this chapter, I reflect on pedagogical challenges and opportunities related to written digital guidance. This is discussed considering pedagogical perspectives on feedback and assessment. I examine how written feedback functions as a pedagogical phenomenon, and how structural factors – such as digital platforms – affect guidance.

Keywords: academic writing, academic guidance, digital assessment and feedback, teaching religious education

Innledning

Bakgrunnen for dette kapittelet er egne praksiserfaringer med digital veiledning av akademiske tekster i et nettstudium i religions- og livssynskunnskap. Studentene leverer skriftlige oppgaver til oppgitte frister, og får deretter skriftlige tilbakemeldinger. Hensikten med tilbakemeldingene er å veilede og støtte studentene slik at de utvikler akademiske skriveferdigheter, opplever mestring i faget og får et solid grunnlag for videre studier.

Akademiske skriveferdigheter utgjør en sentral del av vurderingsgrunnlaget i høyere utdanning. Kjennetegnet ved akademisk skriving er blant annet evnen til å skrive strukturerte tekster med presist og reflektert språk, basert på kildehenvisninger (Hoel, 2008, s. 28–30; Busch, 2013, s. 20–22). Slike ferdigheter inngår som læringsutbytte i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning (Regjeringen, 2022), og er også integrert i emne- og studieplaner innen religions- og livssynskunnskap ved Høgskulen i Volda.

Gjennom veiledningsarbeidet har jeg ofte reflektert over pedagogiske utfordringer og muligheter. Et sentralt problemområde er at enkelte studenter har vansker med å oppfylle kravene til akademisk skriving. Dette kan dreie seg om utfordringer med avgrensning av oppgavetekster, struktur, og utvikling av skrivehåndverk – som orden på henvisninger, sitat og litteraturliste. Slike utfordringer har også blitt dokumentert i pedagogiske studier de siste tiårene. For eksempel påpekes det utfordringer knyttet til overgangen fra videregående skole til høyere utdanning, eller mellom ulike studier (Greek & Jonsmoen, 2016, s. 255–256, 262–264). Disse overgangene innebærer møte med ulike tekstkulturer og krav til tekster (Hoel, 2008, s. 69–72), noe som fører til at studenter ofte er dårlig forberedt på kravene til skriftlige ferdigheter i høyere utdanning (Lødding & Aamodt, 2015, s. 31–34, 54–55). Videre understrekes det at studenter har stor nytte av opplæring og veiledning i akademisk skriving (Hambro et al., 2019, s. 305).

Veiledning stiller krav til både veiledere og studenter. En generell forståelse er at veiledning omfatter formelle aspekter, relasjonelle forhold og pedagogiske læringsprosesser (Skagen, 2013; Tveiten, 2019). Veiledning er formell ved at veilederen og den lærende har ulike plikter, ansvar og arbeidsoppgaver. Veileder tilrettelegger for endringsarbeid, mens den lærende følger opp endringsprosessen. Den pedagogiske prosessen innebærer at læringsmål etableres ut fra forutsetningene til den lærende. Den relasjonelle siden handler om dialogen mellom

student og veileder, samt utvikling av tillit og en felles forståelse av det tematiske innholdet for veiledningen (Skagen, 2013, s. 19–20; Tveiten, 2019, s. 21–25).

Dette kapitlet tar for seg veiledning knyttet til skriftlige tilbakemeldinger på obligatoriske arbeidskrav. Veiledningspraksisen foregår som en prosess, der enkelte oppgaver kommenteres flere ganger. Studenter har anledning til å stille spørsmål til faglærere både før og etter tilbakemelding. Videre er det kontinuitet i veiledningen, ettersom faglærere får tildelt en gruppe studenter som de gir tilbakemeldinger til gjennom semesteret. Det kan antas at veiledningspraksis er viktig for utviklingen av kvaliteten i akademisk skriving. I et digitalt nettstudium vil det imidlertid være særegenheter knyttet til veiledning. I dette kapitlet undersøker jeg strukturer og praksiser i digital veiledning. Jeg utforsker spørsmål som: hvilke skrivepedagogiske utfordringer og muligheter oppstår i digital veiledningspraksis? Med dette ønsker jeg å utforske digital veiledningspraksis som et praktisk pedagogisk fenomen, samt undersøke hvordan strukturelle trekk – for eksempel digitale plattformer og organisering av studiet – legger føringer for den praktiske veiledningsdialogen.

Videre gir jeg en oversikt over teoretiske utgangspunkt. Deretter ser jeg nærmere på strukturelle forhold ved digital veiledning som pedagogisk fenomen. Kapitlet inneholder en kort presentasjon av Canvas som digitalt læringsmiljø, samt organiseringen av nettstudiet. Hovedvekten av kapitlet drøfter utfordringer i tilbakemeldingspraksiser. Oppsummering følger til slutt.

Teoretiske perspektiver

Ifølge Hattie og Timperley (2007) er tilbakemelding informasjon som sier noe om hvordan en person vurderer en annen persons forståelse eller utførelse av en handling (Hattie & Timperley, 2007, s. 81–82). Tilbakemeldingspraksis kan også forstås i lys av Vygotsky (1978) sin sosio-kulturelle teori om utvikling og læring. Språket er et viktig redskap, og utvikling av tenkning og kunnskap skjer gjennom språklig samhandling. Lærende har alltid et potensial for utvikling av ny kunnskap, og læringsprosesser finner sted på ulike læringsnivåer. På «det aktuelle læringsnivå» kan den lærende utføre oppgaver basert på allerede etablert kunnskap, men det skjer ikke nødvendigvis ny læring.

I den «nære utviklingssonen» for læring oppstår det bevissthet om hva den lærende mestrer og hva den lærende trenger hjelp og støtte til av andre for å lære noe nytt. I denne tankegangen ligger en holdning om at veiledning ideelt sett ikke skal foregå på det nivå som den lærende allerede mestrer. Slik sett bør veiledningen foregå på et høyere nivå, i den nære utviklingssonen, slik at den lærende får utfordringer som bidrar til læring. En forutsetning er at den lærende inngår i samspill med andre som er mer kompetente. På den annen side må de som er mer kompetente tilpasse den pedagogiske støtten til den lærende sitt utviklingsnivå. Samtidig er det ikke alltid enkelt å tilpasse veiledningen og aktivisere lærende til å arbeide effektivt i den nære utviklingssonen. Veiledningen innebærer uforutsigbarhet, og det er grenser for hvor mye som kan styres (Vygotsky, 1978, s. 84–87).

I det følgende vil jeg fokusere nærmere på veiledning der faglærere gir skriftlige tilbakemeldinger til studenttekster. Denne aktiviteten kan forstås som den nære utviklingssonen for læring. Tema for skriftlige arbeidskrav gis i oppgavetekst. Det videre samspillet består av at studenter leverer inn en skrevet tekst, og faglærer gir deretter kommentarer med oppfordringer til forbedringer i den aktuelle teksten. I den sammenheng kan det oppstå utfordringer, for eksempel i det å tilpasse tilbakemeldinger, samt i det å klare å motivere studenter til å sette seg mål for utvikling av skriving som strekker seg utover den aktuelle teksten. Jeg skal komme nærmere inn på eksempler på utfordringer senere.

Tilbakemeldinger på studenttekster innebærer også at faglærere forsøker å etablere en pedagogisk relasjon med studentene. Veiledningsrelasjoner mellom faglærer og student kan forstås i lys av Bakhtin (1981) sine språkfilosofiske perspektiver på dialogisitet. Dette perspektivet fokuserer på hvordan mennesker uttrykker seg gjennom ytringer, enten gjennom språk eller i tekst. Ytringer er mer enn enkeltstående utsagn og består alltid av flerfoldige stemmer eller «flerstemmighet». Det er minst to stemmer i en ytring, personen som snakker eller skriver, og den som lytter eller leser. Dialogisitet oppstår når man tar hensyn til andre stemmer i en ytring, og ytringer påvirkes av og utvikles i samspill med andre ytringer (Bakhtin, 1981, s. 278–279, 324–327). Ettersom kunnskap overleveres gjennom språklige ytringer, er dialogisitet også relevant i skriveprosesser. Når man skriver, befinner man seg i en kontinuerlig dialog som peker både bakover og fremover. Leseren går inn i dialog med forfatteren, og den som skriver, henviser til det andre har

skrevet. Leserne av det som skrives blir dialogpartnere (Dysthe et al., 2010, s. 16). Ser man dialogisitet i sammenheng med tilbakemeldinger på tekst, oppstår det dialog når studenter fremmer språklige ytringer ved å aktivt levere inn skriftlige studentoppgaver. Faglærere involveres, og tilbakemeldinger innebærer et videre språklig samspill med konkrete forslag til endringer for å forbedre teksten.

Disse perspektivene har også inspirert andre pedagogiske tilnærminger, blant annet tilbakemeldinger og vurdering for læring. Som påpekt av Gamlem (2022), handler formativ vurdering om tilbakemelding på forståelse eller misforståelse av et læringstema. Tilbakemeldinger foreslår forbedringer for å fremme videre læring. Summativ vurdering vurderer det som er lært i forhold til læringsmål. I praksis virker disse vurderingsformene i samspill med hverandre. Formativ eller underveisvurdering gir en pekepinn for utvikling og læring, mens summative vurderinger danner grunnlag for nye læringsmål (Gamlem, 2022, s. 27–31). Gamlem støtter seg også på oppsummerte teoretiske perspektiver om effekten av underveisvurdering (Black & Williams, 1998, s. 7–10; Hattie & Timperley, 2007, s. 81–82). Den oppsummerte forskningen påpeker at det er forskjeller på måten tilbakemelding gis, samt innholdet i tilbakemeldinger. Dette er pedagogisk relevant sett i sammenheng med skriftlige tilbakemeldinger på tekst. Hattie og Timperley (2007) fokuserer på effekten av tilbakemeldinger som fremmer læring i forhold til læringsintensjoner, hvordan studentene forholder seg til disse intensjonene, hvordan de kan forbedre seg (feed up, feed back og feed forward), og videre hvordan tilbakemelding kan bidra til at studenter regulerer sine læringsprosesser. Forfatterne presenterer også fire tilbakemeldingsnivåer: oppgave, prosess, selvregulering og personnivå (Hattie & Timperley, 2007, s. 87, 101–102). Tilsvarende pedagogiske tilnærminger kan anvendes i praksis for å fremme støtte til skrive læring. Kvithyld og Aasen (2011) knytter dette til hvordan elever kan få overblikk, utvikle strukturer og sammenhenger i tekster. Kvithyld og Aasen betegner prosessen som «funksjonell respons», og det handler om hvordan lærere kan gi konstruktiv, selektiv og positiv tilbakemelding på rett tidspunkt (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 15–16).

Men praktisk undervisningsvirkelighet sammenfaller ikke alltid med teoretiske beskrivelser. Senere vil jeg drøfte eksempler på hvordan tilbakemeldingene fungerer i praksis, samt utforske utfordringer i tekstnær veiledning.

Digital veiledning som pedagogisk fenomen

Digital veiledning er en del av digitale læringsformer i utdanning. I de siste tiårene har det vært en økt digitalisering av undervisningssektoren. Den digitale vendingen er påvirket av flere faktorer, blant annet myndighetenes fokus på tilgang til fleksibel utdanning (Fossland, 2015, s. 11–13). I kvalitetsreformen (2001) og senere stortingsmeldinger (2016–2017) har myndighetene signalisert utvikling av digitale læringsomgivelser (Meld. St. 27 (2000–2001), s. 31; Meld. St. 16 (2016–2017), s. 21).

Perspektiver på digital undervisning fremhever tidvis begrensninger sammenlignet med annen undervisning (Sussex, 2008, s. 132–133). Studier av digitale læringsteknologier understreker blant annet skillet mellom synkron og asynkron kommunikasjon. Synkron kommunikasjon foregår samtidig, for eksempel i nettmøter der lærere og studenter møtes i et virtuelt rom og kan samhandle og utveksle kunnskap direkte. Asynkron kommunikasjon innebærer at kommunikasjonen ikke skjer samtidig, og at det oppstår en tidsforsinkelse (Sussex, 2008, s. 125–126). I asynkron undervisning kan lærere og elever arbeide fleksibelt og uavhengig av hverandre. Eksempler på slike undervisningsressurser er materiale tilgjengelig på nettsteder, som forhåndsinnspilte undervisningsvideoer eller lydfiler.

Det er interessant å reflektere over hvordan digital veiledning har en egenart som pedagogisk fenomen. Van Manen og Adams (2009) tar utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv og legger vekt på erfaring og forståelse av skriving i digitale miljøer. Siden tekst preger mye av kommunikasjonen i digitale miljøer, vil deltakerne innta en romlig tilstedeværelse gjennom skrevet tekst, som grunnlag for å utvikle dialoger og relasjoner over tid (Van Manen & Adams, 2009, s. 18–21). Hvis man tenker seg slike forutsetninger i digitale læringsmiljøer, åpnes det for spørsmål om hvordan faglærere kan innta tilstedeværelse gjennom tekstlig praksis. Suler (2010) påpeker at praksiser knyttet til digital skrivestil og oppbyggingen av tekstkommunikasjonen kan påvirke relasjonsbygging i digitale miljøer (Suler, 2010, s. 22–24, 40–43). Studier av digitale læringsmiljøer understreker at det kan være nødvendig for deltakerne å utvikle kompetanse knyttet til kommunikasjonsferdigheter (Erstad, 2005, s. 101–102), og at det trengs spesialiserte pedagogiske praksiser for å etablere tilstedeværelse i digitale klasserom (Friesen, 2011, s. 127–129, 156–157).

Canvas som digitalt læringsmiljø

Det er også relevant å vurdere hvordan digitale plattformer og formatet på tilbakemeldingsverktøy påvirker læringsmiljøet. De siste tiårene har digitale læringsplattformer, også kalt LMS (Learning Management System), utviklet seg betydelig. Studier av slike digitale læringsplattformer fremhever muligheter for pedagogisk utviklingsarbeid og utvikling av flere verktøyfunksjoner (Netteland & Nordkvelle, 2013, s. 148–152; Fossland, 2015, s. 24–28). Samtidig har andre studier av tilbakemelding og vurdering i digitale kontekster påpekt begrensninger for det formative læringspotensialet (Vattøy et al., 2022, s. 14–16).

Ved HVO benytter fagmiljøene digitale løsninger for å utvikle undervisning. Siden 2017 har HVO brukt Canvas som digital læringsplattform. Canvas utgjør det digitale læringsmiljøet og har kommunikasjonsverktøy som meldinger/e-post, nettpat og diskusjoner, kunngjøringer og tilbakemeldingsverktøy. Plattformen brukes til kommunikasjon mellom emneansvarlig, faglærere og studenter, og til å organisere studierelaterte ressurser, som skriftlig læringsmaterieell eller digitale forelesninger, samt arbeidskrav. Canvas organiseres i moduler med tematisk innhold, for eksempel forelesningsvideoer eller skriftlige dokumenter.

Nettstudier i religion og livssynskunnskap

Ved Høgskulen i Volda tilbys emner som nettstudium innenfor faget religion, livssyn, etikk, både på grunnnivå og bachelornivå. Undervisningen foregår i et eget digitalt rom kalt Canvas og er basert på ulike interaktive arbeidsformer. Det tilbys både asynkrone undervisningsformer, som undervisningsvideoer, tekster, diskusjonsforum og tester, samt synkrone arbeidsformer, som nettmøter med faglærere og medstudenter. For å melde seg til eksamen kreves godkjente arbeidskrav. Studentene leverer skriftlige arbeidskrav til fastsatte tidspunkt, og enkelte emner har også muntlige presentasjoner med lyd- eller filmopptak som grunnlag for arbeidskrav. Det finnes faglige retningslinjer for skriftlige arbeidskrav med hensyn til form og innhold. Omfanget på skriftlige

arbeidskrav er 1500 ord. Andre formkrav inkluderer framside, innholdsliste, overskrifter som samsvarer med avgrensninger og innhold, en avslutning eller oppsummering av oppgaven, samt litteraturliste. Innholdet i skriftlige arbeidskrav kan vurderes etter generelle kriterier som:

- a) Oppgaveforståelse: Innledningsdelen bør inneholde tolkninger av oppgaveteksten, avgrensninger og begrunnelser for valg, samt en oversikt over hvordan innholdet disponeres.
- b) Argumentativ struktur: Innholdet organiseres systematisk og svarer på de avgrensningene som er gjort i innledningen. Hoveddelen består som regel av drøftinger eller sammenligninger av ulike fenomener, med utgangspunkt i faglige kilder.
- c) Kildebruk: Innholdet bør bygge på relevante kilder fra pensum eller andre selvvalgte, faglig relevante kilder. Informasjonen som benyttes skal refereres korrekt og følge en konsistent referansestil. I tillegg bør språket være klart og tydelig, og helst basert på faglig begrunnede argumenter.

Etter innlevering kommenteres oppgaver ved hjelp av et digitalt vurderingsverktøy kalt «Speed Grader». Selve navnet på tilbakemeldingsverktøyet «Speed grader» kan antyde at målet med vurderingen av arbeidskrav er å utføre arbeidet så raskt som mulig, og at vurderingen har en tendens mot summativ karaktersetting. Et annet aspekt som påvirker tilbakemeldingen, er tidsressursene som er avsatt for faglærer (fra 45 minutter til 1 time per oppgave). Den videre arbeidsprosessen innebærer at faglærer får tilgang til en foreløpig avsluttet versjon av teksten, men har ikke mulighet til å se de ulike endringene studenten har gjort underveis. Dette medfører at tilbakemeldinger gis asynkront, ved at tilbakemeldingen kommer etter innlevering. De skriftlige tilbakemeldingene fra faglærer gis i form av tekstbobler på høyre side av skjermbildet. Her kan studentene også følge opp og gi respons på tilbakemeldinger, noe som gir mulighet til å etablere dialog i teksten med oppfølgingsspørsmål over tid. Faglærer kan forsøke å tydeliggjøre tilbakemeldingen ved å utheve ulike deler av teksten med markeringsverktøy. Slike uthevninger kan for eksempel markeres med fargekoder i tråd med trafikklys: rødt (feil), gult (vær oppmerksom), grønt (bra). Innleveringer vurderes som godkjent eller ikke godkjent. Studenter som ikke får godkjent, kan levere en revidert oppgave til andre forsøk etter å ha mottatt tilbakemeldinger.

Faglige tekstkriterier og tilbakemeldingspraksis

I tillegg til de formelle kriteriene beskrevet ovenfor, møter studenter fagspesifikke kriterier for innholdet i tekstene. Fagspesifikke kriterier kan variere fra studieemne til studieemne. For eksempel kan de være knyttet til kunnskap om teoretiske perspektiver på religioner eller livssyn, eller ulike faglige diskusjoner om religionsbegrepet. Oppgaveformuleringer kan derfor være rettet mot teoretiske eller metodiske tilnærminger innen religionsvitenskap, som «innenfra- og utenfraperspektivet» (se Eidhamar, 2006, s. 93–97), eller «deskriptive og analytiske/drøftende/sammenlignende» momenter for å presentere og drøfte livssynstradisjoner (se Gilhus & Mikaelsson, 2001, s. 32–34, 57–59). Faglærere gir da konkrete tilbakemeldinger på bruken av relevante faglige begreper og forsøker å knytte disse til undervisningsressurser eller kilder i pensumlitteraturen. Slike tips til fordypning i pensumlitteraturen kan invitere studenter til å utforske faglige tekstkvaliteter. Forhåpentligvis kan dette skape et samspill mellom skriving og lesning som støtter studentene i selvstendig omforming av kunnskap. Tilsvarende prosesser påpekes som viktige for å utvikle faglig skrivekompetanse (Hoel, 2008, s. 15–16, 21–24; Dysthe et al., 2010, s. 24, 173–174).

Men i likhet med andre veiledningssituasjoner kan det oppstå utfordringer med å etablere en felles forståelsesramme. I tråd med Vygotskys (1978) perspektiv kan man hevde at det vil oppstå grenser for utviklingen av den proksimale sonen for læring. Årsaker kan for eksempel være at studenter har ulike utgangspunkt og motivasjoner som faglærere ikke kjenner til. Det kan også være uklart hvilke erfaringer studentene har med akademisk skriving, med tanke på mengdetrening, samt hvilke fagtradisjoner de har lest og skrevet i tidligere. Fra faglærerens perspektiv kan man forsøke å gjøre tilbakemeldingen så konkret som mulig, men slike forventninger kan være vanskelig å realisere i praksis. Hensikten er at tilbakemeldinger skal fungere som individuell støtte, men samtidig kan det være utfordrende å treffe riktig og tilpasse tilbakemeldingen til studentens utviklingsnivå. For å åpne for dialog kan veileders «stemme» reguleres i forhold til studentens språk gjennom åpne spørsmål og korte svar. I den forbindelse kan det være viktig å ta i betraktning Bakhtins (1981) perspektiver om hvordan ytringer består av flere stemmer. I tilbakemeldinger blir det viktig å ta hensyn til studentens «stemme» og forsøke å inkludere denne i tilbakemeldingene. For selv om faglærer gir

grundige tilbakemeldinger med informasjon om forståelse av fagstoff, kan det likevel oppstå utfordringer som fører til at tilbakemeldinger kun fungerer som enveiskommunikasjon. Det blir dermed et spørsmål om hvordan faglærere kan konkretisere tilbakemeldinger og skape grunnlag for refleksjon?

Ulike tilbakemeldingsnivå

Studier i skrivepedagogikk (Hoel, 2007) understreker viktigheten av revisjon på flere tekstnivåer. De overordnede, globale tekstnivåene omfatter emnevalg, fokus, struktur og perspektiv, mens de underordnede, lokale nivåene dreier seg om begrepsvalg, formuleringer, fraser og rettskriving (Hoel, 2007, s. 72). Bueie (2019) fremhever effekten av å undervise i strategier for redigering og endring av tekster. Det hevdes blant annet at erfarne skrivere vurderer tekster på globale nivåer, mens mindre erfarne skrivere fokuserer på lokale nivåer (Bueie, 2019, s. 39–42).

Når man gir tilbakemeldinger til studenter, kan det være hensiktsmessig å operere med ulike tilbakemeldingsnivåer. Hattie & Timperley (2007) har identifisert fire nivåer for kommentarer om effektiv tilbakemelding. Oppgavenivået handler om hvor godt oppgaven er forstått. Prosessnivået fokuserer på hvordan oppgaven kan forstås og utføres. Selvreguleringsnivået omfatter tilbakemeldinger som gir innspill til hvordan studenten kan kontrollere og regulere egen læringsprosess. Personnivået retter seg mot individet, for eksempel ros for faglig engasjement med mål om å inspirere til økt forståelse for oppgaveløsning (Hattie & Timperley, 2007, s. 87, 101–102; se også Gamlem, 2022, s. 101).

Eksempler på tilbakemeldingspraksis: oppgave- og prosessnivå
Tilbakemeldinger på oppgavenivå kan rette seg mot studenters tolkning av oppgavetekster, problemstillinger eller avgrensninger. Her kan kommentarer peke på deler av teksten som viser studentens forståelse av læringsmål, i retning av «feed up» (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Støttende og inviterende kommentarer kan for eksempel formuleres slik: «... god innledningsdel, ...

selvstendig tolkning og avgrensning av oppgavetekst, ...relevant begrep for å svare på oppgaveteksten ...»

Videre kan tilbakemeldinger påpeke hvorvidt deler av teksten oppfyller læringsmålene for den gitte oppgaven, i retning av «feed back» (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Kommentarene kan bevege seg fra det overordnede til det spesifikke, og kan for eksempel knyttes til begrepsbruk, innhold på avsnittsnivå, overganger mellom avsnitt eller sammenhengen mellom avgrensninger og innhold: «... tenk gjennom to mulige avgrensninger, ...begrunn gjerne avgrensninger, ...tenk gjennom hvordan avgrensningen hadde sett ut om, ...forklar organiseringen/disponeringen av innholdet for leseren ...»

Tilbakemeldinger kan fordeles gjennom teksten, og kan for eksempel starte med kommentarer til tekstens overordnede struktur: «... innledningen avgrenser følgende tema, ... det første er relevant fordi, ...det andre bør struktureres i to underdeler fordi, ...oppgaveteksten ber om drøfting og bør inneholde en egen drøftingsdel, ...dette tema bør teksten revurdere og slette, det er ikke relevant fordi at ...»

Videre tilbakemeldinger kan rette seg mot konkrete avsnitt og påpeke forbedringsforslag, for eksempel ved å peke på endringer av avsnitt som er uklare i lys av oppgavens avgrensning: «... forklar sentrale begrep i oppgaveteksten, ...gjentagelse: innholdet i dette avsnittet har teksten allerede skrevet om, ...innholdet i denne delen mangler sammenheng med forrige avsnitt, fordi at, ...overgangene mellom avsnittene er uklar, vurder å sette det første avsnittet i denne delen opp, fordi det handler om, ...dette tema fungerer fint og kan utdypes mer, ... i denne delen av oppgaven kan drøftingstema utvikles mer; for eksempel ved å diskutere frem enda flere likheter og ulikheter, ... beskriv dette mer ved hjelp av pensumlitteratur ...»

Andre spesifikke forbedringsforslag kan gå enda mer i detalj og handle om tydeliggjøring av uklare formuleringer, overflødige setninger, ortografi eller grammatikk, for eksempel: «... informasjonen teksten viser til er relevant for oppgaven og et godt utgangspunkt for drøfting, ... forslag: her kan teksten fjerne, ...,bytte om, ...legge til, ...uklar formulering ...»

Videre kan tilbakemeldinger peke mot fremtidig arbeid. Her vil tilbakemeldinger bevege seg mot å gi retning, strategier og løsninger til studenten – «feed forward» (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Kommentarer kan for eksempel gi konkrete frempek med forslag til uferdige deler som må jobbes videre med: «... oppgaven ville vært styrket med en tydeligere

drøfting og avslutning – se dokumentet «krav til skriftlige innleveringer ...». Tilbakemeldinger kan også invitere og motivere studenter til å jobbe videre og overføre gode skriveferdigheter til kommende oppgaver, for eksempel: «... denne måten å strukturere teksten og innholdet fungerer bra, ...god balanse mellom den beskrivende delen og den drøftende delen, ...ta med dette videre i fremtidige oppgaver ...».

Eksempler på tilbakemeldingspraksis: selvregulering- og personnivå

Faglærer kan gi tilbakemeldinger som motiverer studenter til å regulere sin egen læringsprosess. Slike tilbakemeldinger kan bekrefte deler av teksten som fungerer bra i forhold til vurderingskriterier, oppklare uklarheter med tydelige forbedringsforslag og motivere studenter til å gjøre endringer. Selv om konkret tilbakemelding er enklest å forholde seg til, kan det samtidig være en fordel å reflektere over balansen mellom ros og konstruktiv kritikk. Positive kommentarer gir retning på hvordan man bør skrive, mens konstruktive kritiske kommentarer viser hvordan studenter ikke bør skrive, men kan samtidig bidra til å forbedre fremtidig skriving.

Studenter bør få tilbakemelding på de effektive delene av teksten som fungerer godt, for å bevisstgjøre hva som fungerer og hvordan de kan utvikle skrivingen videre. Tilbakemeldinger med «feed forward»-fokus kan legge vekt på strategier, selvregulering, dypere forståelse og refleksjon (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Forbedringsforslag kan knyttes til spesifikke steder i teksten, for eksempel: «... her bør teksten gjøre, ...her kan du tenke gjennom hvordan drøfting kan forbedres, ... prøv å utvikle flere drøftingstema, ...det kan også være en fordel å gi eksempler og skissere opp alternativer, ... her kan beskrivelsen utvikles, ...prøv heller, ... bra at teksten har med ..., tenk også gjennom hvordan teksten kanskje kan inkludere flere poeng i dette avsnittet ...».

Ros kan gis for å bekrefte skriving som fungerer, som kan gjentas og videreføres i fremtidige skriveprosjekter. Konstruktiv kritikk skaper bevissthet om hvordan teksten kunne vært skrevet annerledes, selv i tilfeller der studenten får godkjent. Kritikken må konkretiseres, men helst uten å redusere det formative potensialet hos studenter. Det er ofte lettere å finne feil enn å være positiv og gi ros. Samtidig er akademisk virksomhet basert på en innforstått forståelse av at kritikk skaper utvikling av ideer, særlig gjennom skriving av akademiske tekster.

På den annen side kan for mye kritikk også skape utfordringer. Selv om faglærer gir motiverende kommentarer, bør man være oppmerksom på mulig sårbarhet og usikkerhet hos studenter. Enkelte studenter kan for eksempel ta kritiske innspill personlig. Dette blir særlig relevant i et nettstudium. I undervisningssituasjoner ansikt til ansikt kan man avklare usikkerhet og oppklare misforståelser gjennom direkte oppfølgingsspørsmål. I digital tekstveiledning skjer dette gjennom tekstkommunikasjon, og det vil som regel medføre at det tar tid før spørsmål blir avklart. Det er alltid muligheter for at studenter tolker inn implisitte meninger i kommentarer, og selv konstruktiv tilbakemelding kan tolkes som kritikk. Det er derfor viktig at man som faglærer tenker gjennom og veier sine ord med tanke på at tilbakemeldinger kan tolkes og oppfattes ulikt av ulike studenter. Her er det alltid muligheter for feilfortolkninger som forsterkes av den asynkrone kommunikasjonen, avstanden og mangelen på pedagogiske relasjoner. Som faglærer er det derfor viktig å være oppmerksom på eventuelle tilbakemeldinger fra studenter, slik at man som veileder kan bli kjent med studentenes skrivestil, noe som bidrar til å tilpasse balansen mellom ulike former for tilbakemeldinger.

I praksis vil alle former for tilbakemeldinger fra studenter bidra til å øke dialogen i læringsrelasjoner. Det kan for eksempel observeres at studenter kommenterer på tilbakemeldinger: «... nå forstår jeg tidligere kommentarer ...». Selv om faglærer har ansvar for å legge til rette for at studenten skal utvikle skriveferdigheter, er det ikke alltid at studenter følger opp ansvaret for å utføre endringer. Det kan også være utfordrende for faglærere å balansere antall kommentarer som skal gis. For eksempel, i tilfeller der det er få momenter å kommentere, legger man mer vekt på å bekrefte dette, samt ved å gi ros og motivasjon til å fortsette det gode arbeidet. Samtidig har jeg opplevd studenter som for eksempel kommenterer: «... synes det er vanskelig å jobbe videre med få tilbakemeldinger, ... trenger mer kritikk ...».

Noen studenter legger større vekt på tilbakemeldinger som fokuserer på utvikling fremfor ros, mens andre har behov for bekreftelse og ros for å opprettholde motivasjonen. Når tilbakemeldingene er få eller uklare, kan det være utfordrende å vite hva man bør arbeide videre med. Samtidig kan et overflod av kommentarer virke demotiverende. Usikkerheten kommer til uttrykk når studenter etterspør kommentarer som gir bekreftelse på hva som er bra eller mindre bra i teksten. Enkelte studenter uttrykker av og til usikkerhet om innholdet og om det holder mål. For eksempel aksepterer ikke alle

studenter at deler av teksten forblir ukommentert, og de etterspør konkrete tilbakemeldinger. Andre søker bekræftelse på om innholdet oppfyller kravene, og mange etterspør konkrete karakterer – noe de ikke får.

Overføringsverdi til andre tekster og akademisk danning

Tilbakemeldinger kan bidra til å utvikle dialog med studenter, og kan avsluttes med en invitasjon til oppfølgingsspørsmål, for eksempel: «... hvis du har spørsmål, så er det bare å ta kontakt ...». I enkelte arbeidskrav blir studenter oppfordret til å stille konkrete spørsmål til faglærer om hva de ønsker tilbakemeldinger på i den aktuelle teksten. Som tidligere nevnt gir Speed Grader mulighet for at studenter kan skrive tilbakemeldinger i kommentarboblene. Noen ganger gir studenter tilbakemeldinger i kommentarfeltet, for eksempel konkrete spørsmål om tilbakemeldinger på deler av teksten. Det finnes også eksempler på mer oppsummerende kommentarer, som: «... det er bra med kommentar på hva som kan endres ..., ... nå vet jeg hva jeg kan jobbe med,... godt å få vite at jeg ikke var på villspor ...». Studenter kan også følge opp med spørsmål i Speed Grader, men dette er en kommunikasjonsmulighet som få studenter benytter seg av. Det er vanligere at studenter sender spørsmål via e-post.

Uavhengig av om studenter får godkjent eller ikke godkjent på skriftlige arbeidskrav, kan tilbakemeldinger forsøke å gi frempek på utfordringer som kan oppstå i fremtidige oppgaver. Dette kan legge grunnlaget for økt bevissthet om reflektert egenlæring. Tilbakemeldinger kan utformes med reflekterende spørsmål for å utfordre studentene. Faglærer kan stille spørsmål som ikke bare problematiserer, men også bidrar til refleksjon omkring mulige problemer som kan oppstå i fremtidig skriving, for eksempel: «... tenk gjennom hvordan teksten hadde sett ut om ...».

Slik sett er det viktig at tilbakemelding på tekst forsøker å gjøre studenter bevisste på at tilbakemeldingen underveis ikke bare handler om den konkrete teksten. Det dreier seg like mye om arbeidsmåte og tenkning omkring

tekstarbeid. Selv om den aktuelle teksten blir godkjent, kan den akademiske skrivingen inneholde elementer med utviklingspotensial på et generelt grunnlag som kan forbedres i fremtidige oppgaver. Det er selvsagt ikke alltid at studenter leser kommentarene, og selv om kommentarene leses er det ikke sikkert at studentene følger de konkrete forslagene. Lignende observasjoner er gjort i en studie av tilbakemeldingsbarrierer og studenters evne til å svare på tilbakemeldinger av tekster (Vattøy et al., 2021, s. 2333–2335).

Uansett åpner slike tilbakemeldinger for at studenter inviteres til å vurdere sin egen tekst på nytt. Hensikten er å skape bevissthet om akademisk skriving som strekker seg utover den enkelte tekst. Dersom faglærer kan bevisstgjøre studenter, kan veiledningen kanskje ha verdi for studentenes akademiske danning over tid. Som påpekt av Aase (2012) er det et nært forhold mellom skriveprosesser og danning. Skriving kan bidra til å utvikle selvrefleksjon, og den skrivende utforsker ulike perspektiver gjennom utformingen av egen tekst (Aase, 2012, s. 51–53). Samtidig kan det påpekes problemstillinger knyttet til forholdet mellom digital teknologi og danning. Kritiske perspektiver på digital læringsteknologi har påpekt at digitale kommunikasjonskanaler kan være problematiske på grunn av mangel på tilhørighet og tilknytning, noe som er nødvendig for å utvikle meningsdannelse og refleksjon over den kunnskapen som dannes i digitale læringsmiljø (Sivesind et al., 2021, s. 17–18, 28–32).

Det er ikke noe entydig svar på slike utfordringer. Det finnes mange ulike studenter med forskjellige målsetninger, personlige og faglige tilnærminger som velger å bruke tid på å utforske fagkunnskap innenfor religionsemner. Tanken om selvdanning kan også tas i betraktning. Som jeg har påpekt, kan man som faglærer forsøke å veilede til danning ved å utfordre nettstudenter til revisjon av tekster og dermed bidra til utvikling av kritisk tenkning rundt innholdet. Dersom man kun fokuserer på instrumentelle målformuleringer og formelle krav, risikerer man å hindre at studenter utvikler evnen til å vurdere fagtradisjonen de skriver innenfor, samt utviklingen av selvstendige perspektiver som stiller spørsmål ved kunnskapsdannelse og organiseringen av undervisningen.

Utviklingsmuligheter for veiledning i nettstudier

Det gjøres stadig pedagogiske innsatser for å fremme dialog mellom faglærere og studenter i nettstudiet. Et eksempel er digitale gruppenettmøter via Zoom-kanaler, med gjennomgang av oppgaver i forkant, underveis og i etterkant av arbeidskrav. Det finnes også Zoom-kanaler som er åpne, slik at studenter får anledning til å stille direkte spørsmål. Slike tiltak kan bidra til å utjevne utfordringer i nettstudiet. Muligheten til å snakke direkte med faglærer underveis i skriveprosessen kan være motiverende.

Andre utviklingsmuligheter i nettstudiet kan være bruk av digitale samskrivingsverktøy. Det finnes funksjoner for dette i Canvas, både med Office 365 og Google Disk/Drive. Dersom man for eksempel bruker Google Docs til samskriving, kan både student og veileder følge med på endringer av teksten mens arbeidsprosessen pågår. Dette innebærer at kommunikasjonsformatet endrer seg, og at veiledningen blir mer interaktiv og synkron. I en slik situasjon kan studenter sende spørsmål og legge inn kommentarer på tekstmomenter de lurer på. Faglærer vil motta et varsel og kan svare. Dette gir veileder mulighet til å skrive inn kommentarer underveis i teksten, mens studenten arbeider med skriveprosessen. Samtidig vil denne formen for veiledning være mer ressurskrevende. Selv om samskriving kan bidra til økt dialog mellom lærer og student, vil det sannsynligvis også etablere nye utfordringer knyttet til forholdet mellom samskriving og tekstkvalitet, særlig når det gjelder spørsmålet om hvem som blir forfatter av en oppgave når faglærer i økende grad er til stede i utformingen av teksten. Uansett bør forventninger avklares, og tilbakemeldinger bør ha til hensikt å støtte studentens egen revisjonskompetanse.

Ytterligere utviklingsmuligheter for digital veiledning er at studenter kan få muntlige kommentarer på tekster via video og lydfiler. Observasjoner gjort i studier av videorespons på tekster innenfor grunnskolelærerutdanning har vist at faglærere får god kontakt med studenter, samt at forhåndsinnspilte muntlige tilbakemeldinger åpner for fyldigere tilbakemeldinger (Norendal & Bjellås, 2023, s. 157–158). Andre former for undervisningsstøtte som kan styrke forholdet mellom lesning og akademisk skriving, er knyttet til bruk av digitale verktøy for sosial tekstannotering. Dette er verktøy for å skape diskusjon og nærlesning av fagtekster mellom studenter og mellom faglærere og studenter. Ved hjelp av slike verktøy kan faglærere starte diskusjonstråder som knyttes til akademisk pensumlitteratur, og det kan stilles spørsmål og gis svar til uklarheter i faglitteratur (Josefsson et al., 2023, s. 284–285).

Oppsummering

Hensikten med kapitlet har vært å beskrive og drøfte sider ved digital veiledning og hvordan tilbakemelding på akademiske tekster kan foregå og erfares i et nettstudium i RLE. Kapitlet har diskutert praksisnære eksempler, kommet med analytiske refleksjoner og presentert sannsynlige anbefalinger. Studenter har varierende grad av erfaring med akademisk skriving. Det er derfor særlig to momenter som har blitt fremhevet. Det ene er betydningen av konkrete skriftlige tilbakemeldinger som er bekreftende, oppklarende og motiverende for videre arbeid. Skriftlige tilbakemeldinger har også et relasjonelt aspekt, ved at tilbakemeldinger forsøker å etablere en pedagogisk relasjon med studenter. Det finnes også utviklingsmuligheter for nettstudier med utvikling av flere digitale arenaer for veiledning.

Lesere av denne teksten inviteres til å reflektere videre over hvilke praktiske konsekvenser som kan prøves ut i egen undervisning. Ett konkret grep handler om hvordan faglærere kan utvikle faglig relasjonsbygging med studenter for å vekke interesse for videre læring. Et annet grep gjelder hvordan faglærere kan finne en balanse mellom bekreftende og motiverende tilbakemeldinger på studentenes skriftlige arbeider.

Referanser

- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination*. University of Texas Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bueie, A. A. (2019). Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier? *Nordic journal of literacy research*, 5(2), 39–61. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1410>
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudentar*. Fagbokforlaget.
- Dysthe, O., Hoel, T. L. & Hertzberg, F. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Abstrakt forlag
- Eidhamar, L.G. (2006). Undervisning om ulike trostradisjoner. I R. Danielsen & H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: en innføring* (3. utg.). Høyskoleforlaget.
- Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. Universitetsforlaget.
- Fossland, T. M. (2015). *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Universitetsforlaget.
- Friesen, N. (2011). *The place of the classroom and the space of the screen: Relational pedagogy and internet technology*. (New Literacies and Digital Epistemologies: Vol. 50). Peter Lang.
- Gamlem, S. T. M. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring* (2. utg.). Gyldendal.
- Gilhus, I. S. & Mikaelsson, L. (2001). *Nytt blick på religion: studiet av religion i dag*. Pax.
- Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (2016). Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole? *Uniped*, 39(3), 255–270. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-03-06>
- Hambro, C. D., Skillingstad, T. L. & Strøm, J. T. (2019). Akademiske skrivesentres rolle i høyere utdanning. *Uniped*, 42(3), 290–307. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-03-05>
- Handal, G. & Lauvås, P. (2006). *Forskningsveilederen*. Cappelen akademisk.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hoel, T. L. (2007). Omskriving – en kritisk faktor i skriving og rettleiing. I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid 1 Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 63–76). Tapir akademiske forlag.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar for lærarar og studentar*. Universitetsforlaget.
- Jonsmoen, K. M. & Greek, M. (2012). Skrivekår i profesjonsutdanning. *Uniped*, 35(4), 4–13. <https://doi.org/10.3402/uniped.v35i4.20258>
- Josefsson, K. A., Lona, I. & Lunde, G. H. (2023). Bedre lesing og forståelse av pensum med støtte av digital sosial annotering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 107(3), 283–287. <https://doi.org/10.18261/npt.107.3.8>
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Tidsskriftet Viden om Læsing*, 9, 10–16. https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/01/trygve_kvithyld_arne_johannes_aasen1-2.pdf
- 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). https://khrono.no/files/2017/11/15/nifurapport_om_norsk.pdf
- Meld. St. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/eebf61fb4a204feb84e33355f30ad1a1/no/pdfa/stm200020010027000dddpdfa.pdf>

- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Netteland, G. & Nordkvelle, Y. (2013). LMS – en arena for kvalitetsutvikling? I T. Fosslund, K. R. Ramberg & E. Gjerdrum (Red.), *Ulike forståelser av kvalitet i norsk, fleksibel høyere utdanning – teknologi og læring på og utenfor campus* (s. 139–155). Norgesuniversitetets skriftserie nr. 1/2013. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2019121007094
- Norendal, A. & Bjellås, P. (2023). Det er gøyere å skrive når noen snakker til deg direkte. *Uniped*, 46(3), 166–176. <https://doi.org/10.18261/uniped.46.3.3>
- Regjeringen. (2022, 9. desember). Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id564809/>
- Sivesind, K., Hovdhaugen, E. & Hörmann, B. (2021). Medierende betingelser for læring og dannelse – om bruk og betydning av digitale medier i et bachelorstudium i pedagogikk. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 16–35. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2512>
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Suler, J. (2010). Chapter two – The psychology of text relationships. I R. Kraus, J. S. Zack & G. Stricker (Eds.), *Online counseling: A handbook for mental health professionals* (2. ed., s. 21–53). Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-378596-1.00002-2>
- Sussex, R. (2008). Technological options in supervising remote research students. *Higher Education*, 55(1), 121–137. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9038-0>
- Van Manen, M. & Adams, C. (2009). The phenomenology of space in writing online. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1). <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00480.x>
- Vattøy, K. D., Gamlem, S. M. & Rogne, W. M. (2021). Examining students' feedback engagement and assessment experiences: a mixed study. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2325–2337. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1723523>
- Vattøy, K. D., Gamlem, S. M., Kobberstad, L. R. & Rogne, W. M. (2022). Students' experiences of assessment and feedback engagement in digital contexts: a mixed-methods case study in upper secondary school. *Education Inquiry*, 15(4), 443–464. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2122202>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som dannelse. I R. Solheim, D. K. Sjøhelle & S. Matre (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 48–58). Universitetsforlaget.

Aschim, A. M. H. & Gundersen, E. (2026). Bibliotekets rolle i den akademiske skriveprosessen. I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 155–177). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731008>

Kapittel 8

Bibliotekets rolle i den akademiske skriveprosessen

Anne Marie Hovland Aschim og Elin Gundersen

Sammendrag: Dette kapittelet presenterer resultatene fra en undersøkelse blant studenter som deltok i bibliotekkurs våren 2024 ved Høgskulen i Volda. Universitets- og høyskolebibliotek spiller en sentral rolle i å støtte studenter gjennom opplæring i informasjonskompetanse, som inkluderer ferdigheter i litteratursøk, kildeevaluering og korrekt sitering. Bibliotekkurs er viktige for at vi skal kunne nå ut til studentene. Målet er derfor å finne ut hva som utgjør et godt opplæringstiltak, og hvordan våre opplæringstilbud bør utformes. Vi reflekterer over bibliotekets rolle, og vurderer om endringene vi har gjort i kursene har ført til at studentene opplever bibliotekopplæringen som nyttig for den akademiske skriveprosessen.

Nøkkelord: informasjonskompetanse, bibliotekkurs, opplæringstiltak, studentevaluering, akademisk skriving, Universitets- og høyskolebibliotek

Abstract: This chapter presents the results of a survey conducted among students who participated in library courses during the spring of 2024 at Volda University College. University libraries play a central role in supporting students through training in information literacy, which includes skills in literature searching, source evaluation, and correct citation. Library courses are essential for reaching students effectively. The aim is therefore to determine what constitutes a successful training initiative and how our courses should be designed. We reflect on the role of the library and assess whether the changes we have implemented in the courses have led students to perceive library courses as useful for the academic writing process.

Keywords: information literacy, library courses, educational initiative, student evaluation, academic writing, University libraries

Begge forfatterne har bidratt like mye i datainnsamlingen, analysen og skrivingen av dette kapittelet. Takk til andre forfattere i denne boka for nyttige kommentarer, diskusjoner og konstruktiv kritikk. Spesielt takk til Arne Kåre Toppfol, Ellen Andenes og Roar Stokken. I tillegg vil vi takke Anders Aschim (Universitetet i Innlandet) for innspill. Til slutt en ekstra takk til studentene som bidro med svar på evalueringsundersøkelsen vår.

Introduksjon

Som en del av opplæringen til studenter i akademisk skriving har UH-bibliotek¹ (Universitets- og høyskolebibliotek) i mange år tilbudt opplæring i det som i biblioteklitteraturen blir omtalt som informasjonskompetanse. Kort sagt handler dette om evnen til å finne og bruke litteratur, altså det å søke etter forskningslitteratur, evaluere kildene man finner og kunne sitere disse på en korrekt måte i egne oppgaver. Slike prosesser er også en viktig del av arbeidet med oppgavene studentene skal skrive, og det å referere til annen faglitteratur er et kriterium i akademisk skriving.

Ved biblioteket på Høgskulen i Volda (HVO) har vi en etablert kurspakke i både litteratursøk og kildebruk. Vi tilbyr også individuelle veiledningstimer og drop-in hjelp i rettleiingsskranken vår. De fleste av studentene vi møter studerer til å bli profesjonsutøvere. Siden 2019 har vi i Volda gjort store endringer i kursene våre. Dette skyldes at vi så et forbedringspotensial i hvordan vi hadde lagt opp kursene våre, både tidsmessig og innholdsmessig, og at kravene til studenter og samfunnet har endret seg. Den viktigste komponenten er at vi har skapt et tettere samarbeid og en bedre dialog med fagmiljøet. Vi har også tatt i bruk erfaringer fra møte med studenter og fagansatte i kurs- og veiledningssituasjoner. Det finnes både forskning og gode ressurser for bibliotekkurs (se f.eks. informasjonskompetansekurset iKomp, <https://result.uit.no/ikomp/>), der dette bidraget gjør et forsøk på å få frem studentenes egne vurderinger og våre erfaringer.

I dette kapitlet presenterer vi resultatene fra en anonym undersøkelse som ble gjennomført blant studenter som deltok på bibliotekkurs våren 2024. Vårt ønske var å bli bedre på å formidle informasjonskompetanse til studentene på en fornuftig og god måte, uten at det ble for mye informasjon, kjedelig eller at det virket irrelevant. Vi stilte oss derfor spørsmålet: Hvordan bør bibliotekets opplæringstilbud utformes? Målet var å finne ut hva som gir gode kurs og hva som er et godt opplæringstiltak ved å undersøke studentenes opplevelse av informasjonskompetansen vi underviser i, oppgavene de skal skrive og for studiet generelt.

1 Vi bruker i dette kapitlet samlebetegnelsen UH-bibliotek, men det må nevnes at det også finnes skriveverksteder, skrivestuer og lignende som tilbyr kurs og veiledning for studentene i tillegg til biblioteket ved noen andre institusjoner i UH-sektoren. Ved Høgskulen i Volda (HVO) har vi alt i biblioteket.

Vi forsøkte å kartlegge om våre erfaringer og tanker stemmer med studentenes egne opplevelser når vi holder kurs. Lykkes vi med å få studentene til å oppleve kursene våre som nyttige for studiet og for oppgaven sin? Er det bedre med workshops og faglig integrerte kurs enn 45-minutters forelesninger? I dette kapittelet vil vi først presentere en oversikt over hvordan UH-bibliotek jobber med opplæring i informasjonskompetanse, før vi gir en beskrivelse av hvordan vi ved HVO jobber med videreutvikling av og opplæring i kursene våre som del av den akademiske skriveopplæringen til studentene. Til slutt vil vi presentere funnene fra evalueringsundersøkelsen.

Bibliotekenes opplæring i informasjonskompetanse

Innenfor bibliotekfaget er det mye fokus på konseptet informasjonskompetanse. En informasjonskompetent person kan identifisere et informasjonsbehov, vurdere kritisk den informasjonen vedkommende finner, og bruke samt skape informasjon effektivt for å nå sine mål (se f.eks. Association of College and Research Libraries, 2015; MacDonald, 2018; UNESCO, 2023). Evnen til å håndtere informasjon er ikke bare avgjørende når man skriver akademiske tekster, men blir stadig viktigere i et samfunn der vi møter falsk informasjon i ulike medier.

Dysthe et al. (2010) skriver: «Et særtrekk ved skriving i høyere utdanning er den tette forbindelsen mellom lesing og skriving» (s. 12). Dette skyldes at man skriver seg inn i et fag og en fagtradisjon, noe som forutsetter at man har lest det andre har skrevet. I akademisk skriving er det dessuten et krav at argumenter skal underbygges, ofte ved å vise til tidligere forskning. Dysthe et al. (2010) peker på flere nøkkelementer i akademisk skriving, blant dem «å underbygge argumenter», «å binde sammen teori og empiri», «å bruke primærtekster», «å bruke sitater» og «å dokumentere kilder» (s. 22). Alle disse elementene inngår i informasjonskompetanse og er sentrale i undervisningen fagbibliotekene tilbyr. Særlig er søkeprosessen nært knyttet til skriveprosessen – disse prosessene er ikke adskilte, men flettes sammen. Når man begynner å skrive, oppdager man kunnskapshull og skriver på grunnlag av og i dialog med forskningslitteraturen (Dysthe et al., 2010, s. 46; Torras & Sætre, 2009, s. 5). Det er derfor viktig at man ikke presenterer disse som to separate prosesser for studentene.

Informasjonskompetanse har vært et sentralt begrep i bibliotekene siden 1990-tallet, da det erstattet det mer generelle begrepet bibliotekkunnskap (*library skills*) (Limberg & Alexandersson, 2017, s. 2757). Selv om informasjonskompetanse primært brukes innen informasjons- og bibliotekvitenskap, kjenner vi igjen konseptet også andre steder. Albitz (2007) påpeker at fagansatte ofte benytter andre begrep om samme konsept, for eksempel omtaler de det som *critical thinking* («kritisk tenkning») heller enn *information literacy* («informasjonskompetanse»). Som bibliotekansatte bruker vi i dette kapittelet begrepet informasjonskompetanse, siden dette er et innarbeidet begrep i bibliotekene.

Opplæring i informasjonskompetanse har blitt en integrert del av fagbibliotekets arbeidsoppgaver og får stadig større betydning i en digital verden. Tradisjonelt har denne opplæringen vært organisert som en enkeltøkt, på en eller to skoletimer, ofte tidlig i semesteret (Watson et al., 2013). Denne typen opplæring har fått betegnelsen *one-shot* i bibliotekverdenen, fordi det regnes som den ene sjansen bibliotekarene har med studentene. Dette kan føre til at bibliotekarene forsøker å inkludere alt de mener studentene trenger å vite i løpet av kurset, noe som lett kan bli overveldende og hindre læring. Det er åpenbart at det ikke er mulig å lære bort alt man trenger å vite om referanser, etisk bruk av kilder, databaser, søkeprosessen og bruk av biblioteket generelt på én time. Derfor har denne kurstypen fått en del kritikk, og flere bibliotekundervisere har foreslått alternative undervisningsformer. I hovedsak finnes det to strategier for å forbedre undervisningsopplegget: Den ene handler om å gjøre *one-shot*-øktene bedre, slik at studentene får mer ut av kursene. Den andre handler om å integrere opplæringen i informasjonskompetanse tettere i den faglige undervisningen, gjerne over lengre tid.

One-shot-øktene er fortsatt utbredt, og det er flere grunner til dette: det er en kjent undervisningsform, den tar ikke for mye tid fra emner som allerede har mange temaer, og den krever ikke for mange bibliotekressurser i en travel hverdag. Blant dem som forsøker å forbedre *one-shot*-økten finner vi Watson et al. (2013). De beskriver et samarbeid med engelsk-avdelingen, der både bibliotekarer og faglige ansatte deltar som observatører, i tillegg til at studentene gir tilbakemeldinger. De forsøkte blant annet å gjøre øktene mer studentaktive ved å holde teorigjennomgangen til et minimum. Studentene ga uttrykk for at det var spesielt nyttig å få søke selv og diskutere etterpå, noe som ga bedre forståelse av temaet (Watson et al., 2013, s. 387–388). Bandyopadhyay og Boyd-Byrnes (2016, s. 601) kommenterer også at et bibliotekkurs kan

gjøre det lettere for studentene å oppsøke biblioteket senere. Ofte får man ikke besvart alle studentenes spørsmål under en one-shot, og studentene vil møte nye utfordringer når de jobber selvstendig. Derfor vil mange oppsøke biblioteket for å få hjelp etter en økt, siden de vet at bibliotekarene kan svare på spørsmålene deres. Det er verdt å merke seg at det motsatte også kan skje: når studentene får opplæring i informasjonskompetanse, vil de ikke lenger ha like stort behov for individuell veiledning. Dette gjelder særlig når studentene får en innføring på en skoletime, istedenfor at alle skal komme individuelt og stille de samme spørsmålene når de får en oppgave (Bandyopadhyay & Boyd-Byrnes, 2016, s. 601–602). Ideelt sett betyr dette at bibliotekarene får besvart de vanligste spørsmålene i en klassesetting, mens de som trenger mer hjelp eller har mer spesialiserte spørsmål vet at de kan få individuell veiledning i biblioteket. På denne måten frigjøres bibliotekarens tid til de som trenger mer hjelp, istedenfor å svare på de samme spørsmålene gjentatte ganger. Fister og Eland (2008) påpeker også at bruken av one-shot som en del av et studieemne forutsetter at de faglige ansatte også underviser i informasjonskompetanse som en del av sin pedagogikk. Det er altså ikke bare bibliotekaren som skal lære opp studentene til å bli informasjonskompetente; bibliotekaren kan bidra med sin spesialkunnskap, som bygger videre på det studentene gjør, for eksempel når de skal skrive oppgaver.

Øvern (2013, s. 85) konkluderer i sin studie med at opplæring i informasjonsferdigheter fungerer dårlig når den er fjernet fra den faglige konteksten. Mange deler denne oppfatningen, og selv om det finnes måter å knytte one-shot-økter tettere til den faglige konteksten, har det de siste årene blitt økt fokus på integrerte samarbeid. Slike samarbeid gir større rom for utvikling av studentenes informasjonskompetanse, noe som er vanskelig å oppnå i en one-shot (Fister & Eland, 2008, s. 94). Integrert samarbeid innebærer at biblioteket og det faglige miljøet samarbeider for å møte studentenes fulle behov. Dette sikrer at tilbudet tilpasses de ulike studentgruppene, slik at studentene kan bli selvgående brukere av informasjon (Lindstrom & Shonrock, 2006, s. 18–19). Når faglærer er til stede ved bibliotekkursene, kan faglærer også koble informasjonen i kurset til det studentene selv skal arbeide med, noe som kan gi bibliotekkursene økt legitimitet og relevans. Slike samarbeid kan ta mange ulike former og innebære forskjellige oppgaver for bibliotekaren. For eksempel kan det bety å undervise i informasjonskompetanse jevnlig, der undervisningen følger det studentene arbeider med på det aktuelle tidspunktet.

Studentene lærer dermed relevante ferdigheter når de faktisk trenger dem. Bibliotekaren kan også bidra til å utvikle arbeidskrav og eventuelt vurdere disse, slik at informasjonskompetanse blir en integrert del av studentarbeidene (Artman et al., 2010; Bandyopadhyay & Boyd-Byrnes, 2016, s. 602; Fister & Eland, 2008, s. 98–99; Øvern, 2013). Når bibliotekaren møter studentene flere ganger over en lengre periode, gir dette også mer rom for samtaler og refleksjon rundt informasjonsbruk, noe som kan føre til dypere læring. I tillegg argumenteres det for at informasjon bør læres i en disiplin-kontekst, siden informasjonsbehovet kan variere mellom fag, og fordi det er enklere for studentene å tilegne seg visse konsepter når de er forankret i fagene deres og relatert til noe de faktisk trenger. Det er altså ikke mulig å undervise i informasjonskompetanse adskilt fra det studentene ellers arbeider med (Bruce & Hughes, 2010; Dawes, 2019; Fister & Eland, 2008).

Høgskulen i Voldas opplæring i informasjonskompetanse

Bibliotekkurs er viktige for at vi skal nå ut til studentene. Vi har eksperimentert med ulike tilnærminger og revidert både form og innhold flere ganger for å forbedre opplæringstilbudene våre. De siste årene har vi utvidet fra kun å tilby one-shot kurs til også å inkludere workshops og faglig integrerte kurs. Kurstilbudene i kurspakken vår kan bestilles av faglærer eller emneansvarlig til sin studentgruppe. Vi tilbyr kurs både på norsk og engelsk, og holder kursene enten fysisk eller digitalt (Zoom). Kurspakken vår inneholder ulike varianter av litteratursøk og kildebruk (APA 7). I tillegg tilbyr vi åpne kurs og workshops utenom kurspakken. Studentene har kunnet velge mellom leseverksted, hvordan være student, oppgaveskriving, studieteknikk, å lese vitenskapelig artikkel og kildevurdering, både med drop-in og med påmelding, hvor oppmøtet var tilfredsstillende. I samarbeid med Læringsverkstaden ved HVO har vi også holdt kurs i kunstig intelligens. Vi kommer ikke til å fokusere på disse kurstilbudene i dette kapittelet, men på litteratursøk som inngår i den faste kurspakken vår, og som de faglig ansatte bestilte på vegne av sine studenter i vårsemesteret 2024.

I workshopene er det satt av mer tid til at studentene kan arbeide selvstendig og stille spørsmål underveis, ettersom workshopen har en tidsramme på 2 x 45 minutter. Første del av kurset er mer teoretisk med noen mindre oppgaver, mens del to hovedsakelig består av en større oppgave om litteratursøk. Vi har hatt god nytte av IGP-modellen, hvor studentene først jobber individuelt, deretter i gruppe og til slutt diskuterer i plenum (Helstad & Øiestad, 2015). Denne modellen bruker vi ofte i workshop, og stort sett med godt hell. Vi gir også studentene mulighet for læringsstøtte underveis når de arbeider med oppgavene.

De faglige integrerte kursene gjennomføres i samarbeid med fagmiljøet, der faglærer ofte er til stede selv, i tillegg til at vi planlegger kurset sammen i forkant. Vi har etablert gode samarbeidsrelasjoner med enkelte fagmiljøer i Volda, noe som har vist seg å være fordelaktig både for studentene og for den bibliotekansatte. Kursene oppleves som mer givende, og vi ser at studentene får større utbytte. Tidsbruken kan variere, og noen ganger strekker kursene seg over flere møter med studentene. Vi mener det er en fordel å møte studentene gjentatte ganger over tid, da dette gir dem bedre mulighet til å bli kjent med biblioteket og den bibliotekansatte, oppdage hvilke tjenester vi tilbyr og hvilken kompetanse bibliotekansatte har. Ofte ser vi at disse studentgruppene oppsøker biblioteket i etterkant.

Det er viktig for oss at studentene opplever opplæringstilbudene våre som relevante for oppgaveskrivingen og studiene generelt. Et bevisst og sentralt tiltak har vært å integrere studentaktivitet i langt større grad, uavhengig av om det er one-shot, workshop eller faglig integrerte kurs, i stedet for den tradisjonelle forelesningsformen som tidligere var vanlig hos oss. I alle kursene våre har vi oppgaver tilpasset gruppen, som studentene skal gjennomføre. Dette gir dem mulighet til å prøve selv og bidrar til å bryte opp kurset, slik at de ikke bare sitter og lytter til kursholder. Vi legger også til rette for at studentene kan stille spørsmål underveis. I tillegg forsøker vi å stille åpne spørsmål til studentene, men dette forutsetter en aktiv gruppe for at det skal oppstå gode samtaler og diskusjoner. Kursholder bør være komfortabel med å gå ut av manuskriptet, og kunne hente seg inn igjen når spørsmålene er besvart eller diskusjonen er avsluttet. Disse grepene mener vi har positiv effekt på studentenes læring og opplevelse av relevans i kursene, samtidig som det gir oss en mer dynamisk undervisningssituasjon og unngår at kurset blir en monolog.

Ved store studentgrupper pleier vi å være to bibliotekansatte, dersom kapasiteten tillater det. Vi ønsker å gi god læringsstøtte underveis, og i store grupper er det en fordel å være to, slik at alle studenter som ønsker hjelp får det. Vi forsøker også å være to personer ved digitale kurs, slik at én kan konsentrere seg om å holde kurset mens den andre svarer på spørsmål i chatten, og for å støtte hverandre dersom det er mange avslåtte skjermar og lite aktivitet i studentgruppen. Alle kurs-presentasjonene våre gjøres tilgjengelige i Canvas via faglærer, slik at studentene kan finne igjen informasjonen i ettertid.

Metode

Hensikten med denne studien var å undersøke om studentene opplever at bibliotekkursene har nytteverdi for det de gjør i resten av studiet, både når det gjelder akademisk skriving og studiene generelt. Som en del av dette arbeidet gjorde vi flere endringer i kursopplegget vårt. For å finne ut om disse endringene har hatt ønsket effekt, og for å identifisere hvilke opplegg som fungerte best for studentene, gjennomførte vi en evaluering i form av en spørreskjemaundersøkelse (Johannessen & Tufte, 2022, s. 291–302). Vi utviklet et semistrukturert spørreskjema, der de fleste spørsmålene var prekodete. For å få bedre innsikt i studentenes opplevelse inkluderte vi også tre åpne spørsmål til slutt. Før spørreskjemaet ble delt ut til studentene, sendte vi det til to kollegaer på biblioteket og en faglig ansatt for tilbakemeldinger. Etter innspill fra disse gjorde vi noen små endringer for å tydeliggjøre enkelte spørsmål. Spørreskjemaet ble deretter gitt til alle studentene som deltok på et kurs i litteratursøk i vårsemesteret 2024. Svarene fra de prekodete spørsmålene ble analysert ved hjelp av statistikkprogrammet IBM SPSS (Versjon 30.0.0.), med bruk av frekvenstabeller og krysstabeller (univariat og bivariat analyse) (Johannessen & Tufte, 2022). Svarene fra de åpne spørsmålene ble analysert tematisk. Vi valgte en induktiv tilnærming for å sikre åpenhet for studentenes tilbakemeldinger. Først gikk vi gjennom og kodet svarene hver for oss, før vi sammen diskuterte tematikken som gikk igjen. Spørreskjemaet ble delt ut rett etter at kursene var avsluttet, og gir derfor et øyeblikksbilde av studentenes opplevelse, ikke hvilken effekt dette eventuelt hadde på oppgavene de skrev.

Det er ofte litt andre typer kurs på vårsemesteret enn på høstsemesteret. Siden de fleste studenter begynner på høsten, er det ingen helt nye studenter lenger på dette tidspunktet. De har allerede vært gjennom minst én runde med oppgaveskriving og eksamen, så dette er ikke lenger nytt for dem. Vårsemesteret innebærer også at mange studenter skriver bachelor- eller masteroppgaver, og biblioteket blir da ofte involvert for å holde kurs i litteratursøk. Siden majoriteten av kursene våre dette semesteret handlet om litteratursøk – 13 av 14 kurs – er det disse vi har undersøkt her.

Disse kursene ble holdt for studentgrupper på ulike nivåer, fra første året på et bachelorløp til siste semester av mastergrad. Mange av kursene var rettet mot studenter som skulle begynne å skrive en bachelor- eller masteroppgave dette semesteret, og vi kom derfor inn tidlig i prosessen, da de skulle finne litteratur til oppgaven sin. Tre av kursene vi holdt dette semesteret var også spesifikt for studentgrupper som skulle skrive en litteraturstudie: to av gruppene på bachelornivå og én gruppe som skrev litteraturstudie som en semesteroppgave.

Av de 13 kursene vi holdt, var to søkekurs på én skoletime (45 minutter). Disse omtales heretter som one-shot. Seks var workshoper med en teoretisk og en praktisk del (2x45 minutter), mens fire var faglig integrerte kurs som gikk over flere økter. Totalt fikk 158 studenter tilsendt lenke til spørreundersøkelsen. Av disse svarte 72, noe som gir en svarprosent på 46.

Tabell 8.1

Fordeling innenfor grupperingene våre for antall svar på spørreundersøkelsen, deltakere på kursene og svarprosent. N=72

	Antall svar i hver gruppering	Antall studenter som deltok på kursene	Svarprosent i hver gruppe
Workshop	45	112	40,2 %
One-shot	16	25	64 %
Faglig integrert	11	21	52,4 %
1. studieår	4	12	33,3 %
2. studieår	22	30	73,3 %
3. studieår	32	90	35,6 %
4. studieår	8	10	80 %
5. studieår	6	16	37,5 %

Vi ønsket å undersøke om studentene opplevde kurset som relevant, og om de så en sammenheng mellom det biblioteket formidler og det de gjør ellers i studiet. Studentene rangerte hvor nyttig de syntes kurset var for oppgaven de skulle skrive og for studiet generelt på en skala fra 0 til 10, der 10 tilsvarer svært stor grad og 0 svært liten grad. Ingen studenter svarte én eller to på noen av de to spørsmålene, og svært få svarte tre, fire eller fem. Derfor har vi delt tabellene inn i tre kategorier basert på skalatallene: lite nyttig (3–5), middels nyttig (6–7) og stor nytte (8–10). Til slutt hadde vi tre rubrikker med åpne spørsmål, der studentene kunne uttrykke hva de syntes var bra og hva som burde vært gjort annerledes.

Etiske overveielser

Når man gjennomfører en anonym spørreundersøkelse, er det viktig å ta hensyn til flere etiske aspekter. Sikring av anonymitet er avgjørende for å beskytte deltakernes personvern og forhindre at svarene kan spores tilbake til enkeltpersoner. Informert samtykke må innhentes, slik at deltakerne er fullt klar over formålet med undersøkelsen og hvordan dataene vil bli brukt. Vi informerte studentene om at svarene fra spørreundersøkelsen skulle brukes til en forskningsstudie, og at det var helt frivillig å delta. Informert samtykke ble innhentet, og all data er behandlet anonymt.

Metodekritikk

Siden spørreskjemaet ble delt ut rett etter kurset, kan vi kun si noe om studentenes opplevelse umiddelbart etter fullført kurs. Som nevnt var vi opptatt av å få innsikt i studentenes egne opplevelser, og vi kan derfor ikke uttale oss om hvor effektive kursene har vært, eller om studentene faktisk endrer søkevanene sine som følge av disse kursene. Vi må også stole på studentenes egenrapportering.

I de åpne spørsmålene ba vi studentene om å si hva som var bra med kurset og hva som kunne vært gjort annerledes. Selv om det fremkommer noen nyttige data, som vi kommer tilbake til i neste del, er studentene lite kritiske i svarene sine, og de fleste har enten svart ingenting eller latt være å svare på hva som kunne vært gjort annerledes. Selv om studentene er helt anonyme, vet de at kursholderne kommer til å lese svarene. Det kan derfor hende at de

var mindre kritiske enn de ellers ville vært, eller så kan vi håpe at de var ærlige i svarene sine og at studentene faktisk var fornøyde. Siden dette er en anonym besvarelse, kan vi ikke si med sikkerhet om svarene er ærlige, eller om det er en svakhet ved undersøkelsen at vi ikke får undersøkt dette nærmere.

Det var også stor variasjon i svarprosenten mellom de ulike gruppene. I noen grupper har nesten alle svart, mens i andre er det kun noen få. Spørreundersøkelsen har kun blitt sendt ut til studenter i ett semester. Det er derfor vanskelig å generalisere basert på disse svarene, men vi mener likevel at svarene kan brukes som utgangspunkt for interessante diskusjoner og videre utvikling av våre kurs.

Resultater

Vi var interessert i å finne ut hvilken opplæring studentene allerede hadde fått i informasjonskompetanse, og hvem de hadde fått denne opplæringen av. Vi ønsket å kartlegge studentenes forkunnskaper før vi holdt vårt kurs, og om dette kunne påvirke svarene i undersøkelsen. Derfor spurte vi om de hadde deltatt på bibliotekkurs tidligere, enten i kildebruk eller litteratursøk, og om de hadde fått opplæring av andre enn biblioteket. Det var 39 stykker (54,2 %) som oppga at de hadde deltatt på kurs med biblioteket før, mens 33 stykker (45,8 %) ikke hadde gjort det. 38 stykker (52,8 %) hadde fått opplæring av noen andre enn biblioteket, mens 19 stykker (26,4 %) hadde ikke det. Resten (15 stykker, 20,8 %) oppga at de var usikre på om de hadde fått opplæring av andre. Av de 38 som hadde fått opplæring, oppga 23 (31,9 %) at de hadde fått opplæring av en av lærerne sine (dette tallet er sannsynligvis større, ettersom studentene ikke nødvendigvis oppfatter det læreren gjør som opplæring i kildebruk hvis det er en del av den vanlige faglige undervisningen). Seks studenter (8,3 %) oppga at de hadde fått opplæring på videregående, mens fem studenter (7 %) svarte at de hadde fått opplæring på en annen høyere utdanningsinstitusjon. Det er kun 15 stykker (20,8 %) som både oppgir at de ikke har deltatt på bibliotekkurs før og at de heller ikke har fått, eller er

usikre på om de har fått, opplæring av andre. Altså hadde nesten 80 % av denne studentmassen fått noe opplæring i informasjonskompetanse før vi kom inn med søkekurset, noe som betyr at one-shoten faktisk ikke er den ene muligheten.

Vi ønsket å undersøke om studentene faktisk hadde tilegnet seg kunnskap fra kurset vårt, nærmere bestemt om søketeknikker i litteratursøk. Derfor presenterte vi tre påstander i undersøkelsen som studentene skulle ta stilling til: (1) «Jeg kommer til å bruke teknikkene jeg har lært i kurset»; (2) «Jeg kjente allerede teknikkene»; og (3) «Jeg er tryggere på å finne litteratur». Studentene kunne velge mellom fem svaralternativer, fra «helt enig» til «helt uenig», med «verken enig eller uenig» som det midterste alternativet. En stor majoritet (90 %) oppga at de følte seg tryggere på å finne litteratur etter å ha gjennomført kurset. Nesten halvparten (44 %) hadde allerede noe kjennskap til de spesifikke teknikkene som ble gjennomgått. De 27,8 % som verken er enige eller uenige i denne påstanden, kjente antakelig til noen av teknikkene, men ikke alle. Det er også en stor majoritet (83 %) som sier at de kommer til å bruke noen av teknikkene de lærte på kurset senere. Ut fra disse tallene kan man tolke det slik at studentene satt igjen med kunnskap om søketeknikker etter endt kurs, da en såpass høy andel sa seg enige i påstandene. Selv om mange av studentene mener at de har fått opplæring tidligere, har majoriteten likevel lært søketeknikker de vil ta med seg videre.

Opplevelse av nytteverdi

Siden vi har forsøkt å gjøre opplæringstilbudene våre mest mulig relevante for studentene, ønsket vi – i tillegg til en generell evaluering av kurset – å finne ut hvilke studentgrupper som hadde mest og minst nytte av kurset. Derfor har vi også valgt å sammenligne studieår med hvor stor nytteverdi de mener bibliotekkurset har for både oppgaven sin og for studiet generelt. Når det gjelder studieår, hadde vi studenter fra første året på bachelor (1. studieår) til siste året på master (5. studieår).

I tabellen under har studentene vurdert om de syntes kurset var nyttig for oppgaven de skulle skrive. Her ser vi at det er 2. og 4. studieår som har hatt størst nytte av kurset.

Tabell 8.2

I hvor stor grad opplevde du kurset som nyttig for oppgaven? N=72

	1. studieår (n=4)	2. studieår (n=22)	3. studieår (n=32)	4. studieår (n=8)	5. studieår (n=6)
Lite nyttig (n=6; m=10,5 %)	25 %	9 %	6,2 %	12,5 %	0 %
Middels (n=16; m=22,8 %)	25 %	18,2 %	25 %	12,5 %	33,3 %
Stor nytte (n=50; m=66,7 %)	50 %	72,8 %	68,8 %	75 %	66,7 %

På spørsmål om kurset var nyttig for studiet generelt, viser resultatene en tendens som ligner den for oppgaven. Ingen av første- eller fjerdeårsstudentene har svart at kurset var lite nyttig for studiet generelt. Tabellen under illustrerer at det er blant første-, fjerde- og femteårsstudentene flest opplever stor nytte av kurset for studiet generelt, sammenlignet med den spesifikke oppgaven. For andre- og tredjeårsstudentene er tallene derimot helt like for både oppgaven og studiet generelt.

Tabell 8.3

I hvor stor grad opplevde du kurset som nyttig for studiet generelt? N=72

	1. studieår (n=4)	2. studieår (n=22)	3. studieår (n=32)	4. studieår (n=8)	5. studieår (n=6)
Lite nyttig (n=5; m=6,4 %)	0 %	9 %	6,2 %	0 %	16,7 %
Middels (n=14; m=16,1 %)	25 %	18,2 %	25 %	12,5 %	0 %
Stor nytte (n=53; m=77,5 %)	75 %	72,8 %	68,8 %	87,5 %	83,3 %

Selv om forskjellene i hvor stor nytte studentene opplevde kurset for både oppgaven og studiet generelt er små, er det enkelte forhold som utmerker seg. Det er særlig interessant at andreårsstudentene og fjerdeårsstudentene gir en noe høyere vurdering enn de øvrige studieårene, spesielt sammenlignet med

tredjeårsstudentene som skriver bacheloroppgave og femteårsstudentene som skriver masteroppgave. Vi hadde forventet at de som har studert lengst ville oppleve kurset som mest nyttig, ettersom de kjenner kravene til akademiske oppgaver og dermed vet at de må finne, evaluere og bruke informasjon selvstendig. At resultatene ikke helt samsvarer med denne antakelsen, kan ha flere forklaringer. En mulig årsak er at andreårsstudentene opplever økt utbytte av opplæringen fordi de har fått bedre forståelse for akademisk skriving og har innsett viktigheten av informasjonskompetanse etter å ha gjennomført flere arbeidskrav og eksamener. Tredjeårsstudentene har kanskje mer erfaring og kan derfor oppfatte kurset som delvis grunnleggende for deres ferdigheter, selv om det fortsatt er rom for spørsmål både under kurset og når de arbeider selvstendig med læringsstøtte. Det kan henge sammen med at de fleste studentene tar en profesjonsutdanning hvor progresjonen gjennom studiene har gjort studentene rustet til å skrive bacheloroppgave, og at mange nærmer seg slutten av studietiden og forventer å gå ut i arbeidslivet etter endt bachelorgrad.

Fjerdeårsstudentene bestod både av erfarne studenter og studenter som ikke hadde studert på en stund. Det er denne gruppen som opplever størst utbytte av kurset, både for oppgaven og for studiet generelt. Nivåforskjeller i studentgruppene, særlig på masternivå, kan være utfordrende for oss som kursholdere når vi utformer opplæringstilbudene. Det er derfor interessant at femteårsstudentene vurderer nytteverdien for studiet generelt som enten lav eller svært høy, noe som kan bekrefte at det finnes betydelige nivåforskjeller.

Blant dem som opplevde stor nytte av kurset, var gjennomsnittet 66,7 % for oppgaven og 77,5 % for studiet generelt på tvers av alle studieår. Det overrasket oss at nytteverdien for studiet generelt fikk høyere vurdering enn for oppgaven de skulle skrive, selv om forskjellen er liten. Vi antok at studentene ville være mer opptatt av oppgaven enn av studiet som helhet. En mulig forklaring er at faglærer eller emneansvarlig har bestilt bibliotekkurs på et tidspunkt som passet studentene godt, og at de derfor har opplevd kurset som nyttig både for oppgaven og for studiet.

Ulike opplæringstilbud

Som nevnt holdt vi tre typer kurs dette semesteret: workshop, one-shot og faglig integrert. Vi ønsket å undersøke hvilken type kurs studentene hadde deltatt på, og hvordan de opplevde nytteverdien. I tabellen under har vi slått

sammen de to spørsmålene om hvorvidt studentene opplevde kurset som nyttig for oppgaven og for studiet generelt. I venstre kolonne vises resultatene i prosent for oppgaven, og i høyre kolonne resultatene for studiet generelt, fordelt på de tre ulike kurstypene.

Tabell 8.4

I hvor stor grad opplevde du kurset som nyttig for oppgaven din (venstre kolonne) og for studiet ditt generelt (høyre kolonne)? N=72

	Workshop (n=45)		One-shot (n=16)		Faglig integrert (n=11)	
	Oppgaven	Studiet	Oppgaven	Studiet	Oppgaven	Studiet
Lite nyttig	11 %	6,6 %	6,3 %	12,5 %	0 %	0 %
Middels	17,8 %	17,8 %	31,2 %	12,5 %	27,2 %	36,3 %
Stor nytte	71,2 %	75,6 %	62,5 %	75 %	72,8 %	63,7 %

Det er i de faglig integrerte kursene at flest studenter opplever kurset som nyttig for oppgaven. Blant deltakerne på workshop er det flere som gir toppscore, men det er også her vi finner flest som ikke syntes kurset var nyttig for oppgaven. One-shot-deltakerne plasserer seg mer i midten, med mange som ser nytteverdien av kurset, men som også fordeler seg på lite nyttig og middels. Uansett kurstype mener majoriteten av studentene at de har hatt nytte av kurset.

Når det gjelder spørsmål om studiet generelt, er det studentene på workshop som, med en liten margin, har hatt størst utbytte av kurset. Samtidig ser vi at noen opplevde kurset som lite nyttig. Ingen av studentene som deltok på et faglig integrert opplegg, har ment at kurset var lite nyttig – verken for oppgaven eller for studiet generelt. Deltakerne på one-shot-kursene gir også høy score på nytteverdien for studiet generelt, hvor 75 % har ment at kurset var svært nyttig for studiet, mot 62,5 % på spørsmålet om det var nyttig for oppgaven.

Vi hadde forventet at studentene på workshop ville være mer fornøyde enn studentene på one-shot. Dette stemmer til en viss grad, da flere på workshop enn one-shot har ment at de hadde stor nytte av kurset for oppgaven. Når det gjelder hvor nyttig studentene mente kurset var for studiet generelt, er fordelingen jevnere mellom workshop og one-shot. Dette kan tyde på at det er små marginer som skiller studentene som deltok på workshop og one-

shot, og synet på nytteverdi. Det antyder at våre antakelser ikke stemmer helt i disse studentgruppene.

Selv om det var færrest på de faglig integrerte kursene som mente at de hadde stor nytte av kurset for studiet generelt, var det ingen som mente at det var lite nyttig. Det var heller ingen på de faglig integrerte kursene som mente at kurset var lite nyttig for oppgaven. På spørsmålet om oppgaven var det flest av studentene på de faglig integrerte kursene som mente at de hadde stor nytte av kurset. Dette kan stemme med våre antakelser om at kursene våre blir mer relevante for studentene når vi samarbeider med faglige ansatte og at kurset vårt er mer integrert i studiet til studentene. Det kan tyde på at bibliotekkursene blir bestilt når det passer best inn i studentenes studieløp.

Dette likte studentene

På slutten av spørreundersøkelsen fikk studentene tre åpne spørsmål: (1) «Hva var bra med kurset?»; (2) «Hvorfor var det bra?»; (3) «Hva kunne vært gjort annerledes?» Sammen fant vi tematikk som gikk igjen i svarene. Vi kodet først hver for oss, før vi så på det sammen for å bli enige om noen temaer. Vi fikk færre svar på det tredje spørsmålet, og temaene baserer seg derfor i stor grad på svar fra de to første spørsmålene. I ettertid så vi at de to første spørsmålene burde vært slått sammen i undersøkelsen, da svarene studentene ga var overlappende.

Etter å ha diskutert svarene, kom vi fram til fem forskjellige temaer som går igjen.

1. Studentaktiv læring

Flere av studentene kommenterte at det var spesielt nyttig å kunne prøve seg fram selv. Dette ser vi i følgende sitater:

Nyttig å kunne prøve samtidig som det va noken som kunne hjelpe oss om vi ikkje fekk det til.

Det var bra fordi det hjalp meg til å reflektere over element eg ellers ikkje hadde reflektert over.

Prøve å feile med tilgang til hjelp!

Som vi ser i sitatene, setter de pris på at de kan prøve seg fram samtidig som det er muligheter for å få hjelp. Det blir også trukket fram at de fikk rom til å reflektere. Samtidig var det også studenter som, på spørsmål om hva som kunne vært gjort annerledes, svarte at de gjerne skulle hatt enda mer studentaktivitet:

Mer egenaktivitet, lærer best av å prøve selv

Skulle gjerne vart lenger så man kunne prøvd ut mer og fått hjelp

2. Relevans og nytteverdi for resten av studiet

Det var flere studenter som trakk frem at kurset var hjelpsomt i arbeid med spesifikke oppgaver. Ofte kommer biblioteket inn på et tidlig stadium i arbeidet med større oppgaver, og dette reflekteres i svarene.

Lærerikt, god og systematisk gjennomgang, praksisnært i forhold til oppgaveskriving

Jeg har fått mer kunnskap om søketeknikker for å finne den informasjonen jeg er ute etter. Jeg har fått hjelp til å se nye perspektiver og inngangsmuligheter til oppgaven min.

Fikk verktøy som vil gjøre det enklere å finne fram litteratur. Hjelper i prosessen med å finne ut hvilken retning det er mulig å gå på masteren.

3. Lære spesifikke teknikker

Nytten av å lære søketeknikker og søkestrategier går også igjen. Mange studenter er vant til å søke etter informasjon, men mangler ofte kunnskap om mer avanserte søketeknikker som kan hjelpe dem å spisse søkene sine. Noen har allerede fått opplæring i litteratursøk, men uttrykker likevel at de setter pris på en repetisjon.

En god oppfriskning i søketeknikker. Litt ny kunnskap om avanserte søk.

Vi lærte hvordan forskjellige strategier innenfor litteratursøk. Søk kan være vanskelig og innviklet men de forklarte på en god måte, og ga oss tips og triks. Vi fikk også spurt om hva vi lurte på.

Man glemmer raskt de forskjellige måtene å søke når det er en stund mellom hver oppgave.

Det er tydelig at de fleste studentene ikke bruker avanserte søketeknikker i hverdagen, selv om de har lært teknikkene tidligere.

4. Informasjonsmengde og nivå

Et gjennomgående tema i svarene er at kurset ga god informasjon på et passende nivå. Som en oppsummerer:

Informativt, enkelt forklart.

Studentene trekker fram som positivt at de forsto det som ble forklart, at det var informativt uten å bli for mye:

Det ble forklart på en forståelig måte, det var ikke for mye «infodump».

Ikkje for lang og veldig informativt.

Både lengden på kurset og mengden informasjon som ble presentert, blir fremhevet. Samtidig var det en student som mente det kunne vært mer avansert, og en annen som syntes det til tider gikk litt for fort. Nivået traff altså ikke alle.

5. Kursholdernes formidling

Kursholderne ble også trukket frem flere ganger som viktige for opplevelsen av kurset. Dette ser vi eksempler på i de følgende sitatene:

Flink forelesar som forklarar bra og engasjerer!

Forberedte forelesere som kunne det de snakka om. Ivrige.

Flinke lærere som har god kontroll på det de snakker om. Forklarer på en god ryddig måte.

Når vi snakker om bibliotekundervisning og hva som er viktig for studentene, er det altså ikke bare innholdet og oppsettet som må få plass, men også selve formidlingen.

Diskusjon

En begrensning ved vår undersøkelse og tolkning er at studentene kan ha blitt påvirket av at vi var til stede og visste at vi skulle se svarene deres. Dette kan ha ført til at de svarte mer positivt og var mindre kritiske til situasjonen i øyeblikket enn om de hadde fått tid til å tenke og reflektere over svarene sine. En annen utfordring med denne undersøkelsen er at det var få respondenter – 72 av 158 studenter – og at vi kun fikk svar fra 46 prosent av alle studentene som deltok i våre kurs. De faglig integrerte kursene og noen av workshopene hadde obligatorisk oppmøte med fraværsregistrering, men ikke alle kursene våre hadde obligatorisk oppmøte. Det vil i stor grad være de som mener de trenger kurset som møter opp når det ikke er obligatorisk. Disse studentene kan ha påvirket undersøkelsen i positiv retning, ettersom de allerede var lærevillige og ønsket mer kompetanse som kurset vårt kunne tilby. Det var også frivillig å svare på undersøkelsen, noe som ga et ujevnt utslag i de ulike studentgruppene. I noen grupper svarte nesten alle, mens i andre kun noen få. I vårsemesteret blir det også bestilt færre kurs. Det kunne vært interessant å gjennomføre en lignende undersøkelse i høstsemesteret og

sammenligne resultatene med helt nye studenter, men det har vi dessverre ikke hatt anledning til å gjøre i denne omgang. Med dette i mente vil vi se videre på de resultatene vi fikk fra undersøkelsen.

Det er vanskelig å konkludere med hvilken kurstype som er best. Noe vi bør være bevisste på, er at med one-shot-kurs kan det være en fare for at studentene får et instrumentelt syn på informasjonskompetanse: De er kun opptatt av å finne akkurat den litteraturen de trenger for å gjøre seg ferdig med den spesifikke oppgaven, og bibliotekundervisningen blir overfladisk og ferdighetsbasert, uten at studentene utvikler noen dypere form for informasjonskompetanse (Albitz, 2007, s. 99). Å tro at studentene er ferdig utlært etter én økt er urealistisk – å tilegne seg informasjonskompetanse er en prosess. Derfor er det på mange måter positivt at nesten 80 prosent av studentene svarte at de hadde hatt opplæring tidligere. Dette kan ha ført til at de allerede hadde en grunnkompetanse som gjorde det lettere å forstå innholdet i kurset vårt, og det betyr også at det ikke var den ene sjansen vi hadde med studentene. Av svarene på de åpne spørsmålene ser vi også at mange av studentene peker på at noe av informasjonen de fikk, var repetisjon for dem, samtidig som de lærte noe nytt. Dette viser at selv om biblioteket kommer inn i one-shot-økter, vil mange studenter få flere bibliotekkurs gjennom studietiden, på ulike nivåer, som til en viss grad bygger på hverandre.

I biblioteklitteraturen argumenteres det ofte for at det er bedre med integrerte informasjonskompetansekurs som går over flere uker (Øvern, 2013; Artman et al., 2010; Bandyopadhyay & Boyd-Byrnes, 2016; Fister & Eland, 2008; Dawes, 2019; Lindstrom & Shonrock, 2006; Bruce & Hughes, 2010). Det er også viktig å huske at studentene ikke nødvendigvis får denne opplæringen i et vakuum; som vi har vist tidligere, jobber også de fagansatte mye med forskjellige aspekter av informasjonskompetanse og oppgaveskriving. Et annet argument er å få faglærer eller emneansvarlig til å bestille bibliotekkurs til rett tid, noe som er enklere hvis vi har en bedre forståelse for og kjennskap til hverandre. Et godt samarbeid med fagmiljøet vil gagne både dem og biblioteket, da vi enklere kan samkjøre opplæringen til studentene i informasjonskompetanse. Dette kan også bidra til at studentene får den prosessen de trenger for å lære seg informasjonskompetanse på en bedre måte. Det argumenteres også for at faglig integrerte kurs er bedre enn one-shot. Selv om det var få respondenter fra de faglig integrerte kursene, viste undersøkelsen at de selv mente å ha stor nytte av kurset vårt, og at mange også har hatt opplæring

tidligere. Det kan derfor argumenteres for at en trinnvis, modulær tilnærming til bibliotekopplæring kan være veien å gå.

Ut fra egne erfaringer kan vi som kursholdere si at vi foretrekker workshop eller faglig integrerte kurs, da vi selv mener at vi får bedre kontakt med studentgruppene i disse kursene. Ser vi på de åpne spørsmålene i evalueringsundersøkelsen, er det tydelig at studentene selv fremhever muligheten til å prøve seg frem med praktiske oppgaver og individuell hjelp som positivt. Samtidig ser vi fra tekstsvarene at det er vanskelig å legge seg på et nivå som treffer alle studentene i en gruppe, fordi det ofte er stor forskjell på forkunnskapene til studentene, også innad i samme klasse. Da kan det være ekstra nyttig å få muligheten til individuell hjelp av bibliotekarene mens man gjør praktiske oppgaver. Studentene nevnte også engasjerte og dyktige forelesere, og ved å ha en aktiv og ivrig gruppe blir en også mer engasjert selv som kursholder. Dette støtter vår teori om at workshops og faglig integrerte kurs er bedre, fordi vi i større grad kan inkludere det studentene syntes var nyttig i kurset.

Vi kan ikke si noe om studentene endrer sine søkevaner etter kurset, da vi ikke har hatt mulighet til å undersøke dette i ettertid. Videreutvikling av kursene våre, inkludering av studentaktivitet og gode samarbeid med fagmiljøet stopper ikke selv om vi har gjennomført denne undersøkelsen. Det er viktig å gjøre alle kurstypene våre mest mulig relevante for studentene. Uansett type kurs viser vår undersøkelse – sett bort fra eventuell sosial ønskerverdighet og lav kritikkgrad – at i hvert fall disse studentgruppene hadde stor nytte av å få opplæring i informasjonskompetanse som et steg i den akademiske skriveprosessen.

Referanser

- Albitz, R. S. (2007). The what and who of information literacy and critical thinking in higher education. *Portal: Libraries and the Academy*, 7(1), 97–109. <https://doi.org/10.1353/pla.2007.0000>
- Artman, M., Frisicaro-Pawlowski, E. & Monge, R. (2010). Not just one shot: Extending the dialogue about information literacy in composition classes. *Composition Studies*, 38(2), 93–110.
- Association of College and Research Libraries. (2015, 2. februar). *Framework for information literacy for higher education*. <https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- Bandyopadhyay, A. & Boyd-Byrnes, M. K. (2016). Is the need for mediated reference service in academic libraries fading away in the digital environment? *Reference Services Review*, 44(4), 596–626. <https://doi.org/10.1108/RSR-02-2016-0012>
- Bruce, C. & Hughes, H. (2010). Informed learning: A pedagogical construct attending simultaneously to information use and learning. *Library & Information Science Research*, 32(4), A2–A8. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2010.07.013>
- Dawes, L. (2019). Faculty perceptions of teaching information literacy to first-year students: A phenomenographic study. *Journal of Librarianship and Information Science*, 51(2), 545–560. <https://doi.org/10.1177/0961000617726129>
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Abstrakt.
- Fister, B. & Eland, T. (2008). Curriculum issues in information literacy instruction. I C. N. Cox & E. Blakesley (Red.), *Information literacy instruction handbook* (s. 94–103). Association of College and Research Libraries.
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2015, 9. juli). *Klasseledelse: Verktøy for ledelse og læring*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/klasseledelse-verktoy-for-ledelse-og-laring/>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000016149
- Johannessen, A. & Tuft, P. A. (2022). *Introduksjon til IBM SPSS statistics* (5. utg.). Abstrakt forlag. <https://www.nb.no/search?q=oaiid:”oai:nb.bibsys.no:999920314821102202”>
- Limberg, L. & Alexandersson, M. (2017). Learning and information seeking. I J. D. McDonald & M. Levine-Clark (Red.), *Encyclopedia of library and information science* (4. utg., s. 2751–2761). CRC Press. <https://doi.org/10.1081/E-ELIS4-120044669>
- Lindstrom, J. & Shonrock, D. D. (2006). Faculty-librarian collaboration to achieve integration of information literacy. *Reference & User Services Quarterly*, 46(1), 18–23. <https://doi.org/10.5860/rusq.46n1.18>
- MacDonald, G. (2018, 10. oktober). *What is information literacy?* CILIP. <https://www.cilip.org.uk/news/421972/What-is-information-literacy.htm>
- Torras, M.-C. & Sætre, T. P. (2009). *Information literacy education: A process approach: Professionalising the pedagogical role of academic libraries*. Chandos Publishing.
- UNESCO. (2023, 20. april). *Information literacy*. <https://www.unesco.org/en/ifap/information-literacy>
- Watson, S. E., Rex, C., Markgraf, J., Kishel, H., Jennings, E. & Hinnant, K. (2013). Revising the «one-shot» through lesson study: Collaborating with writing faculty to rebuild a library instruction session. *College & Research Libraries*, 74(4), 381–398. <https://doi.org/10.5860/crl12-255>
- Øvern, K. M. (2013). Informasjonsferdigheter i høyere utdanning: Erfaringer fra forsøk med integrertkurs. *Uniped*. 36(1), 73–87. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20953>

Fiskerstrand, P. & Sjøhelle, K. K. (2026). Tomålstenleg skriveopplæring. Utvikling av lærarstudentars akademiske og didaktiske skrivekompetanse. I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 179–201). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731009>

Kapittel 9

Tomålstenleg skriveopplæring

Utvikling av lærarstudentars akademiske og didaktiske skrivekompetanse

Pernille Fiskerstrand og Kristin Kibsgaard Sjøhelle

Samandrag: I dette kapittelet tek vi for oss eit skriveforløp i eit norskemne på fjerde året i grunnskulelærerutdanninga. Skriveopplæringa i dette emnet skal førebu studentane på å skrive masteroppgåve det påfølgjande studieåret. Masteroppgåva i grunnskulelærerutdanninga skal sikre at studentane får kunnskap om forskingsmetodar og akademisk skriving på eit høgt nivå, og den skal kvalifisere dei til forskingsbasert praksis i klasserommet. Vi undersøker derfor følgjande problemstilling: *Korleis kan eit skriveforløp for lærarstudentar utvikle dei til akademiske skrivarar og samtidig ruste dei til å bli gode skrive-lærarar?* Det teoretiske rammeverket for kapittelet er sirkelen for undervisning og læring (engelsk: *The teaching and learning cycle*), samt sentrale omgrep frå skriveforskinga. Sitat frå studentevalueringar og planleggingsnotat frå det aktuelle emnet er brukte som empiriske eksempel. Noko av det som kjem fram, er at lærarstudentane får god støtte i eiga utvikling som akademiske skrivarar gjennom dette skriveforløpet. Samtidig ser vi at det er behov for å utforske meir korleis denne modellerte skriveopplæringa har overføringsverdi til studentane når dei sjølve skal vere skrivelærarar i profesjonen sin.

Nøkkelord: skrivedidaktikk, akademisk skriving, skriveforløp, sirkelen for undervisning og læring (TLC), skrivestrategiar, respons, grunnskulelærerutdanning

Pernille Fiskerstrand og Kristin Kibsgaard Sjøhelle begge bidratt i både i gjennomføringa av skriveforløpet og i skrivinga av alle delar av teksten. Forfattarnamna er derfor sette opp alfabetisk. Takk til dei andre forfattarane i boka og fagfelle for gode innspel og kommentarar som har løfta arbeidet framover.

Abstract: In this chapter, we examine a writing process implemented within a Norwegian first language course in the fourth year of teacher education. The writing instruction in this course is designed to prepare students for composing their master's thesis in the subsequent academic year. The master's thesis in teacher education is intended to ensure that students acquire advanced knowledge of research methodologies and academic writing, while at the same time qualifying them for research-informed practice in the classroom. Accordingly, we address the following research question: *How can a writing process for student teachers support their development as academic writers while simultaneously equipping them to become effective teachers of writing?* The theoretical framework for the chapter is the Teaching and learning cycle (TLC), supplemented by key concepts from writing research. Empirical examples are drawn from student evaluations and planning notes from the course in question. The findings indicate that the students receive substantial support in their development as academic writers through this writing process. At the same time, there is a need to further explore how this modelled writing instruction may transfer to the students' own practice when they themselves take on the role of writing teachers in the profession.

Keywords: writing didactics, academic writing, writing process, the teaching and learning cycle, writing strategies, feedback, teacher education

Innleiing

I grunnskulelærerutdanninga avsluttar studentane studieforløpet sitt med ei masteroppgåve der fagteori blir kopla saman med lærarpraksis (Universitet- og høyskolerådet, 2018). Når dei kjem så langt, blir det kravd at dei har tilstrekkeleg skrivekompetanse til å kunne bygge opp ein akademisk tekst. Studentane må derfor kunne drøfte eigne observasjonar og funn med teori og forskning frå den fagtradisjonen dei er ein del av (Dysthe et al., 2010). Sjølv om studentane i arbeidskrav og eksamenstekstar gjennom heile utdanninga øver på å skrive akademisk, uttrykker fleire studentar at det er krevjande å finne seg til rette i den akademiske fagkulturen (Veie, 2022). Denne studien tematiserer utvikling av akademisk og didaktisk skrivekompetanse gjennom eit «tomålstenleg skriveforløp». I kapittelet undersøker vi korleis skriveopplæring i høgare utdanning kan stimulere til utvikling av begge desse kompetansane, og formålet med teksten er å diskutere eit døme på korleis skrive- og didaktisk teori kan tene to formål samtidig. Studien kan ikkje vise til effekt, men bidrar til feltet med konkret erfaringsutveksling og eit undervisningsdesign. Dette tomålstenlege i skriveopplæringa har også Graham (2019) peika på som ein føresetnad for vidareutvikling av skriveundervisninga i skulen:

If teaching practices in elementary and secondary schools are to be transformed, relevant stakeholders need to acquire knowledge about the subject of writing, how students learn and develop as writers, and effective practices for teaching writing (Graham, 2019, s. 284).

Det tomålstenlege formålet med skriveopplæringa i lærarutdanninga vil vi vidare diskutere med utgangspunkt i eit konkret skriveforløp frå emnet *Norskfaget, norsklæraren og klasserommet* (seinare omtalt som NNK). Vi tek utgangspunkt i problemstillinga:

Korleis kan eit skriveforløp for lærarstudentar utvikle dei til akademiske skrivarar og samtidig ruste dei til å bli gode skrivelærarar?

Diskusjonen bygger på strukturen slik forfattarane har bygd opp NNK, sett i lys av skrive- og didaktisk forskning frå ulike felt. Under skisserer vi konteksten og dei sentrale delane i skriveforløpet i NNK slik dei òg blir presenterte for

studentane. Dette blir deretter forankra i teori henta frå *teaching and learning cycle* (Rose & Martin, 2012, s. 66), heretter TLC.

Master i grunnskulelærarutdanning vart innført i Noreg i 2018. Derfor har vi avgrensa informasjon om korleis ein kan drive skriveopplæring nettopp innanfor denne konteksten. Det finst likevel ei rekke undersøkingar, både internasjonalt (Carter, et al., 2022) og nasjonalt (Graham, et al., 2021; Johansen, et al., 2024), som har vist at det er vanskeleg å omsette teori og kunnskap frå utdanninga til realisert praksis i eige klasserom (Nilssen & Solheim, 2015).

Dei empiriske eksempla i dette kapitlet er henta frå studentevalueringar frå vårsemester 2022, 2023 og 2025. Studentevalueringane er gjennomførte digitalt og individuelt, og til saman har vi 37 slike evalueringar. Vi har valt ut sitat som går direkte på skriveseminara eller meir generelt er knytte til skriving av fagartikkelen, og sitata er selekterte med mål om å vise studentstemmene i alle dei ulike delane av skriveprosessen. Vi som skriv dette kapitlet, er begge skriveforskarar med særleg interesse for skrivedidaktikk, og vi har hatt delt emneansvar for NNK dei siste fire åra. Gjennom desse åra har vi jamleg justert emnet for å møte studentane sine behov og for å kunne modellere oppdatert skriveforskning.

Ei skisse av eit akademisk skriveforløp

Norskfaget, norsklæraren og klasserommet er lagt til fjerde året på den femårige grunnskulelærarutdanninga ved Høgskulen i Volda. Emnet tar for seg tema knytte til faghistorisk forståing av norskfaget, og studentane blir kjende med forskning på norskklasserommet frå ulike vinklar. Temaa for emnet er sentrerte rundt dei seks kjerneelementa for norskfaget, slik dei er presenterte i læreplanen for norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2025). I emneplanen for NNK blir det lagt vekt på at studentane skal lese og analysere normtekstar som legg premissar for faget. Dette kan vere læreplanar frå både notid og fortid, læreverk og læremiddel, lærarrettleiingar, meldingar frå Stortinget, NOU-ar og andre styringsdokument. Desse dokumenta er også utgangspunkt for den empiriske fagartikkelen som studentane skriv gjennom heile semesteret, og som til slutt utgjer eksamensoppgåva deira.

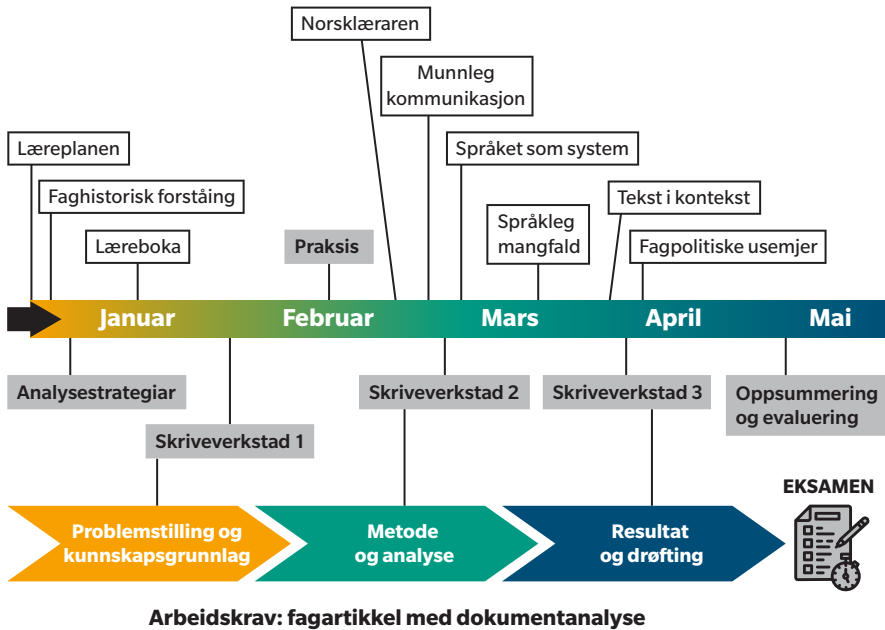
Eit masteremne ved Høgskulen i Volda på 15 studiepoeng har 60 timar tilgjengeleg for undervisning og rettleiing. Av denne ressursen har vi valt å vere to lærarar til stades på tre skriveverkstadar, i tillegg til ein ressurs på 3,5 timar til tekstrettleiing. Studentane deltar også i faste responsgrupper gjennom heile semesteret. Som tittelen på emnet signaliserer, er det først og fremst faget og faget sin eigenart som er styrande for både pensum og tema. Arbeidsforma, der alle arbeidskrava er delar av ein større prosess, er likevel relevant også for andre fag eller i tverrfagleg arbeid.

Fagartikkelen

Studentane blir i første undervisningsøkt presenterte for dokumentanalyse som metode (Bratberg, 2021). Denne metoden er også utgangspunkt for fagartikkelen dei skriv gjennom semesteret. Alle arbeidskrav er knytte til fagartikkelen, og tema og materiale dei vil fordjupe seg i, vel studentane sjølve. Kvart arbeidskrav er eit tekstutkast på 1000–1500 ord som utgjer ein av tekstdelane innanfor IMRaD-strukturen i ein dokumentanalyse. Denne strukturen er valt både fordi den gir studentane ein tydeleg og føreseieleg struktur for forskingsarbeidet sitt, men også fordi den gir øving i å skrive vitskapleg slik masteroppgåva krev av dei. Illustrasjonen under er ei framstilling av prosessen og tema for undervisninga slik studentane møter den i starten av semesteret.

Figur 9.1

Tidslinje for tema i undervisninga og arbeidet med fagartikkelen



Skriveverkstad

Gjennom semesteret deltar studentane på tre ulike skriveverkstadar, der kvar verkstad fokuserer på bestemte delar av teksten innanfor IMRaD-strukturen. Den første verkstaden handlar om innleiing, problemstilling og kunnskapsgrunnlag, den neste tek føre seg metode, og den siste tematiserer resultat og drøfting. Kvar skriveverkstad startar med ein felles gjennomgang av den delen av teksten studentane arbeider med. Her blir sjangertrekk drøfta og modelltekstar analyserte, slik at studentane får innsikt i kva type tekst som er forventa av dei. Vidare er det sett av tid i skriveverkstadane til å skrive individuelt på eigne tekstar. Under skrivetida er faglærarane tilgjengelege, slik at studentane kan stille spørsmål og få støtte i skriveprosessen.

Tabell 9.1

Oversikt over innhald i skriveverkstadane

	Introduksjon (januar)	Skriveverkstad 1 (mars)	Skriveverkstad 2 (april)	Skriveverkstad 3 (mai)
Undervisningstema	Informasjon om fagartikkelen, tidsfristar og oppsett	Problemstilling, innleiing og kunnskapsgrunnlag	Metode	Resultat- og drøftingskapittel
Tilbakemelding frå faglærer	Rettleiing i klasserommet	Tekstkommentarar og videorespons	Tekstkommentarar og videorespons + individuell samtale	Tekstkommentarar og videorespons
Responsgrupper	Informasjon om responsgruppene og arbeid med førførståing	Drøfting av problemstilling og deling av refleksjonstekst	Tekstdeling og respons	Tekstdeling og respons

Responsgrupper og vurdering

Undervegs i skriveverkstadane blir det òg sett av tid til arbeid i responsgrupper. Desse gruppene på tre-fire personar er faste gjennom heile semesteret. I responsgruppene får studentane faste lesebestillingar, slik at dei har noko konkret å ta utgangspunkt i. Retningslinjene for ei slik responsøkt er inspirert av grunnmodellen for arbeidet i responsgrupper (Dysthe et al., 2010, s. 185). Her kjem skivarane førebudde til responsgruppa med eit delutkast, og dette les dei opp i gruppa etter tur medan dei andre lyttar og noterer innspel til teksten. Responsgivarane blir bedne om å vere konkrete og selektive, og om å balansere det dei synest er godt i teksten med konstruktive innspel og spørsmål. Dei må òg passe på at medstudenten ikkje «druknar» eller mister motet av responsen. Skrivaren noterer innspela frå dei andre og kan velje om han vil be om oppklaring eller berre notere til seinare arbeid.

I etterkant av kvar skriveverkstad leverer studentane inn ein del av artikkelen sin, som dei får respons på frå faglærer. Tilbakemeldinga blir gitt som margkommentarar i teksten, i tillegg til ein oppsummerande videorespons.

Studentane har òg moglegheit til å stille spørsmål til faglærar i teksten sin. Mot slutten av dagen på den andre skriveverkstaden får studentane tid til individuelle samtalar med faglærar, der ein diskuterer kvalitetar og manglar ved tekstane og legg ein plan for vegen vidare i skriveprosessen.

Studenten har sjølv ansvar for å bruke rettleiinga han har fått gjennom heile semesteret, både frå faglærarar og medstudentar i responsgruppa. Fagartiklane blir til slutt leverte inn som eksamen i emnet, og dei blir vurderte av eksterne sensorar.

Teoretisk ramme: Sirkelen for undervisning og læring

Eksplisitt sjangerundervisning

Innanfor den eksplisitte tilnærminga til skriveopplæring står sjangerpedagogikkens Teaching and learning cycle (TLC) (Rose & Martin, 2012, s. 66) sentralt. TLC¹ har røter tilbake til den australske sjangerskulen på 1980-talet, og modellen har fått stadige revisjonar. Her bygger vi på modellen først publisert hos Rothery (1994). TLC spring ut frå den systemisk funksjonelle lingvistikken (Rose & Martin, 2012; Halliday & Matthiessen, 2014), og i arbeidet med skriveopplæring blir det lagt vekt på at elevane skriv seg inn i eit fagfelt, samtidig som dei også arbeider med tekst- og grammatikkforståing (Rose & Martin, 2012; Maagerø, 2005).

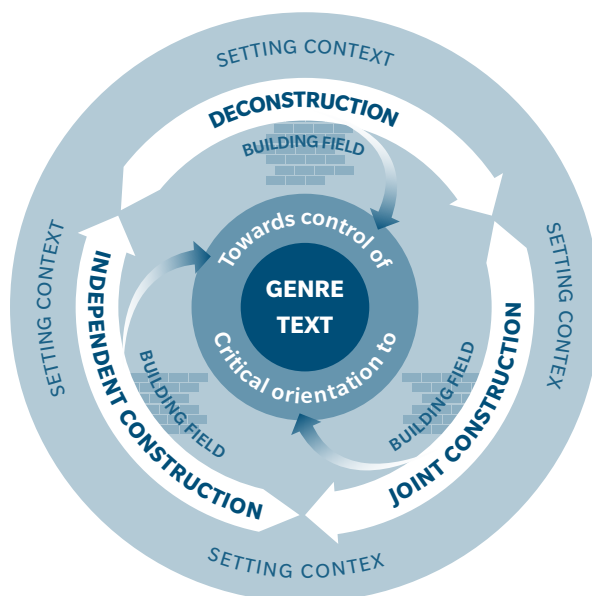
Sjangerpedagogikk er utvikla for skriveopplæring i grunnskulen. Likevel har TLC-modellen òg vore implementert innanfor høgare utdanning (Dreyfus, et al., 2016; Martin, 2013; Wingate, 2010). Eksplisitt skriveundervisning og modellering av sjølvregulerande skrivestrategiar har òg vist seg å ha positiv effekt for tekstkvaliteten på collegestudentar sine innleverte tekstar, i tillegg til studentane sine oppfatningar av kvalitet i eige arbeid (MacArthur, et al. 2014).

1 TLC er på norsk omsett til «sirkelen for undervisning og læring» (Skrivesenteret, 2024)

Fasar i sjangerundervisninga

Figur 9.2

Teaching/Learning-cycle (Rose & Martin, 2012, s. 66)



I TLC blir ein skrivetreningsperiode delt inn i tre ulike delar (Rose & Martin, 2012). Først kjem dekonstruksjon (*deconstruction*), der lærarar og elevar saman går gjennom ein modelltekst. Denne teksten blir seinare brukt som utgangspunkt for både felles og individuell skriving. I neste fase, felles konstruksjon (*joint construction*), skriv lærar og elevar ein tekst i fellesskap som liknar på modellteksten. Elevane kjem med forslag, og læraren omformulerer deira munnlege bidrag til sjangerrelevante skriftlege konstruksjonar. Slik får elevane tilgang til ei form for strategilæring, der læraren – som ein vidarekomen skrivar – viser eksplisitt si tankerekke fram til setninga kjem på papiret. I den siste fasen, individuell konstruksjon (*independent construction*) skriv elevane ein tekst åleine eller i gruppe. Teksten liknar framleis på modellteksten, men utgangspunktet er flytta litt lengre vekk enn i teksten dei skreiv saman. Eit viktig poeng i modellen er at desse siste tekstane skal publiserast i ein relevant kanal, slik at elevane får erfare at slike tekstar faktisk eksisterer og har ein reell funksjon i samfunnet (Rose & Martin, 2012).

TLC er i denne teksten brukt som kategoriar for skriveopplæringa som skjer på NNK. Vi følger ikkje sirkelen fast i undervisninga, men tenkinga, strukturen og innhaldet baserer seg på denne modellen for eksplisitt skriveundervisning.

I midten, eller navet, av TLC-sirkelen er «Towards control of/Critical orientation to genre and text» (Rose & Martin, 2012, s. 66) markert med piler inn frå alle dei tre fasane. Målet er at elevane eller studentane skal utvikle forståing av sjangeren og samtidig kunne vurdere sjangeren og sjangertrekk kritisk. Rose og Martin (2012) forklarar: «reflecting the relation between genre and language [...] the idea that genres consist of meanings and thus meanings construe the genre» (s. 66). Dei ser denne koplinga mellom språk og sjanger som nødvendig for at elevane eller studentane skal kunne forstå korleis ulike tekstar er bygde opp for å stette ulike formål.

Teori og praksis

Dekonstruksjon – samanhengen mellom delar og heilheit

Det første punktet i alle fasar i TLC handlar om å skape samband mellom ny og gamal kunnskap. Aktivitetane i klasserommet skal gjere nye omgrep og uttrykksmåtar tilgjengelege, slik at elevane og studentane vidare kan arbeide med fagrelevante lese- og skriveaktivitetar. Læraren må derfor legge opp til varierte aktivitetar der dei får konstruere eigen kunnskap om dei nye omgrepa. Her bygger modellen tydeleg på Vygotsky og hans syn på forholdet mellom kvardagslege og faglege eller akademiske omgrep (Vygotsky, 2001, s. 182). Motstykket til dei spontane omgrepa er dei faglege eller akademiske omgrepa. Desse uttrykka har innebygde forskingsbaserte distinksjonar og representerer ein generalisert indre logikk. Vygotsky (2001) hevda vidare at utviklinga av dei to språkssystema er gjensidig avhengig av kvarandre, og at elevane og studentane derfor må bruke språket aktivt for å konstruere bruern mellom dei (s. 179). I vår undervisning er det gjerne faglæraren som har denne kunnskapen, og denne blir formidla gjennom forelesing og fagleg dialog med studentane. I tillegg legg vi opp til at alle undervisningsdagar også inneheld seminartid der studentane arbeider med case eller oppgåver knytt til tema. Slik får dei vere med og konstruere kunnskapen sjølv inn i nye samanhengar. TLC bygger på eit slikt sosiokulturelt syn på språklæring.

Når studentane skal bygge kunnskap, er bruk av diskusjon eller samtale eit viktig verktøy i klasserommet. På denne måten får studentane også øving i å sette ord på uferdige tankar og å argumentere for sitt syn. I tillegg må dei trene på å lytte til andre sine stemmer og synspunkt, særleg i delinga av uferdige tekstar dei har skrive. Bakhtin (1998) meinte at denne fleirstemmigheita har ein eigenverdi. I forhandlinga mellom ulike stemmer ligg det eit særleg potensial for læring. Samtidig står også vilje til å lytte, forstå den andre sitt utgangspunkt og respekten for den andre sine ytringar sentralt hos Bakhtin (1998). Dette er viktig i arbeid med responsgrupper, der enkeltindivid kan kjenne på lite sjølvtilitt og ei kjensle av at andre har meir å fare med enn ein sjølv (Dysthe, 2012; Moltudal et al., 2025). Særleg i starten av skriveforløpet i vår studie ser vi at dette kan vere til hinder for å til dømes dele tekst med andre og tillate andre å kommentere på det ein har skrive. Nokre studentar uttrykker at dei er usikre på om særleg det første dei har skrive er godt nok til å dele. Ein student kjende på ei slik utryggeleik tidleg i skriveprosessen og uttrykker «[...] det er vanskelig å skrive fagartikkel, og man gruer seg til å komme i gang fordi man ikke helt vet hvordan man skal jobbe med teksten» (Student, 2025). Hoel (2000, s. 132) meiner at ein kan trygge responsgruppene ved å utarbeide tydelege reglar og retningslinjer for responsgiving, og at desse blir innarbeidde gjennom gjentakande responsituasjonar. Før studentane går i responsgrupper, er det derfor viktig at dei har ei konkret bestilling for kva dei skal bruke tida på, og at dei følger tydelege reglar for tilbakemeldingane dei gir og får. På denne måten gir vi studentane klare sjangertrekk også for responsgruppene. Dette blei også kommentert som ei styrke av ein av studentane: «Samtale i responsgruppene med konkrete oppgavebestillinger har også vært nyttig for å få nye innspill og andre perspektiver» (Student, 2023).

Studentane på fjerde året har tidlegare møtt IMRaD-strukturen i studieløpet, men dei opplever likevel at denne strukturen er uklår. I tillegg er dokumentanalyse som metode ny for mange. Ein student formulerte det slik: «Personleg synest eg dokumentanalyse var litt vanskeleg å gripe fatt i. Den vart litt lite handfast, og det vart mange omgrep som vart vanskeleg å forstå» (Student, 2023). Her peikar studenten på to sentrale aspekt: For det første er sjangeren i seg sjølv krevjande å forstå, og for det andre krev det å mestre sjangeren at ein også forstår mange underomgrep som «analyse», «kategoriar», «drøfting» og liknande. Inspirert av sjangerpedagogikkens dekonstruksjon av modelltekst, plukkar vi derfor modelltekstar frå kvarandre heilt ned til

mikronivå. Slik får studentane konkret hjelp til å utvikle omgrepsforståing, og dei får ei kritisk tilnærming til korleis ulike tekstelement spelar saman til eit større heile i IMRaD-strukturen. Vi diskuterer òg konkrete døme på korleis ein kan bygge argumentasjon i tekst gjennom logikk framfor kronologi (Freedman & Pringle, 1984). Å bryte ned tekstar til mindre einingar på denne måten blir også trekt fram som nyttig av studentane, slik dette dømet viser:

Jeg synes det var spesielt nyttig å gå grundig igjennom de ulike delene en fagartikkel består av, fordi det var relevant i forhold til skriveprosessen. Det fikk meg også til å komme raskt i gang med de ulike delene av fagartikkelen (Student, 2025)

At dekonstruksjon òg fungerer som ein undervisningsmetode vi ønsker at studentane skal ta med seg inn i eige klasserom, skildra ein student slik: «Som skriveleiar er det viktig å stille med modelltekstar. Vi må ha noko handfast å vise til – noko elevane kan etterlikne/herme etter og dermed føle seg trygge i situasjonen» (Student, 2025). Her viser studenten korleis eiga erfaring med dekonstruksjon og modelltekstar har gitt både praktisk og teoretisk kunnskap for eiga skriveopplæring.

Slik TLC legg opp til at elevane samtidig skriv seg inn i eit fagfelt, gjer våre studentar det gjennom den tematiske inngangen dei har valt. Responsgruppe er her ein særleg eigna læringsarena. I desse gruppene får studentane arbeide seg inn i fagfeltet, dei må bruke omgrepa på ein relevant måte, og dei får støtte hos kvarandre til å teste ut forståinga si. Ein student skildrar denne forma for støtte i læringsprosessen slik: «Eg les pensum på førehand, men eg er ikkje så flink til å rekke opp handa. Likevel har eg mykje innspel i gruppesamtalar, og eg skriv notat underevs» (Student, 2023). Her får studenten fram kor viktige responsgruppene er for å kunne drøfte forståing i eit mindre og tryggare forum.

Responsgruppene fungerer òg som metalæring, då studentane får øve på lærarrolla som tekstrettleiar. Studentar som snart skal undervise egne elevar om skriving, treng dette metaspråket for å kunne løfte dei konkrete kvardags-erfaringane til eit abstrahert kunnskapsnivå (Vygotsky, 1978). Fagomgrepa dei lærer gjennom skriveverkstadane og erfaringane dei gjer seg med å nytte omgrepa i reelle situasjonar, gir dei moglegheit til å bygge bru mellom kvardagspråk og fagspråk. Vidare får dei sette ord på si eiga forståing av både responsen dei mottar og gir, slik Hattie og Timperley (2007) ser som avgjerande

for at vurderinga skal vere læringsfremjande. Utvikling av metaspråk gir òg tilgang til djupnelæring, då fagspråket er kontekstlaust og kan nyttast i andre og nye samanhengar. Slik kan studentane utvikle språk til å sjølve undervise og rettleie elevar i skrivinga, samtidig som dei får utvikla forståing for skriveprosessen dei sjølve er ein del av (Goldman & Pellegrino, 2015). Arbeidet i responsgruppene støttar på den måten både studentane si utvikling som skrivarar, samtidig som dei òg får erfare korleis denne metoden kan gjennomførast praktisk i klasserommet. Dette gir dei òg høve til å utvikle skrive-didaktisk kompetanse. Logg og metasamtalar frå og om responsgruppene gjer at studentane får reflektere kritisk rundt arbeidsmåten, slik Rose og Martin (2012) legg vekt på. Dette blir òg uttrykt som positivt i studentevalueringane:

Vi får heile vegen støtte frå responsgruppa, og slik blir arbeidet mindre einsamt. Vi får konkrete tips og råd samstundes som det er klart kva vi skal gjere framover. Eg føler meg tryggare i arbeidet når vi får hjelp heile vegen (Student, 2025).

Studenten her peikar på verdien av å dele arbeidet sitt med andre, slik at ein ikkje berre arbeider åleine. Dette gir òg studenten øving i å bevege seg fram og tilbake i skriveprosessen, noko dei seinare skal modellere for eigne elevar.

Felles konstruksjon – å bygge opp ein heilskap

I TLC er felles konstruksjon den fasen der faglærar og studentar skriv ein tekst saman. Denne teksten liknar mykje på teksten som klassen tidlegare har dekonstruert, men har eit anna tematisk innhald. Slik Rose og Martin (2012) skildrar denne delen, er det læraren som styrer skriveprosessen ved å modellere skriving eksplisitt for elevane. På denne måten får elevane tilgang til læraren sine skrivestrategiar medan dei sjølve skriv saman med læraren.

Felles konstruksjon i vårt emne handlar om at læraren formulerer setningsstartarar, temasetningar, aktuelle problemstillingar og liknande på tavla, etterfølgt av plenumsdrøfting og diskusjon i responsgruppene. Studentane får slik innblikk i korleis tekstkonstruksjon skjer i ulike delprosessar. Dei får òg eksplisitt modellert korleis vi som faglærarar tenker for å skape samanheng i teksten på både mikro- og makronivå. Denne måten å bevege seg fram og tilbake i skriveprosessen på, finn ein att i litteraturen om prosessorientert skriving.

Innanfor det prosessorienterte synet på skriving er det særleg to typar prosessar som er interessante. For det første handlar det om dei prosessane og strategiane skrivaren gjennomgår kognitivt i arbeidet med å formulere og revidere tekst (Flower & Hayes, 1981). Dernest handlar det om dei ulike delane som utgjer ein skriveprosess, frå ein får ei oppgåve, gjennom respons frå lesarar, til det ferdige, omarbeidde produktet (Hoel, 2000). Skriving består ifølge Flower og Hayes av ei rekke deloperasjonar – planlegging, skriving/setningskonstruksjon og revidering – og strategiar som skrivaren tek i bruk gjennom heile skriveprosessen. Prosessane skrivaren gjennomgår, er samanhengende, slik at kvar del kan inngå i dei andre delprosessane. Delprosessane skjer heller ikkje lineært, men går føre seg i ein kontinuerleg, rekursiv tenkeprosess. Skrivaren vandrar slik fram og tilbake i prosessane medan han skriv, og vil stadig vende tilbake til oppgåva han har fått og til erfaringar han har med seg (Hayes & Flower, 1986, s. 1107).

Gjennom målstyrte kognitive prosessar nyttar skrivaren det Flower og Hayes (1981, s. 376) forklarar som ulike mentale strategiar, eller «skrivarverktøy». Slike skrivestrategiar er nødvendige for at skrivaren skal kunne utvikle seg til ein sjølvregulert skivar (Zimmerman et al., 2000, 2007; Fiskerstrand & Gamlem, 2023; Philippakos, et al., 2023). Dette kan handle om strategiar ein nyttar i skriving og revidering av teksten, men òg strategiar for bruk av modelltekstar, skriverammer og støttefunksjonar for til dømes kjedeføring. Desse strategiane tileignar vi oss intuitivt gjennom erfaring og skriveopplæring. Kva type skrivestrategi som er aktuell til ei kvar tid, vil variere etter kva mål og behov skrivaren har for å gjennomføre og kontrollere skrivehandlinga der han er i prosessen (Collins, 1998). Likevel vil ikkje alle ha behov for dei same strategiane. I ein læringskontekst kan ein løfte fram ulike strategiar og synleggjere korleis dei kan takast i bruk. Hertzberg (2006, s. 119) er opptatt av at læraren må eksplisitt synleggjere formålstenlege skrivestrategiar for elevane gjennom skriveprosessen, og utfordre dei til å ta dei i bruk.

Ei slik eksplisitt framstilling av skrivestrategiar og prosessar i skrivinga er viktig i vårt skriveforløp. I skriveverkstadane har vi som faglærarar moglegheit til å modellere prosessen og våre refleksjonar i vala vi gjer. Eit sjølvstendig forskingsarbeid formidla gjennom ein akademisk tekst med IMRaD-struktur er krevjande for mange studentar. Delprosessar som å velje tema, formulere problemstilling og finne relevant tilleggs litteratur er utfordrande i seg sjølv, i tillegg til at sjangeren er ukjend, slik vi har vore inne på. TLC legg opp til

å følge studentane tett gjennom å konstruere tekstdelar saman med dei, diskutere sjangertrekk og effektar av ulike val skrivaren gjer, og vi opplever at dette gir eit godt utgangspunkt for studentane si læring. Her handlar det òg om å hjelpe dei med å sjå dei ulike delane i teksten og å arbeide i dei ulike fasane. Ein student trekte dette fram som særleg viktig: «Ved å bryte opp teksten i ulike delar og ha dei som arbeidskrav har vore viktig som motivasjonsfaktor, men og å gjere det heile litt meir overkommeleg» (Student, 2023). I arbeidet med tekstdelane innanfor IMRaD-strukturen får dei òg tilgang til dei omgrepa dei treng for å forstå delprosessane som trengst for å bygge opp eit samanhengande heile. Dette blir trekt fram som læringsfremjande i evalueringane:

Å få eksplisitte eksempler på hva som bør inngå i de ulike delene av oppgaven. Tekstutdrag og modelltekster har vært en god påminnelse for meg, og god hjelp til både struktur og innhold (Student, 2023).

Gjennom modellering blir studentane introduserte for og får erfaring med eksplisitte skrivestrategiar (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981). Studentane blir tidleg medvitne om at dei sjølve må finne ut kva strategiar dei vil bruke, og kva som passar for den enkelte skrivaren sine behov (Collins, 1998). Slik MacArthur et al. (2014) peikar på at denne tilnærminga også stimulerer til betre tekstkvalitet og betre forståing av skriveprosessen for studentar, ser vi òg at denne tilnærminga er gunstig for læringa til våre studentar.

Når det gjeld utvikling av skrivedidaktisk kompetanse, viser denne studien at studentane på emnet får rike moglegheiter til å gjere egne erfaringar i tråd med forskning om god skriveopplæring. Tett oppfølging gjennom felles dekonstruksjon, skriveverkstadar med lærar tilgjengeleg og respons frå både faglærarar og responsgrupper gjennom skrivefasane, gir studentane både teoretisk og praktisk erfaring med skrivning. Dette fører til at studentane ikkje berre les skrivedidaktisk teori, men òg får oppleve og erfare det i praksis. Slik blir ikkje berre skrivestrategiane gjorde eksplisitte, men også undervisningspraksisen. På den andre sida opplever vi at opplegget vårt i for liten grad tematiserer studentane si metalæring på dette punktet. Ei større vektlegging av å kritisk undersøke undervisningspraksisen og refleksjonar rundt kvifor vi gjer som vi gjer, ville truleg gjort det tydelegare for studentane at modelleringa òg blir gjort for at dei skal lære metode og ikkje berre innhald. Dette kunne òg støtta betre opp om studentane sin «critical orientation» (Rose & Martin, 2012, s. 66) til skrivedidaktisk kompetanse.

Individuell konstruksjon

Når ein i undervisninga kjem til den siste TLC-fasen, er målet at elevane eller studentane åleine skal vere godt nok førebudde til å kunne skrive ein liknande tekst som den dei har dekonstruert og skrive i samhandling med andre. Dette skjer framleis med tett oppfølging av lærar og medstudentar, men med noko større grad av sjølvstendig arbeid (Rose & Martin, 2012). I skriveverkstadane på NNK er det sett av tid til individuell skriving i kvar økt. Dette gjer vi både før og etter arbeid i responsgruppene, slik at studentane får høve til å skrive fram si eiga forståing av temaet. I TLC-modellen er vurdering for læring integrert i alle fasane, der lærar introduserer konkrete læringsmål i kvar fase og innanfor kvar aktivitet i klasserommet (Rose & Martin, 2012, s. 12). Når vi har valt å plassere teori om vurdering i denne fasen, er det fordi læraren her er tettare på kvar enkelt sin individuelle tekst.

I TLC-fasane vel læraren å framheve visse trekk i modelltekstane ut frå aktuelle vurderingskriterium, både når det gjeld innhald og form. I dekonstruksjon og felles/individuell konstruksjon blir desse vurderingskriteria eksemplifiserte og diskuterte ut frå korleis dei er realiserte i tekstane (Rose & Martin, 2012, s. 185). På denne måten får elevane bygge forståing for kvalitetstrekk i tekstane og samtidig vere med på å vurdere ulike former for kvalitet og manglar. For at elevar eller studentar skal kunne nå målet om både å meistre ulike sjangrar og å kunne kritisk reflektere rundt desse tekstane, er Rose og Martin (2012, s. 62) klare på at dette berre kan skje under tett dialog med lærar og gjennom vurdering for læring. Vurdering for læring, eller læringsstøttande tilbakemelding, inneber ein prosess der eleven eller studenten får konkrete tilbakemeldingar på korleis eit arbeid kan vidareutviklast med mål om å auke elevens forståing av prosessen (Brookhart, 2018, s. 58). Ein viktig premiss i denne læringsstøttande tilbakemeldinga er at skrivaren forstår målsettingane som er sette for arbeidet, og at han er involvert i tilbakemeldingsprosessen sjølv (Sadler, 1989, s. 121).

Når lærar gir tilbakemelding undervegs i skriveprosessen, er det ulike faktorar ein kan legge vekt på. Hattie og Timperley (2007) har i sin metaanalyse klassifisert tilbakemelding på fire ulike nivå: oppgåvenivå, prosessnivå, sjølvreguleringsnivå og personnivå. Dei ser at tilbakemelding på alle dei fire nivåa kan fungere læringsfremjande, men at tilbakemelding på sjølvreguleringsnivå er det mest effektive for elevens vidare læring. Ein føresetnad for læringsfremjande tilbakemeldingspraksis er vidare at eleven eller studenten blir utfordra til å gi tilbakemeldingar til seg sjølv og andre medan dei jobbar med eit arbeid (Hattie & Timperley, 2007; Fiskerstrand & Gamlem, 2023).

Eit grep for å invitere studentane inn i ein dialog om teksten sin, er at vi oppmuntrar dei til å skrive kommentarar til faglærar i teksten dei leverer inn. Slik etablerer dei aktivt ein dialog med den som les teksten. Dette er ein ny strategi for mange, men i studentevalueringane gav fleire uttrykk for at dette senkar terskelen for å dele teksten før han er ferdig, noko Dysthe et al. (2010) meiner er ei vanleg utfordring. I skriveverkstadane på NNK gjer denne dialogen oss som faglærarar merksame på kvar studentane er i prosessen og kva dei synest er vanskeleg. I tillegg til å kunne gi svar, gir dette òg ein peikepinn på kva som bør leggst meir vekt på i heilklassegjennomgangen i skriveverkstadane.

Eit sentralt læringsmål i NNK er at studentane skal utvikle seg til sjølvregulerte skrivarar, samtidig som dei utviklar vurderingskompetanse til bruk i eige klasserom. Ein sjølvregulert skrivar kan identifisere både manglar og kvalitetar i eigen tekst, og samtidig overvake eigen skriveprosess (Hattie & Timperley, 2007; Zimmerman, 2000). Responsen frå faglærar er derfor avgjerande. Det er ikkje berre innhaldet vi modellerer gjennom tilbakemeldingane som er viktig, men også måten vi lyttar og reflekterer saman med studenten på, har stor betydning for deira læring og for deira kompetanse som framtidige skrivelærarar. I denne samanhengen er det òg viktig at faglærar klarer å modellere bruk av dei tilgjengelege skrivestrategiane kvar enkelt har i «verktøykassa» (Sjøhelle, 2016). Her handlar det om konkret bruk av skriverammer, modelltekstar, setningsstartarar og disposisjonskart. Dette omfattar òg det som Hattie og Timperley (2007, s. 93) kallar tilbakemelding på prosessnivå.

Når studentane skriv i klasserommet, går vi som faglærarar rundt, les teksten saman med dei og diskuterer kvalitetar og manglar. Slik blir studentane aktive i responsarbeidet, og i tilbakemeldingane løfta dei dette fram som positivt:

Skriveverkstadane har vore veldig lærerike! Det var gull å få tilbakemelding både undervegs i skriveverkstaden og ikkje minst grundige tilbakemeldingar på teksten i etterkant (Student, 2022).

I responsgruppene må studentane òg dele uferdig tekst. På denne måten blir dei inviterte til å vere ein aktiv part i tilbakemeldingssituasjonen, slik Sadler (1989) framhevar. Samtidig får dei erfare ulike stemmer eller oppfatningar av same tekst, noko som gir gode vekstvilkår for studentane si læring (Bakhtin, 1981). Ein student trekte fram korleis diskusjonen i gruppa utvida eiga forståing:

Responsgruppa fungerte godt for min del fordi alle på gruppa var faglig engasjerte og hadde gode innspill til hverandre. Å drøfte muntlig bidrar til økt forståelse, og er også god hjelp til egen skriveprosess (Student, 2023).

Her er studenten heilt på linje med Vygotsky (1978) om brua mellom kvardagspråk og fagspråk.

I studentsvara blir responsgruppene òg framstilte som læringsfremjande med andre mål for auga. Nokre peikar mellom anna på at dei kjende seg trygge til å prate høgt i desse gruppene, og at dei fekk hjelp til å forstå noko dei ikkje skjønnte på eiga hand (Studentar, 2022). Enkelte studentar rapporterte likevel at verdien av responsgruppa fall fordi medstudentar møtte utan å vere tilstrekkeleg førebudde, noko Hoel (2000) meiner er ein føresetnad for at responsgruupper skal fungere godt. Her kunne vi vore tydelegare i forventingsavklaringa om kva ein skal ta med seg inn i responsgruppa. I tillegg kunne vi vore meir konsekvente i vurderingskriteria for førebuing og deltaking i gruppene, og gruppene kunne òg vurdert seg sjølve opp mot desse kriteria. Dette kunne sikra eit rikare utbytte for fleire, samtidig som det òg er viktig læring for studentane sin seinare bruk av responsgruupper i eigne klasserom.

Gjennom arbeidet i skriveverkstadane får studentane både eigenhendig erfaring med vurdering i praksis, og dei får modellert korleis ein kan ta i bruk slike tolkingsfellesskap i klasserommet. Læringa som skjer i responsgruppene, ser vi derfor som særleg sentral i dette emnet. Vi ser vi òg at potensialet som ligg i TLC kunne vore betre utnytta, særleg når det gjeld å kople kunnskap og erfaringar til praktisk handling for studentane. Vi kunne til dømes simulert meir klasseromsaktige situasjonar der studentane fekk prøve ut det dei har lært. Ein annan mogleg variant kunne vore å gå i nærare samarbeid med praksislærarar ute i skulen for å gi studentane rom til å prøve ut ulike former for respons i eit klasserom med elevar.

Eit tomålstenleg skriveforløp?

Lærarstudentane skal ikkje berre lære å meistre og å vurdere kritisk sjangeren dokumentanalyse, dei skal òg kunne meistre og vurdere kritisk sjangeren skriveundervisning i klasserommet. Dette er det vi i denne artikkelen har kalla «tomålstenleg» skriveopplæring. Utgangspunktet for drøftinga av denne tomålstenlege skriveopplæringa har vore problemstillinga:

Korleis kan eit skriveforløp for lærarstudentar utvikle dei til akademiske skrivarar og samtidig ruste dei til å bli gode skrivelærarar?

Spørsmålet har vore undersøkt innanfor tre ulike delar i skriveopplæringa: dekonstruksjon, felles konstruksjon og individuell konstruksjon, inspirert av fasane i teaching/learning-cycle (Rose & Martin, 2012, s. 66). Gjennom dekonstruksjon får studentane tilgang til metaspråk på lokalt nivå i teksten, samtidig som dei får modellert ein metode for å utvikle metaspråk for elevane og dermed bygge forståing for oppbygging av god tekst. Vidare under dekonstruksjon får studentane modellert skrivestrategiar og refleksjonar frå både medstudentar og lærar for utvikling av eigen skrivekompetanse. I tillegg gir modellering av denne metoden praktiske eksempel på korleis dei sjølve kan gjennomføre undervisning, til støtte for didaktisk skrivekompetanse. Likeins ser studentane gjennom den individuelle konstruksjonen korleis stillaset i eit skriveforløp gradvis kan byggast ned, slik at ein kan utvikle autonomi og sjølvregulering i skriveprosessen. Erfaringar med ulike typar respons frå både faglærar og medstudentar gir òg studentane eit godt utgangspunkt for å forstå eigen skriveprosess og kvalitetar og mål for skrivinga. Denne fasen modellerer òg skrivedidaktisk kompetanse for studentane ved å tematisere sjølvregulering for elevar gjennom eiga skriving og ulike tilbakemeldingspraksisar. Den tette koplinga til TLC gjer dermed at sirkelen blir brukt som ein metamodell for modellering og språk for skriveopplæring, medan studentane får erfare han i eiga skriveopplæring.

Svaret vårt er derfor at det finst gode argument for å drive ei tomålstenleg skriveopplæring innanfor rammene av dette emnet. Dette kjem særleg fram i måten skriveopplæringa kan modellerast på, der studentane får skrive om og arbeide med teorien, samtidig som dei får personleg erfaring med metodar og prinsipp for god undervisning, rettleiing og vurdering. Ei utfordring er

likevel at sjølve den didaktiske skriveprosessen ikkje blir tilstrekkeleg eksplisitt modellert i vårt opplegg. Der TLC legg opp til systematisk dekonstruksjon og felles konstruksjon av relevante tekstar, kunne vi nytta fasane i sirkelen betre på eit metanivå for å vise korleis læraren arbeider systematisk med sjangeropplæring. Her har skriveundervisninga på emnet Norskfaget, norsklæraren og klasserommet eit klart utviklingspotensial.

Referansar

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Brookhart, S. M. (2018). Summative and formative feedback. I J. K. Smith & A. A. Lipnevich, *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (s. 52–78). Cambridge University Press.
- Carter, H., Abbott, J. & Wright, K. L. (2022). Preservice teachers' preparedness to teach writing: Looking closely at a semester of structured literacy tutoring. *Journal of Writing Research*, 14(1), s. 77–111. doi:<https://doi.org/10.17239/jowr-2022.14.01.03>
- Collins, J. L. (1998). *Strategies for Struggling Writers*. The Guilford Press.
- Dreyfus, S. J., Humphery, S., Mahboob, A. & Martin, J. R. (2016). *Genre Pedagogy in Higher Education*. Palgrave MacMillan.
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I O. Dysthe, N. Bernhardt & L. Esbjørn (Red.), *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom* (s. 45–79). Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Abstrakt forlag.
- Fiskerstrand, P. & Gamlem, S. M. (2023). Instructional feedback to support self-regulated writing in primary school. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1232529>
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4). <https://doi.org/10.2307/356600>
- Freedman, A. & Pringle, I. (1984). Why students can't write argument. *English in Education*, 18(2). <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1984.tb00668.x>
- Goldman, S. & Pellegrino, J. (2015). Research on Learning and Instruction: Implications for Curriculum, Instruction, and Assessment. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2, 33–41. <https://doi.org/10.1177/2372732215601866>
- Graham, S. (2019). Changing How Writing Is Taught. *Review of Research in Education*, 43, 277–303 <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Graham, S., Skar, G. & Falk, D. (2021). Teaching writing in the primary grades in Norway: a national survey. *Reading and Writing*, 34. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10080-y>
- Halliday, M. A. & Matthiessen, C. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4. utg.). Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106–1113. doi:<https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1106>
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. E. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale: Responsgrupper som læringsfelleskap*. Gyldendal Akademisk.
- Johansen, M. B., Kvistad, A. H., Skar, G. B. & Aasen, A. J. (2024). Læreres kunnskapskilder til skriveopplæring i begynneropplæringen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 18(1), s. 82–102. <https://doi.org/10.23865/up.v18.6025>

- Kunnskapsdepartementet. (2025). *Læreplan i norsk (NOR01-07)*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-07.pdf?lang=nob>
- MacArthur, C. A., Philippakos, Z. A. & Ianetta, M. (2014). Self-regulated Strategy Instruction in College Developmental Writing. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 855–867. <https://doi.org/10.1037/edu0000011>
- Martin, J. (2013). Genre-based literacy programs: Contextualising the SLATE project. *Linguistics and the Human Sciences*, 7, 5–27. <https://doi.org/10.1558/lhs.v7i1-3.5>
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Moltudal, S. H., Gamlem, S. M., Segaran, M. & Engeness, I. (2025). Same assignment—two different feedback contexts: lower secondary students' experiences with feedback during a three draft writing process. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1509904>
- Nilssen, V. & Solheim, R. (2015). «I see what I see from the theory I have read.» Student teachers learning through theory in practice. *Journal of Education for Teaching*, 41(4), 404–416. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1080423>
- Philippakos, Z. A., Wiese, P. & Davis, A. (2023). Writing and reading connections: Giving value to both sides of the same literacy coin. *The Language and Literacy Spectrum*, 33. [doi://digitalcommons.buffalostate.edu/lls/vol33/iss1/6](https://doi.org/10.1080/1080423.2023.2288888)
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox.
- Rothery, J. (1994). *Exploring literacy in school English. (Write it right resources for literacy and learning)*. Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Sjøhelle, K. K. (2016). *Å skrive seg inn i språket: Ein intervjuundersøking av nynorske sidemålsopplæring for vidaregåande trinn* [Doktoravhandling, Universitet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/59173>
- Skrivesenteret. (2024). *Sirkelen for undervisning og læring*. <https://skrivesenteret.no/ressurs/sirkelen-for-undervisning-og-laering-3/>
- Universitet- og høskolerådet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for femårig grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7*. https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-
- Veie, O. W. (2022). *Norsklærerstudenter og akademisk skriving* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3007924>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Wingate, U. (2010). Using academic literacies and genre-based models for academic writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 26–37. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.006>
- Zimmerman, B. J. (2000). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 25(1), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmermann, B. J., Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. (2017). The role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance. I C. Elliot & S. D. Yeager (Red.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (s. 313–333). Guilford Press.

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).

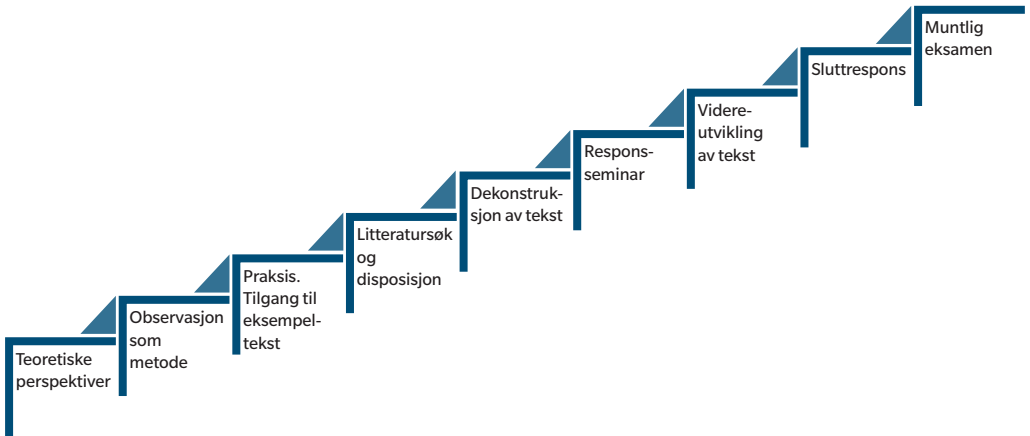
Det første formålet innebærer å bruke skriving som et verktøy for tanken, slik at skriving blir et verktøy i læringsammenheng og det å jobbe seg fram til ny kunnskap og økt forståelse (Dysthe et al., 2010; Graham et al., 2012; Jonsmoen & Greek, 2012). Gjennom skriving og arbeid med skriveprosessen, som 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.

Eiksund, H. & Vattøy, K.-D. (2026). Arbeidet med masteroppgåva som støtte til akademisk skrivning. Ein modell for ei forskande tilnærming til eigen lærarpraksis. I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 225–245). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731011>

Kapittel 11

Arbeidet med masteroppgåva som støtte til akademisk skrivning

Ein modell for ei forskande tilnærming til eigen lærarpraksis

Hjalmar Eiksund og Kim-Daniel Vattøy

Samandrag: I dette kapitlet gjer vi greie for korleis arbeidet med skrivinga av masteroppgåva har blitt operasjonalisert ved Høgskulen i Volda, gjennom eit førebauende emne i vitskapsteori og forskingsmetode, og eit endeleg masteroppgåve-emne fordelt på haust- og vårsemesteret i femte studieår. Formålet med kapitlet er å vise korleis det femte året støttar opp om masterstudentane som akademiske skrivarar. Vi presenterer Voldamodellen for masteroppgåve i grunnskulelærerutdanningane, som illustrerer korleis vi byggjer støttande strukturar rundt studentane, og korleis masterprosessen kan medverke til ein framtidig forskingsbasert lærarpraksis. Voldamodellen består av seks fasar: eit interessedrive temaval, utforsking av forskingsfeltet, klargjering av forskingsprosjektet, ansvarleggjering av studenten, gjennomføring av forskingsprosjektet, og slutføring og levering av masteroppgåva. Vi drøftar korleis synergieffektar mellom haust- og vårsemesteret kan fremje utviklinga av masterstudentane som akademiske skrivarar og styrke deira framtidige lærarpraksis. Til slutt reflekterer vi over erfaringane vi har gjort oss etter tre år med masteroppgåve i grunnskulelærerutdanningane ved Høgskulen i Volda.

Nøkkelord: Voldamodellen, akademisk skriving, masteroppgåve, grunnskulelærerutdanning, studentoppgåve, forskingsbasert

Begge forfattarane har bidratt like mykje til skrivinga av kapitlet. Kim-Daniel Vattøy har hatt særleg ansvar for teorigjennomgangen, medan Hjalmar Eiksund har hatt hovudansvaret for analysen. Elles har begge forfattarane vore aktive i skriveseminar og revideringsarbeid av heile teksten. Takk også til andre forfattarar i denne boka for stimulerande diskusjonar av tidlegare utkast og nyttige kommentarar.

Abstract: In this chapter, we provide an account of how the process of writing the master's thesis has been operationalised at Volda University College, through a preparatory course in scientific theory and research methods and a final master's thesis course, distributed in the autumn and spring semester of the fifth study year. The purpose of this chapter is to show how the fifth year supports the master's students as academic writers. We present the Volda model for master's thesis in initial teacher education, which illustrates how we build scaffolding structures around students, and how the master's process contributes to a future research-based teaching practice. The Volda model consists of six phases: an interest-driven theme choice, exploration of the research field, preparation of the research project, accountability of the student, implementation of the research project, and finalising and submission of the master's thesis. We discuss how synergies between the autumn and spring semester promote the development of master's students as academic writers and fosters their future teaching practice. Finally, we reflect on the experiences gained after three years of master's thesis in initial teacher education at Volda University College.

Keywords: Volda model, academic writing, master's thesis, initial teacher education, student assignment, research based

Innleiing

Grunnskulelærerutdanninga vart ei femårig masterutdanning frå 2017. I Forskrift om rammeplan for grunnskulelærerutdanning (2023) står det at «Masteroppgaven skal [...] være profesjonsrettet og praksisorientert» (§ 3-7) – altså profesjon og praksis. Dette inneber at det er ein master i grunnskulelærerutdanning, der lærarpraksisen står i framgrunnen. Dette skil seg frå meir tradisjonelle fagmasterar (Forskrift om krav til mastergrad, 2015), der den faglege fordjupinga gjerne står fremst (§ 3). Fagfordjupingane i grunnskulelærerutdanninga rettar seg i staden særskilt mot skulefaga i grunnskulen. I tillegg har det sidan 2017 vore delt inn i grunnskulelærerutdanning 1–7 og 5–10. Derfor skal fagfordjupingane vere retta mot skulefag på spesifikke trinn. Utgangspunktet for undervisninga skal dermed vere tematikkar som er felles for lærarpraksisar i grunnskulen.

Med innføringa av femårig grunnskulelærerutdanning på masternivå er det særleg viktig at studieløpet styrkar masterstudentane si akademiske skrivning og forskings- og utviklingskompetanse. Utvikling av forskings- og utviklingskompetanse i grunnskulelærerutdanninga har stått sentralt sidan innføringa av femårig mastergrad. Ein studie av Bjørndal et al. (2020) fann at nokre nyutdanna grunnskulelærarar med masterutdanning vert nytta som ressurspersonar på sin arbeidsplass, men at lærarutdanninga framleis har eit forbedringspotensial når det gjeld studentane sin forskingskompetanse. Dei peikar difor på at det vil vere avgjerande at grunnskulelærarinstitusjonane arbeider systematisk med å styrke masterstudentane si forståing og utøving av forskings- og utviklingskompetanse, noko som er tema for dette kapittelet.

Afdal og Lorentzen (2023) har understreka fem aspekt som særleg viktige for forskingsbasering i lærarutdanningane: organisatoriske rammer, oppgåva si orientering, kunnskapsformer som vert aktivert, operasjonalisering av omgrepet profesjonsretta/profesjonsrelevant, og kva slags eksterne samarbeidspartnarar som vert involverte og korleis. Desse kjem, ifølgje Afdal og Lorentzen (2023), til uttrykk gjennom korleis dei fem aspekta blir operasjonaliserte lokalt på kvar utdanning. Vi ønskjer derfor å synleggjere korleis Voldamodellen for masteroppgåve i grunnskulelærerutdanningane har operasjonalisert og forstått betydninga av støttestrukturar og rammer for masteroppgåvearbeidet i grunnskulelærerutdanninga.

Likevel er det ikkje berre masterstudentar som har nytte av støttestrukturar i utviklinga av den akademiske skrivekompetansen i masteroppgåvearbeidet. Ein studie av Jakhelln og Lund (2019) fann at masterrettleiarar i grunnskulelærarutdanninga rapporterte om både kollektiv og individuell usikkerheit i arbeidet med rettleiinga, særleg i samband med vurdering av kvalitet, kommunikasjon av forventingar og ivaretaking av ein positiv relasjon til studentane. Desse funna peikar på kor viktig det er med ein felles tolkingsfellesskap for rettleiing og vurdering av kvaliteten på den akademiske skriveprosessen.

Grunnskulelærarmasteren er ein femårig integrert profesjonsmaster. Ved Høgskulen i Volda er det femte året bygd opp med eit førebuande emne i vitskapsteori og forskingsmetode, og eit avsluttande masteroppgåveemne. Sjølve masteroppgåva er på tretti studiepoeng og avgrensa til det siste (tiande) semesteret, medan niande semester skal leie studentane fram mot og førebu dei på skrivinga av den same masteroppgåva. Eit sentralt moment er korleis dei to emna er kopla saman. Haustsemesteret startar med eit praksisnært mastertorg der studentane møter både praksisfelt og skuleforskarar i ein idémyldringsfase. Dette dannar utgangspunktet for arbeidet med å formulere ei praksisnær og forskingsbasert problemstilling og vidare utarbeide ein forskingsplan i samarbeid med ein rettleiar. Alt dette skjer i haustsemesteret, men er med på å førebu arbeidet med skrivinga av sjølve masteroppgåva gjennom ulike arbeidsseminar på våren.

Eit anna tiltak for å styrke praksisforankringa i masteroppgåvearbeidet har vore lærarutdanningsskulesamarbeidet (LU-skulesamarbeid), der studentar vert kopla med skulebaserte masterkoordinatorar, det vil seie lærarar i skulen med særskilt ansvar for masterstudentane. Desse organiserer og koordinerer datainnsamlinga på skulane. Vårsemesteret er delt opp i fleire milepålar for utvikling av masteroppgåver, og i denne prosessen vert det lagt vekt på tett og jamleg rettleiing. Føremålet med masterprosessen er å styrke studentane sine akademiske skriveferdigheiter og førebu dei som aktive profesjonsutøvarar i sine framtidige yrkesroller, med eit aktivt forhold til relevant forskning.

Eit sentralt poeng i dette kapitlet er korleis støttestrukturane og prosessane bidreg til å gjere masterstudentane klare for lærarkvardagen som framtidige lærarar. Etter tre kull med masterstudentar ser vi på kva erfaringar vi har med studentane si forståing for akademisk skriving og utvikling som lærande lærarar. Vi undersøker òg kva verdi sjølve teksten har for studenten og profesjonsfellesskapen.

Problemstillinga er:

Korleis kan arbeidet med akademisk skriving og masteroppgåva bidra til at studentane utviklar ei forskande tilnærming til eigen lærarpraksis?

Problemstillinga undersøker vi i lys av tidlegare litteratur og forskning på akademisk skrivekompetanse i grunnskulelærarutdanningane og ulike dimensjonar for forskingsbasert lærarutdanning. Vi presenterer og drøftar Voldamodellen for masteroppgåve i grunnskulelærarutdanningane. Gjennom seks fasar fordelt på to semester legg modellen grunnlaget for ei systematisk tilnærming der studentane blir rettleia i både akademisk skriving og i det å tileigne seg ferdigheiter i ein forskingsbasert lærarrolle. Til slutt løftar vi fram kva erfaringar vi har gjort oss etter tre år med masteroppgåve i grunnskulelærarutdanningane, og presenterer tala som viser utviklinga i val av metode hos masterstudentane ved Høgskulen i Volda. Vi ser på om tendensane svarer til det systematiske arbeidet vi har gjennomført i dei seks fasane i Voldamodellen.

Teoretisk bakgrunn

Omgrepet akademisk skriving er ikkje klart avgrensa, men blir ofte brukt for å vise at vitenskaplege arbeid har eigne karakteristikkar. Busch (2021) trekkjer fram sju viktige særpreg ved akademisk skriving: At teksten er retta mot kunnskapsrike lesarar, har ei logisk oppbygging av analysen, inneheld kritisk refleksjon, har ein klar struktur, har aktiv bruk av referansar, er prega av akademisk språk og høgt metodemedvit. Noko som skil akademisk skriving frå anna skriving, er at publikum har eit høgt kunnskapsnivå. Vidare skal teksten vere logisk, kritisk og strukturert, med vekt på å understøtte argument med aktiv bruk av kjelder. Eit anna særtrekk er kjennskapet til metode, som Busch (2021) framhevar som grunnleggjande. Samla sett kan ein seie at dette er kjenneteikn som i utgangspunktet ikkje er synlege for grunnskulelærarstudentar som startar på eit femårig masterløp. Desse punkta må synleggjerast for at studentane skal kunne skrive og slutføre masteroppgåva, som er eit vitenskapleg og akademisk arbeid.

Eit sentralt mål med utdanninga av masterstudentar er å tileigne seg akademiske skriveferdigheiter for å kunne planleggje og gjennomføre skrivinga av masteroppgåva. Tønnessen (2016) oppsummerer sentrale funn frå eit prosjekt om tekstkompetanse i den nye grunnskulelærerutdanninga. Ho finn at kontinuitet og nyskaping er to nøkkelord for å forstå konteksten grunnskulelærerstudentar står i når dei skal utvikle akademiske skriveferdigheiter. Tradisjonell akademisk skriving er òg den mest utbreidde forma for skriving, med vekt på bruk av referansar og kjeldebruk. Tønnessen (2016) observerer at skriftlege og munnlege ferdigheiter utgjer kjernen i tekstpraksisen til grunnskulelærerstudentane. Nyskaping kjem til syne ved at desse tekstpraksisane ikkje er statiske, men utviklar seg i takt med digitale verktøy og nye samhandlingsformer.

Eit anna særtrekk ved utviklinga av akademisk skrivekompetanse i grunnskulelærerutdanninga er korleis denne kompetansen gir tilgang til ny forskingsbasert kunnskap. Thorsen og Lundberg (2021) gjennomførte ein studie som synte at grunnskulelærerstudentar tidleg i utdanninga kopla akademisk lesing og skriving til utviklinga av eit profesjonelt fagspråk og til rolla deira som lærar i framtidig yrkesliv. Likevel peika nokre av dei intervju studentane på at ei utfordring dei ser, er dei raske endringane i samfunnet og verda. Det vart òg peika på at forskingsbaseringa i utdanninga kan vere ei støtte til utvikling og fornying.

Dimensjonar ved forskingsbasering i masteroppgåva i grunnskulelærerutdanninga

Utfordringane med å skape ei forskingsbasert lærarutdanning inkluderer å definere «forskingsbasert» og å sikre at alle aktørar – lærarutdannarar, rettleiarar og studentar – utviklar forskingskompetanse som kan medverke til ny kunnskap i grunnskulelærerutdanninga (Smith, 2010). Sjølv om forskingsbasering er nemnt i nye rammeplanar og retningslinjer for lærarutdanningane, er det på eit relativt overordna nivå (Afdal & Lorentzen, 2023, s. 152).

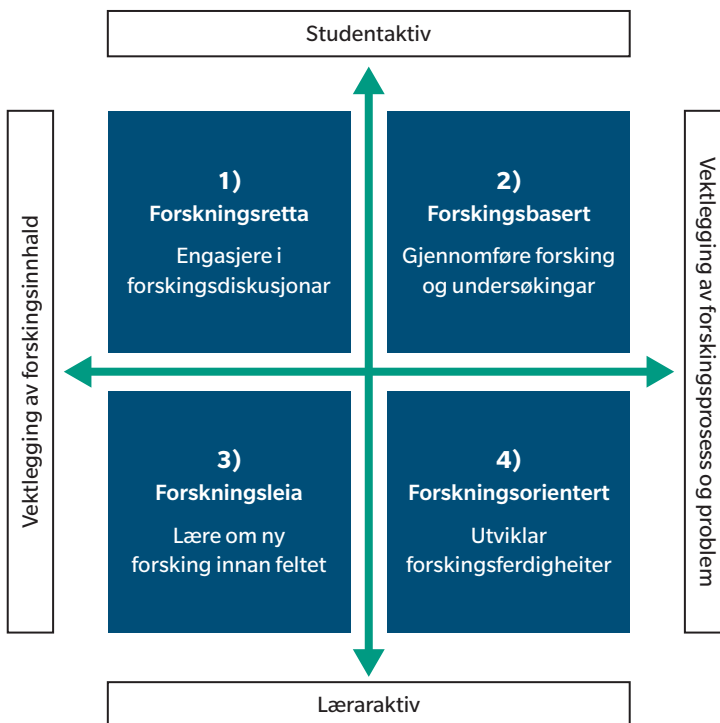
I dei nye rammeplanane for grunnskulelærerutdanninga 1–7 og 5–10 er omgrepet forskingsbasering sentralt, til dømes: «Grunnskulelærerutdanningen skal kvalifisere for en profesjonsutøvelse som bygger på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap, og for videre studier på ph.d.-nivå.» (Kunnskapsdepartementet, 2016a, 2016b; § 1-4). Dette er ei forståing som ikkje berre kan innebere at studentar les og diskuterer forskning, men at studentane

og er aktive med å gjennomføre forskingsprosjekt og utviklar akademisk skrivekompetanse, samt inngående forståing av planlegging, gjennomføring og vurdering av forskning.

Figur 11.1 syner ulike dimensjonar for forskingsbasering i masteroppgåvearbeid. Dimensjonsmodellen er henta frå Afdal og Lorentzen (2023, s. 154), samt Munthe og Rogne (2015, s. 23), og byggjer på ein teoretisk modell av Healey og Jenkins (2009, s. 7). Denne går langs to aksar. Den eine er knytt til studentrolla, der ytterpunktta er studenten som aktiv deltakar versus passiv tilhøyrar i forskingsprosjektet. Den andre aksen spenner frå eit sterkt fokus på innhald i eine enden til ei sterk vektlegging av forskingsprosessen i den andre. Dette dannar grunnlaget for fire dimensjonar av forskingsbasering: 1) forskingsretteia, 2) forskingsbasert, 3) forskingsleia og 4) forskingsorientert.

Figur 11.1

Dimensjonar av forskingsbasering



Figuren er basert på Healey og Jenkins (2009, s. 7), Afdal og Lorentzen (2023, s. 154) og Munthe og Rogne (2015, s. 23).

Healey og Jenkins (2009) nyttar «forskningsbasing» om den andre dimensjonen, som føreset at studentar er aktive med å gjennomføre forskingsprosjekt og medverkar i forskingsprosessar og problemstillingar. Dette støttar opp om ei forståing der studenten ikkje berre er konsument av forskingsbasert kunnskap, men at sann forskningsbasing inneber at ein gjennomfører og produserer forskning (Healey & Jenkins, 2009; Munthe & Rogne, 2015). I studien til Munthe og Rogne (2015) fann dei at avdeling og studentar forstod forskingsbasert lærarutdanning i stor grad som studentar som tilhøyrarar.

Vi vil bruke dei ulike dimensjonane i figur 11.1 til å undersøkje korleis strukturane og prosessane som er lagt til rette for i arbeidet med masteroppgåva ved grunnskulelærarutdanningane ved Høgskulen i Volda, kan støtte studentane sine produktive og reseptive forskingskompetanse, samt generelle akademiske skriveferdigheiter.

Presentasjon og drøfting av Voldamodellen for masteroppgåve i grunnskulelærarutdanningane

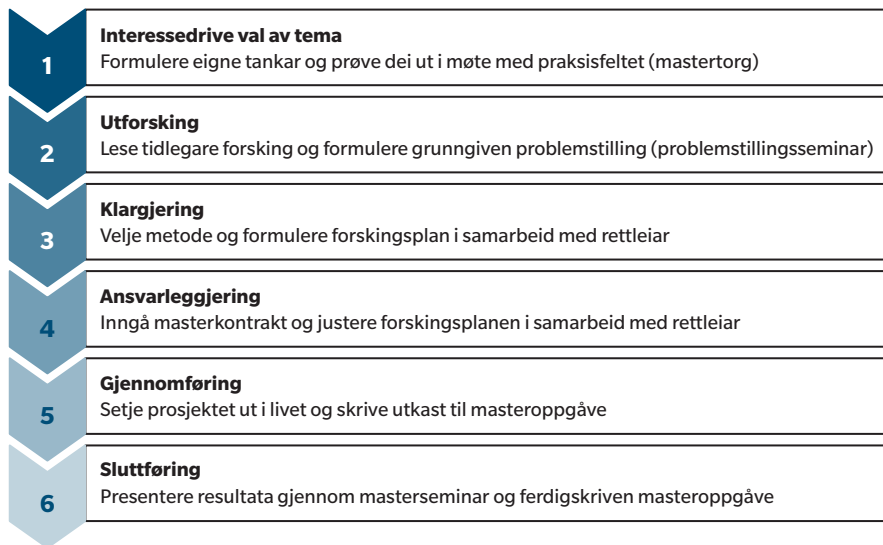
Voldamodellen for masteroppgåve i grunnskulelærarutdanningane (sjå figur 11.2) er eit resultat av tre år med utvikling og viser korleis vi ved Høgskulen i Volda arbeider med utvikling av akademiske skriveferdigheiter og forskningsbasing gjennom det siste studieåret av den femårige grunnskulelærarutdanninga.

Studieåret kan delast inn i seks fasar. Først kjem ein interessedriveren fase, der studentane prøver ut eigne tankar og idear i møte med praksisfeltet gjennom mastertorget. Deretter følgjer ein utforskande fase, der studentane les seg opp på tidlegare forskning og prøver ut ei grunngeven problemstilling. Haustsemesteret blir avslutta med ein klargjerande fase, der studentane i samarbeid med rettleiaren ferdigstiller forskingsplanen med både problemstilling og metodeval. Slik skal studentane vere godt førebudde til å ta til på sjølve masteroppgåva i det tiande og siste semesteret. Den fjerde fasen er ansvarlegjerande, der studenten tek på seg ansvar ved å signere masterkontrakten og delta på våroppstartsmøtet med rettleiaren. Dette omfattar gjennomgang av

forskningsplanen og ny vurdering av progresjonsplanen med eventuelle justeringar. Den femte fasen er gjennomføringsfasen, der forskingsprosjektet og utkastet til masteroppgåva vert gjennomført og skrive. Her er det lagt opp til tre støttande og tverrfaglege arbeidsseminar for dei ulike delane av masteroppgåva. I den sjette og siste fasen, slutføringsfasen, står ferdigstillinga av masteroppgåva i sentrum, med presentasjon og diskusjon av funna på eit masterseminar, samt innlevering av den fullstendige masteroppgåva.

Figur 11.2

Voldamodellen for masteroppgåve i grunnskulelærerutdanningane



Modellen viser samanhengen mellom dei seks fasane i arbeidet med skiving av masteroppgåva.

Voldamodellen for masteroppgåve i grunnskulelærerutdanning har såleis ein systematisk progresjon frå studenten sine faglege interesser og idéar til ferdig masteroppgåve. Målet er å synleggjere den raude tråden gjennom dei ulike akademiske skriveprosessane, der medstudentar, faglærarar og masterrettleiarar samarbeider om sluttproduktet.

Hautsemesteret

Ved Høgskulen i Volda har studentane to obligatoriske emne i løpet av haustsemesteret: eit pedagogikkemne og eit vitskapsteori- og forskingsmetodeemne. Ein viktig føresetnad for semesteret er at studentane allereie før semesterstart har grunnleggande forståing for ulike forskingsmetodiske inngangar til vitskapleg arbeid. I tillegg har studentane gjort tidlegare val når det gjeld fagfordjupingar i fjerde året, noko som vert styrande for retninga i femteåret.

Vitskapsteori- og forskingsmetodeemnet har tre føremål: Emnet gir både ei innføring i vitskapsteori og vitskaplege tenkemåtar, samstundes som det presenterer ulike metodar for generering og handsaming av forskingsdata. I tillegg skal emnet hjelpe studentane med å formulere ei fagleg fundert problemstilling. Parallelt med teori- og metodegjennomgangen er semesteret eit modningssemester, der studentane går frå eit interessestyrt temaval til ei ferdig formulert problemstilling basert på reelle behov i praksisfeltet. Haustsemesteret gir studentane høve til å prøve ut tankar og idear, og til å teste ut tentative inngangar til masterarbeidet. Med andre ord er det eit semester med rom for både prøving og feiling.

Fase 1: Interessedrive temaval

Hautsemesteret startar med at studentane leverer inn tankar om kva tematikk og metode dei ser føre seg å undersøkje nærare. Dette skjer samstundes som dei blir introduserte for etiske utfordringar forskning på skulen og i skulekvardagen kan innebere. Dette er i tråd med Busch (2021) si vektlegging av kritisk refleksjon i akademisk skriving, samt etiske implikasjonar av forskingsmetodar i masterarbeidet. Allereie tredje veka møter studentane representantar frå både praksisfeltet og forskingsfelleskapen dei er ein del av, i eit mastertorg. Mastertorget er ein arena der forskargrupper, fagmiljø og praksisskular er til stades, og der studentane har i oppgåve å bli kjende med aktuelle problemstillingar og forskingsmetodar innan lærarutdanning og skule.

I etterkant av mastertorget leverer studentane den første av to prosesoppgåver. Her kan dei velje mellom tre ulike inngangar: a) skildring av vitskapsteoretisk ståstad, b) drøfting av etiske problemstillingar knytt til tema valet, eller c) ein gjennomgang av kva relevans tematikken har for fagmiljøet. Målet med denne oppgåva er å hjelpe studentane i gang med skrivearbeidet og å trene dei til å skrive logisk og med klar struktur (jf. Busch, 2021). Dei får

beskjed om at teksten må skrivast slik at han kan takast med i ein framtidig forskingsplan eller ei framtidig masteroppgåve.

I denne fasen, der studenten innanfor relativt frie rammer tek utgangspunkt i egne interesser, kan ein tolke dette i lys av det Afdal og Lorentzen (2023) løftar fram som det studentaktive og prosessorienterte, jf. kvadrant 2 i figur 11.1. Ved å leggje vekt på ideane til studenten og korleis desse speglar seg i behova innanfor praksisfeltet, er målet at studenten sjølv skal ta eigarskap til det vidare arbeidet.

Fase 2: Utforsking av forskingsfeltet

Neste steg er prosessoppgåve 2. Grunnlaget blir lagt gjennom eit problemstillingsseminar, der studentane får i oppgåve å finne relevante artikkelar og deretter identifisere nøkkelomgrep som er aktuelle innan forskingstematikken. Ut frå definisjonane for desse omgrepa blir dei bedne om å dekomponere og operasjonalisere omgrepa ut frå sin eigen inngang til tematikken. Målet er at dei gjennom lesing av forskingsartikkelar med relevante tematikkar skal finne fram til eit lite utforska område som dei kan fylle med masterarbeidet sitt. Deretter skriv dei fram ei problemstilling som både veks ut av ein genuin forskingsinteresse og byggjer på tidlegare forskning.

Denne fasen legg – i større grad enn fase 1 – vekt på å spegle studenten si interesse i resultatata frå tidlegare forskning. I tillegg skal studenten bli kjend med den delen av forskingsprosessen som handlar om søk i databasar og skriving av artikkelsamandrag. I tråd med Afdal og Lorentzen (2023) kan ein slik seie at fokuset svingar frå det studentaktive over mot det lærarakative, men framleis med vekt på både forskingsinnhald og forskingsprosess, jf. den loddrette aksa i figur 11.1.

Fase 3: Klargjering av forskingsprosjektet

Etter at førstekastet til problemstilling er levert, blir studentane kopla med rettleiar frå eige fagmiljø. Deretter har dei åtte veker på å skrive fram ein fullstendig og gjennomførleg forskingsplan. I forskingsplanen skal studentane presentere relevant forskingslitteratur, sine egne val av metodar for generering og analysing av forskingsdata, og ei omarbeidd og spissa problemstilling.

Denne delen av skriveprosessen er i større grad tosam, det vil seie at studentane får rettleiing av rutinerte forskarar i vala dei gjer. På same måte som i fase to, er den tredje fasen i noko grad lærarstyrt, men det er likevel studenten som har ansvaret for både å ta kontakt med rettleiaren sin og for den faglege framdrifta i skriveprosessen. Målet er at studenten sjølv skal ha eit realistisk syn på korleis arbeidet med masteroppgåva vil fortone seg, og at dei dermed skal vere godt budde på siste og tiande semester.

Vårsemesteret

Voldamodellen for masteroppgåve i grunnskulelærerutdanningane legg opp til samtidige prosessar der studentane både skriv masteroppgåva og gjennomfører det tilhøyrande forskingsarbeidet i vårsemesteret.

Fase 4: Ansvarleggjering av studenten

Semesteret byrjar med at studenten tek ansvar ved å signere masterkontrakten saman med rettleiaren. Denne avtalen formaliserer rollene til studenten og rettleiaren, og han er dermed viktig for å sikre gjensidig forståing og avklaring. Avtalen tydeleggjer at studenten har hovudansvar for framdrift, planlegging og kommunikasjon. Rettleiar, på si side, forpliktar seg til strukturert rettleiing og støtte. Slik er det gjensidige forpliktingar i denne fasen. Dette kan forståast som eit sentralt element i grunnskulelærarstudentane sin danningssprosess mot å bli ansvarlege og trygge lærarar. Både studentar og rettleiarar blir oppmoda til å ta kontakt tidleg i semesteret for å avklare forventingar og gjennomgå framdriftsplanen frå haustsemesteret. Signeringa av masterkontrakten er òg eit høve for studenten og rettleiaren til å avklare rettleiingsplanen for heile vårsemesteret. Denne prosessen, der studenten tek ansvar, kan tolkast i lys av det Afdal og Lorentzen (2023) framhevar om verdien av organisatoriske rammer for arbeidet med masteroppgåva, samt ei viktig vektlegging av at studentane vert aktive og engasjerte i sitt eige forskingsarbeid, jf. den forskingsbaserte kvadranten til Healey og Jenkins (2009). På same måte ser vi at studenten har det grunnleggjande ansvaret og treng å ta ansvar for å lese seg opp i kunnskapsgrunnlaget, samstundes som rettleiingsprosessen medverkar aktivt til å sikre at akademiske standardar i skriveprosessen vert oppretthaldne (jf. Busch, 2021). Vi ser her at dette òg har positive ringverknader for korleis masterstudenten tek eigarskap til sitt eige arbeid.

Fase 5: Gjennomføring av forskingsprosjektet

Undervisninga i vårsemesteret er lagt opp rundt fellessamlingar for alle masterstudentane i grunnskulelærerutdanninga, uavhengig av fagfordjuping. Hovudmålet er å inspirere og støtte studentane i arbeidet med å fullføre masteroppgåva, samtidig som undervisninga stimulerer til utvikling av kritisk sjølvstende, kreativitet og refleksjon i produksjonen av eit sjølvstendig, akademisk skrivearbeid (jf. Busch, 2021). Dette er eit svar på behovet for å styrke forskingskompetansen til masterstudentane, slik Bjørndal et al. (2020) har avdekket. Før fellessamlingane førebur studentane seg ved å studere tidlegare masteroppgåver og reflektere over likskapar og skilnader mellom desse og sitt eige forskingsarbeid.

Fellessamlingane følgjer ein progresjon som speglar utviklinga av ei masteroppgåve, med introduksjon og kunnskapsgrunnlag i januar, metode og analyse i februar, og resultat og diskusjon i mars. I kvar samling blir studentane gjort merksame på føremålet med dei ulike delane av masteroppgåva. Dei får også høve til å diskutere med medstudentar om kor dei står i prosessen og kva dei treng hjelp til. Desse støtteelementa kan knytast til funna til Jakhelln og Lund (2019) om kollektiv og individuell usikkerheit hjå studentar og rettleiarar i den akademiske og forskingsrelaterte arbeidsprosessen med masteroppgåva. Fellessamlingane medverkar til å støtte kvar einskild student med struktur og progresjon i oppgåvearbeidet, og har som mål å styrke rettleiingsprosessen ved å ta utgangspunkt i desse milepælane.

I vårsemesteret gjennomfører masterstudentane forskingsprosjekta sine. Dette inneber at studentane må følgje etablerte retningslinjer for forskningsetikk, inkludert søknad til Sikt ved behandling av personopplysingar, og sikre at masterarbeidet er i tråd med retningslinjene til NESH (2023). For å støtte praksisnære forskingsprosjekt er partnerskapet i lærerutdanningskulesamarbeidet (LU-skulesamarbeidet) integrert i masteroppgåvearbeidet i Voldamodellen. Studentar som ønskjer å gjennomføre empiriske forskingsprosjekt, blir knytte til ein masterkoordinator ved LU-skulane i vårsemesteret. Det er også lagt til rette for at studentane kan samarbeide om datainnsamling både i haust- og vårsemesteret. LU-skulesamarbeidet fungerer som ein viktig støtte for å skape moglegheiter for samarbeid i masteroppgåvearbeidet, noko som gir studentane nyttige ferdigheiter for framtidige lærarroller.

Arbeidet med å styrke praksiskoplinga gjennom LU-skulesamarbeidet kan sjåast som ein støttestruktur for å styrke den forskingsbaserte dimensjonen

i modellen til Healey og Jenkins (2009), med tydeleg fokus på å styrke den forskingsbaserte kvadranten ved at studentane får støtte til å gjennomføre klasseromsforskning ved LU-skular. Den forskingsbaserte dimensjonen føreset ei aktiv studentrolle og legg stor vekt på forskingsprosess og problemstillingar, ved at studenten sjølv gjennomfører og produserer forskning og undersøkingar. Dette arbeidet legg også til rette for akademisk skriving, særleg Busch (2021) sitt særpreg om auka metodemedvit, ved at studentane vert deltakarar i forskingsprosessar med relevans for eige skrivearbeid.

Fase 6: Slutføring og levering av masteroppgåva

Når innleveringsfristen for det fullstendige utkastet til masteroppgåva nærmar seg mot slutten av vårsemesteret, deltek studentane i eit masterseminar. Her presenterer og diskuterer dei arbeidet sitt i parallelle sesjonar, noko som er i tråd med den forskingsretteleia kvadranten til Healey og Jenkins (2009), der studentar vert aktivt involvert i forskingsdiskusjonar, her gjennom sine eigne masterprosjekt. Studentane er delt inn i blanda grupper på tvers av fagfordjupingar og metodiske tilnærmingar, og dei får tilbakemeldingar frå faglærarar frå ulike fagmiljø, i tillegg til representantar frå LU-skulane for å styrke praksisrelevansen. Dette masterseminaret fungerer som ein støttestruktur der masterstudentane får høve til å presentere arbeidet sitt munnleg og få tilbakemeldingar som kan støtte deira eiga skriving og læring. Masterseminaret er eit forum for akademisk presentasjon, erfaringsutveksling og kreative innspel. Dette samsvarar med det identifiserte behovet for forskingsbasert undervisning, der aktørar innan skule og lærarutdanning blir aktive brukarar av si eiga praksisnære forskning (Smith, 2010).

I tillegg til å tilby støttestrukturar for masterstudentane og deira utvikling av masteroppgåve og forskingsprosjekt, legg Voldamodellen vekt på å skape felles tolkingsfellesskap og fora for masterretteleiarar, både lokalt og nasjonalt. Kvar fagfordjuping har eigne rettleiarforum som møtest månadleg for å drøfte masterretteleiing. Frå 2020 til 2023 deltok rettleiarane aktivt i Nasjonalt nettverk for masterretteleiing i lærarutdanningane, særleg gjennom halvårlege nettseminar. Dette medverka til å skape ei felles forståing for masteroppgåva i grunnskulelærarutdanninga, både på tvers av lærarutdanningsinstitusjonar og internt ved den einskilde lærestaden. Ved å styrke rettleiarane si akademiske skriving retta mot masterarbeidet, oppnår ein ein dobbel effekt av Busch

(2021) sine akademiske særpreg, med gjensidig forsterking for studentar og rettleiarar. Dette har understreka verdien av profesjonsfellesskap på ulike nivå i arbeidet med utviklinga av masteroppgåva i grunnskulelærerutdanninga.

Erfaringar etter tre år: Ei dreining i val av metodar?

Ved første gjennomføring var det uvisst kva trendane for forskingsmetodar ville vise. Sidan vi i fase 1 la vekt på studenten sine egne interesser kring temaval, men òg bad dei reflektere over ulike etiske utfordringar knytt til skulebaserte forskingsarbeid, byrja fleire av studentane å reflektere over val av forskingsmetode. Mange studentar uttrykte derfor allereie i fase 1 eit ønske om å gjennomføre kvalitative forskingsintervju, gjerne med lærarar i grunnskulen. Med bakgrunn i erfaringar frå FoU-oppgåva i sjettemester (sjå til dømes Eiksund et. al, 2026), hadde vi ei forventning om at dei ville velje kvalitative metodar i genereringa av empiri.

I arbeidet med fordeling av rettleiarar på haustsemesteret kartla vi deretter kva metodar studentane skreiv fram i førsteutkastet til problemstilling og forskingsplan. Vi forventa at dei ville velje kvalitative tilnærmingar til både generering og analyse av forskingsdata, og då kanskje særleg forskingsintervjuet. Av same grunn hadde vi låge forventningar til talet på forskingsplanar basert på kvantitative data. Det ligg tydelege utfordringar i ei for stor vektlegging av forskingsintervju som metode, då forskingsintervju krev at forskingsdeltakarar, ofte frå grunnskulen, deltek frivillig med tida si, noko som kan skape utfordringar dersom det blir press på skulane i stor skala. Dette har både praktiske og metodemessige utfordringar. Med kring 70 studentar på jakt etter empiri, kan det vere fare for at det vil gå tomt for lærarar som er interesserte i å stille til intervju. I tillegg er det langt frå alle problemstillingane som studentane formulerer som best lar seg svare på gjennom transkripsjonar av kva ulike lærarar meiner og erfarer.

For å auke metodemangfaldet og unngå eit høgt forskingsdeltakingstrykk på skulane, la vi vekt på eit breitt spekter av forskingsmetodar i metodekurset på haustsemesteret, der både kvantitative og kvalitative metodar vart belyste.

Trass i dette var erfaringa frå første året (hausten 2021) at om lag 45 prosent av masterstudentane ved Høgskulen i Volda var interesserte i å bruke intervju som forskingsmetode i datainnsamlinga. Dette er i tråd med funna til Solheim et. al (2024), som i ei nasjonal kartlegging av metodevala for førsteåret med lærarutdanningsmasterar fann at forskarintervjuet var ein soleklar favoritt blant masterkandidatane. Dette samsvarer med Engelsen et. al (2024), som i ein studie av masteroppgåver ved HVL våren 2022 fann at ein stor majoritet av masteroppgåvene har kvalitativt forskingsdesign. Ein praktisk implikasjon av dette er at intervju av lærarane var i ferd med å bli ei belastning for tilsette i skulen ved starten av det første eksamensåret for dei første masteroppgåvene i grunnskulelærarutdanninga. Som ein respons på dette valde vi dei påfølgjande to åra å oppmode studentane om å velje andre metodar i datainnsamlinga. Dette gjorde vi ved å legge meir vekt på problemstillinga og mindre på metodar i starten av niande semester.

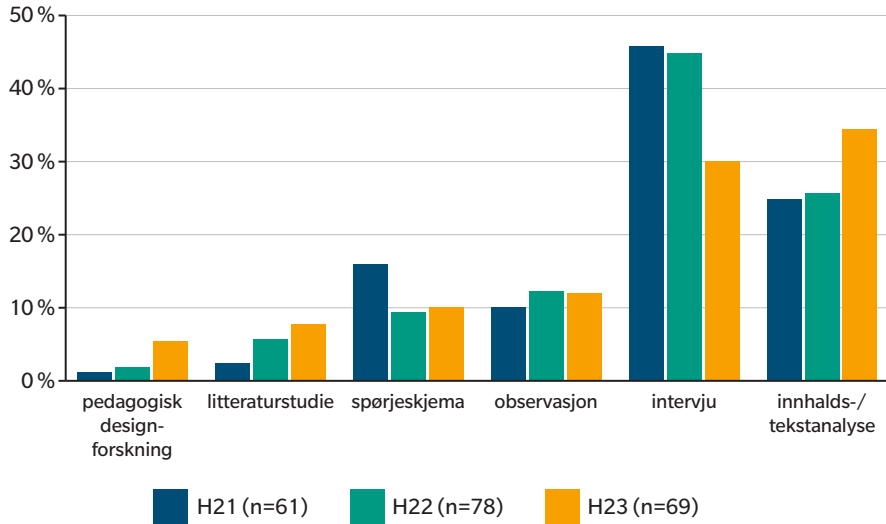
I problemstillingsseminaret la vi i tillegg vekt på ei tydeleg rekkjefølgje i skriveprosessen: Først val av tema og relevans i prosessoppgåve 1 (fase 1), deretter skriving av grunngitt problemstilling eller forskingsspørsmål i prosessoppgåve 2 (fase 2), før valet av forskingsmetode først vart løfta fram i møte med rettleiaren under arbeidet med forskingsplanen i fase 3 av skriveprosessen. Slik håpte vi at studentane i større grad skulle velje metodar som passa til problemstillinga, og ikkje motsett.

I figur 11.3 ser vi at trendane i metodeval har endra seg gjennom dei tre første åra av masterutdanninga ved Høgskulen i Volda. Ein tydeleg tendens er at langt færre studentar vel intervju eller spørjeskjema. Talet er redusert med om lag ein tredel. Tilsvarande har talet på studentar som vel andre metodar auka. Dette gjeld særleg pedagogisk designforskning, tekststudiar innan litteratur og innhalds- og tekstanalysar.

Det er vanskeleg å seie kva som er årsaka til denne endringa. Ho fell saman med at vi som emneansvarlege har vore merksame på behovet for endring – først og fremst gjennom ei bevisstgjerjing av rettleiarar, men òg ved eit endra fokus i sjølve metodeundervisninga. Her har vi i større grad løfta fram alternativ empiri enn typiske intervjudata.

Figur 11.3

Val av metode i løpet av dei første tre åra



Metodeval for generering og analysering av forskingsdata i dei innleverte forskingsplanane.

Vi ser at Voldamodellen for masteroppgåve i grunnskulelærerutdanningane, med sine seks fasar, på ulikt vis vektlegg dei fire dimensjonane til Healey og Jenkins (2009). Særleg blir det lagt vekt på å kunne gjennomføre forskning og undersøkingar, noko som er sentralt for forskingsbasering i grunnskulelærerutdanninga.

Konklusjon

I dette kapittelet har vi gitt ei detaljert skildring av korleis masteroppgåva i grunnskulelærerutdanningane ved Høgskulen i Volda har blitt operasjonalisert. Problemstillinga har vore:

Korleis sikrar vi at studentane gjennom akademisk skriving og arbeidet med masteroppgåva utviklar ei forskande tilnærming til eigen lærarpraksis?

Gjennom ein systematisk gjennomgang av seks fasar har vi vist korleis synergi-effektar mellom haust- og vårsemesteret medverkar til å styrke masterstudentane si akademiske skrivekompetanse. Vi har òg klargjort korleis dei støttande strukturane vi byggjer rundt studentane og sjølve masterprosessen, kan hjelpe dei i utviklinga av ein forskingsbasert lærarpraksis. Ein sentral del av analysen vår har vore å drøfte utfordringane knytt til arbeidet med masteroppgåva, med særleg vekt på metodiske val. Vi har òg vurdert korleis Voldamodellen for masteroppgåve i grunnskulelærerutdanningane kan ha overføringsverdi til andre universitet og høgsular. Vår erfaring er at Voldamodellen har ein systematisk progresjon som går frå eit ope, interessedriva fokus, basert på masterstudenten sin indre motivasjon, til ei ansvarleggjering med støtte i ferdigstillinga av masteroppgåva. Vi har òg lagt vekt på at modellen har potensial for vidareutvikling og tilpassing til skiftande behov i praksisfeltet og høgare utdanning. Til slutt har vi peika på løysingar på utfordringar og forklart kva som ligg bak dei vala vi har gjort, både i forhold til arbeidsfordelinga mellom dei to emna og meir praktiske omsyn. Vår erfaring er at klare strukturar og støttefunksjonar er avgjerande for å styrke den akademiske skrivinga.

For å styrke akademisk skriving og for å skape ei forskande tilnærming til masterarbeidet, kan fleire av karakteristikkane til Voldamodellen nyttast i framtidig masterarbeid i andre kontekstar. Eit samlande mastertorg i starten av arbeidet er nyttig for å skape idear og involvere masterstudentane på eit tidleg tidspunkt. Betydinga av eit velfungerande LU-skulesamarbeid er essensiell, då det styrkjer praksisrelevansen og gjer det mogleg å gjennomføre praksisretta forskning. Eit masterseminar kan fungere både som ein arena der masterstudentar får høve til å presentere forskinga si og diskutere andre sine masterarbeid. Til slutt er det likevel evna til å sjå masterarbeidet som ein samla prosess – frå det interessedriva temavalet, via utforskning, klargjering og ansvarleggjering, til slutføringa av masterarbeidet – som er det viktigaste bidraget til Voldamodellen. Brukt på rett måte, vonar vi at han er med på å gi framtidige lærarar ei forskande tilnærming til eigen lærarpraksis, noko som vil kome både elevar og skulen som lærande organisasjon til gode.

Referansar

- Afdal, H. W. & Lorentzen, M. (2023). Bachelor- og masteroppgaver som uttrykk for forskningsbasering i lærerutdanningene. I S. Mausethagen, S. Bøyum, J. Caspersen, T. S. Prøitz & F. W. Thue (Red.), *En forskningsbasert skole?: Forskningens plass i lærerutdanning og skole* (s. 149–175). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215065540-23-08>
- Bjørndal, K. E. W., Antonsen, Y. & Jakhelln, R. (2020). FoU-kompetansen til nyutdannede grunnskolelærere – grunnlag for skoleutvikling? *Acta Didactica Norden*, 14(2). <https://doi.org/10.5617/adno.7917>
- Busch, T. (2021). *Akademisk skriving: For bachelor- og masterstudenter*. Fagbokforlaget.
- Eiksund, H., Herlofsen, B. E. & Toppol, A. K. (2026). Skrivning for utvikling av forskningslitterasitet. FoU-oppgåva i grunnskulelærerutdanningane som reiskap til å fremje ein forskningsbasert lærarprofesjon. I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 247–297). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/oa731012>
- Engelsen, K. S., Trædal, L. T., Moe, V. F. & Riiser, A. (2024). En forskningsintegreert og praksisorientert utdanning? *Uniped*, 47(2), 128–141. <https://doi.org/10.18261/uniped.47.2.5>
- Forskrift om krav til mastergrad. (2015). *Forskrift om krav til mastergrad* (FOR-2015-06-10-620). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-01-1392>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7. (2023). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7* (FOR-2023-06-30-1218). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10. (2023). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10* (FOR-2023-06-30-1202). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy.
- Jakhelln, R. & Lund, T. (2019). Masterveiledning – en utfordring for grunnskolelærerutdanningen. *Uniped*, 42(2), 168–179. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-02-05>
- Munthe, E. & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>
- NESH. (2023). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Smith, K. (2010). Forskningsbasert lærerutdanning – noen utfordringer. *Bedre skole*, (2), s. 13–19.
- Solheim, R., Nygård, M. & Jølle, L. (2024). Faglig forankra, fagovergripende – og med fotfeste i profesjonen: Norskdidaktiske masteroppgaver i grunnskolelærerutdanninga. *Acta Didactica Norge*, 18(2). <https://doi.org/10.5617/adno.11470>
- Thorsen, K. E. & Lundberg, P. (2021). Studenters møte med en FoU-basert grunnskolelærerutdanning. *Uniped*, 44(3), 201–211. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-03-06>

- Tønnessen, E. S. (2016). Oppsummering, drøfting og nye utfordringer. I E. S. Tønnessen, N. R. Birkeland, E.-M. D. Drange, G. Kvåle, G.-R. Rambø & M. Vollan (Red.), *Hva gjør lærerstudenter når de studerer?* (s. 238–252). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215026312-2016-11>
- Universitets- og høskolerådet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for femårig grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7*. https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf

Eiksund, H., Herlofsen, B. E. & Toppol, A. K. (2026). Skrivning for utvikling av forskningslitterasitet. FoU-oppgåva i grunnskulelærerutdanningane som reiskap til å fremje ein forskingsbasert lærarprofesjon. I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 247–267). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731012>

Kapittel 12

Skriving for utvikling av forskningslitterasitet

FoU-oppgåva i grunnskulelærerutdanningane som reiskap til å fremje ein forskingsbasert lærarprofesjon

Hjalmar Eiksund, Brage Egil Herlofsen og Arne Kåre Toppol

Samandrag: Den femårige lærarutdanninga tok imot dei første studentane hausten 2017, og i 2020 skreiv dei første av desse FoU-oppgåve. Kapitlet skildrar korleis FoU-oppgåva både fungerer som det første større arbeidet der grunnskulelærarstudentane får systematisk trening i å skrive akademisk, og inngår som ein viktig del av forskingsopplæringa. Forfattarane ser denne opplæringa som avgjerande for at studentane skal oppnå forskingslitterasitet (engelsk: *scientific literacy*) til bruk i lærargjeringa. Eit sentralt spørsmål er kva forskingskompetanse som er nødvendig i lærarprofesjonen. Kapittelforfattarane hevdar at eit for sterkt fokus på sjølv skrivinga kan risikere å skugge for andre sider av FoU-arbeidet, som utviklinga av forskingslitterasitet, noko dei framtidige lærarane vil vere avhengige av i yrkeslivet. Desse perspektiva nyttar vi for å reflektere over utviklinga av det tilhørande emnet ved Høgskulen i Volda.

Nøkkelord: grunnskulelærarutdanning, forskingslitterasitet, FoU-oppgåve, akademisk skriving

Alle dei tre forfattarane har bidrege like mykje til skrivinga av kapitlet. Takk til andre forfattarar i denne boka for nyttige kommentarar og stimulerande diskusjonar av tidlegare utkast.

Abstract: The five-year teacher education program admitted its first cohort of students in autumn 2017, and in 2020 these students submitted their first Research and Development (R&D) assignments. This chapter examines how the R&D assignment functions both as the first substantial academic work in which initial teacher education students receive systematic training in scholarly writing, and as an integral component of research training. The authors regard this training as essential for enabling students to develop scientific literacy as a foundation for their professional practice. A central question addressed is what forms of research competence are necessary within the teaching profession. The chapter argues that an overly narrow focus on the act of writing itself risks overshadowing other dimensions of R&D work, particularly the cultivation of scientific literacy, which future teachers will depend upon in their professional lives. These perspectives are employed to reflect on the development of the corresponding course at Volda University College.

Keywords: initial teacher education, scientific literacy, R&D assignment, academic writing

Innleiing

Ifølgje forskrifta for den femårige masterutdanninga for grunnskulelærarar (2016) skal studentane skrive to større faglege oppgåver i løpet av utdanningsløpet. FoU-oppgåva er plassert som ei fagleg fordjupingsoppgåve på tredje året, medan masteroppgåva markerer avslutninga av femte året. Begge er milepålar i utviklinga av akademiske skriveferdigheiter og viktige for at studentane skal utvikle si forståing av forskning.

Arbeidet med å utforme desse oppgåvene vert ofte omtala som å skrive ei oppgåve. Oppgåvene skal rett nok få ei skriftleg form, men denne måten å omtale arbeidet på underkommuniserer i stor grad andre viktige delar av prosessen. Gjennom skrivinga skal studentane lære å skrive akademisk. Dei må ta stilling til tankar og idear frå tidlegare forskarar, samstundes som dei prøver ut eigne meiningar og hypotesar. Ein viktig del av forskingsarbeidet er med andre ord å setje seg grundig inn i tematikken ein skal forske på.

Den femårige lærarutdanninga tok imot dei første studentane hausten 2017, og i 2020 skreiv dei første av desse FoU-oppgåve. Ved første gjennomføring erfarte vi ved Høgskulen i Volda at fleire studentar starta semesteret med ei nesten ferdig problemstilling og klare tankar om val av forskingsmetode. Når dei seinare – i møte med forskingslitteratur – blei presenterte for alternative inngangar til tematikk og metode, sleit mange av dei med å justere kursen.

Vi erfarte altså at studentane ikkje fullt ut forstod at ei god problemstilling må forankrast i tidlegare forskning. Som forskar må ein tileigne seg utfyllande kunnskap om temaet for å kunne stille gode og relevante spørsmål for utforsking. Studentane mangla det som i litteraturen vert omtala som forskingslitterasitet, og som filosofen Andreas Eriksen (2022, 2023) argumenterer for at lærarar må ha ein særeigen variant av. Vår problemstilling vert difor:

Korleis kan FoU-oppgåva gi studentane ein forskingslitterasitet dei har nytte av seinare i arbeidslivet?

I dette kapittelet går vi først gjennom bakgrunnen for etableringa av FoU-oppgåva og kva formål ho har i lærarutdanninga. Deretter ser vi nærare på kva endringar som må til for at studentane skal oppnå reell forskingslitterasitet, som til dømes Eriksen (2023) definerer som evna til å forstå og anvende forskning som framtidig lærar. Vi presenterer korleis vi ved Høgskulen i Volda

har endra den faglege innretninga og praktiske organiseringa av FoU-oppgåva gjennom tre år, og løftar fram korleis vi meiner dei ulike omleggingane kjem dei akademiske ferdigheitene for framtidige grunnskulelærarar til gode.

Bakgrunn

Grunnskulelærarutdanningane (GLU) er sentrale utdanningar for samfunnet. Dei utdannar lærarar til kommune, fylke og stat, og desse lærarane spelar ei avgjerande rolle for å sikre og heve kunnskaps-, kompetanse- og ikkje minst dannelsingsnivået i landet. Difor er utdanningane også rammeplanfesta. Det inneber at ein utdanningsinstitusjon ikkje kan utforme si eiga lærarutdanning heilt fritt, men må følgje visse føringar for innhaldet og strukturen i grunnskulelærarutdanningane. Dette sikrar at utdanningane er moglege å samanlikne, og at alle uteksaminerer lærarar med den faglege og pedagogiske kunnskapen og kompetansen som krevst i klasseromma i den norske grunnskulen.

FoU-oppgåva er òg underlagt slike føringar. I «Forskriftene om rammeplan for GLU», både for 1–7 og 5–10, er forskning nemnt fleire gonger. I § 1–4 heiter det at utøvinga av profesjonen skal byggje på forskings- og erfaringsbasert kunnskap, og i § 2–2 listar lova opp at kandidaten skal

[ha] inngående kunnskap om relevant forskning og teori, samt vitenskapelige tenkemåter, forskningsmetoder og etikk (...) [kunne] analysere og forholde seg kritisk til nasjonal og internasjonal forskning og anvende denne kunnskapen i profesjonsutøvelsen [og] alene, og i samarbeid med andre, bruke relevante metoder fra forsknings- og utviklingsarbeid, for kontinuerlig utvikling av egen og skolens kollektive praksis, samt gjennomføre avgrensede forskningsprosjekter under veiledning. (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016, § 2–2)

Det er gjort svært tydeleg at forskning og utvikling spelar ei sentral rolle i utdanninga. Dette er naturleg, ettersom utdanningsinstitusjonane òg huser fagmiljø av fagdidaktisk, disiplinfagleg og pedagogisk karakter. Lova, som vart oppdatert i overgangen til femårig utdanning, nemner òg FoU-oppgåva:

I løpet av de første tre studieårene skal studentene gjennomføre en profesjonsrettet FoU-oppgave knyttet til studentens fag. Oppgaven må være bestått før studentene kan begynne på masteroppgaven. (§ 3–6)

Lova koplar ikkje oppgåva og dei siterte FoU-kompetansane eksplisitt saman, men ordlyden antyd at FoU-oppgåva er eit pålagt instrument i oppøvinga av vitskaplege ferdigheiter. Samstundes står institusjonane fritt til å organisere dette som dei sjølv ønskjer. Leddet om FoU-oppgåva er stilt saman med det om masteroppgåva, og med den samstundes innføringa er det naturleg å tenkje at arbeidet med FoU-oppgåva skal førebu studentane på masterarbeidet. Ein slik tankegang kan kritiserast som ei instrumentell innretting av oppgåva, der denne berre fungerer som eit didaktisk instrument i førebuinga til den «ordentlege» oppgåva. Men alle emne og vurderingssituasjonar i ei utdanning er didaktiske instrument, så denne kritikken rammar ikkje altfor hardt. Det interessante spørsmålet knytt til FoU-oppgåva er heller korleis ein skal operasjonalisere dei kunnskapane og ferdigheitene lova forpliktar oss til å tematisere.

Før FoU-oppgåva fanst det ei bacheloroppgåve i GLU. Retningslinjene for bacheloroppgåva som gjaldt frå 2010, liknar mykje på dei som gjeld for FoU-oppgåva: «Oppgaven skal være profesjonsrettet. Det innebærer at den skal knyttes til praksisfeltet eller andre sider ved skolens virksomhet. ... Oppgaven skal bidra til å koble teori og praksis» (2010, s. 11). Sidan føremålet med dei to oppgåvene er at studentane skal reflektere over koplingane mellom teori og praksis, har det ikkje vore store diskusjonar om FoU-oppgåvas inntog i utdanninga. Endringane som følgde overgangen frå bacheloroppgåve til FoU-oppgåve, var i hovudsak organisatoriske. Bacheloroppgåva låg fagleg sett til pedagogikk og elevkunnskap (PEL), men kunne vere forankra i eit undervisningsfag. Den nye FoU-oppgåva skulle i staden koplast til eitt undervisningsfag, men i kombinasjon med pedagogikk og elevkunnskap.

Diskusjonen rundt innføringa av FoU-oppgåva har vore overskugga av innføringa av den nye femårige masteren, som – i tillegg til nasjonale debattar om forholdet mellom profesjon og utdanning – òg førte til store organisatoriske og faglege endringar for utdanningsinstitusjonane. I retningslinjene for

utdanninga er FoU-oppgåva skildra i to ledd. Der står det at «[h]ensikten med oppgava er å gi en sammenhengende framstilling av og refleksjon over sentrale spørsmål som studenten vil møte i profesjonsutøvelsen», og «[g]jennom FoU-oppgava skal studenten tilegne seg ferdigheter i akademisk skrijving, kunne analysere relevant forskning og kunne analysere og formidle et sammensatt fagstoff på en overbevisende måte» (2018, s. 11). FoU-oppgåva skal altså vere profesjonsretta, og gjennom å skrive ho skal studentane trene på akademisk skrijving og analytisk FoU-kompetanse.

Treninga som FoU-oppgåva skal gi i akademisk skrijving, ifølgje rammeplanen, er utan tvil nyttig som førebuing til arbeidet med masteroppgåva. Sitatet frå forskrifta vi har attgjeve ovanfor, strekkjer seg etter vår meining langt lenger. Der vert studentane sitt forhold til forskings- og utviklingsarbeid framheva som viktig også etter endt utdanning. Kunnskapen dei tileignar seg i utdanninga skal dei bruke i si profesjonsutøving (Forskrift om plan for grunnskulelærerutdanning, 2016, § 2-2). Vi ser difor FoU-oppgåva som eit avgjerande ledd i studentane si utvikling av forskingslitterasitet (Eriksen, 2023). FoU-oppgåva har slik eit eige formål – uavhengig av masteroppgåva seinare i utdanningsløpet.

Teoretisk forankring

Som vist ovanfor, kan ein knytte mange utbyttmål til gjennomføringa av FoU-oppgåva. Dei fleste av desse er knytte til ulike kompetansar, men innhaldet i omgrepa som skildrar desse kompetansane – som «akademisk skrijving», «forskning» og «fagstoff» – er ikkje nærare definerte i retningslinjene for utdanninga. Før vi går vidare, vil det difor vere nyttig å presentere nokre teoretiske perspektiv på kva skrijving og forskning er. Desse perspektiva meiner vi kan bidra til å forklare kva forståingar som ligg bak bruken av omgrepa i retningslinjene for grunnskulelærerutdanningane.

Kvifor skal studentane skrive?

Mange studentar har ei oppfatning om at ein akademisk tekst skal ha visse stilistiske kvalitetar, og avhengig av fagtilknytning må vi justere desse oppfatningane. Lærarutdanninga er ein fagleg smeltedigel, og studentane vert påverka av dei ulike undervisningsfaga, pedagogikken og praksisfeltet. Sjølv om det er eit mål å meistre den tekstlege kodinga som høyrer til artikkel-sjangeren, må utdanninga anerkjenne at dei involverte faga har ulike konvensjonar. Difor må vi balansere den enkeltfaglege og fellesfaglege akademiske skriveopplæringa. Sjølv om studentane bind seg til eitt av undervisningsfaga i arbeidet med FoU-oppgåva, er dette eit fellesfagleg emne. Skriveopplæringa i emnet har difor mindre fokus på å øve studentane i å skrive innanfor eitt stilideal, og meir fokus på utprøving.

Ifølgje Michael Halliday (1998) består alle produktive ytringar av tre grunnleggjande meiningstypar, også kalla metafunksjonar: den mellompersonlege, den tekstuelle og den ideasjonelle. Skrivning rettar seg alltid mot nokon. På den måten verkar teksten som eit bindeledd mellom ulike personar på tvers av tid og rom. All skrivning er dermed ein form for kommunikatív handling, og ytringane prøver slik å etablere ein sosial relasjon mellom skrivaren og lesaren av teksten – altså den mellompersonlege metafunksjonen.

Skrivinga er samtidig bygd opp av språklege teikn, former og strukturar som i seg sjølv ber på meining. Dette omtalar Halliday som den tekstuelle metafunksjonen. For at ein tekst skal fungere, må han vere mogleg å lese – han må kommunisere. For å kunne gjere det, må han følgje dei skriftspråklege konvensjonane som medlemmene av ein språkfelleskap har blitt einige om.

Men ytringar består også av den ideasjonelle metafunksjonen, som handlar om språk som representasjon. All skrivning handlar om noko, der den som skriv gir til kjenne eigne erfaringar eller inntrykk av verda omkring seg. Når ein student skriv, synleggjer hen dermed sine eigne oppfatningar og inntrykk, og hen bruker språket hen har tilgjengeleg til å skildre ulike fenomen. Studenten blir ein blant mange, og skrivinga synleggjer kva identitet studenten ønskjer å konstruere gjennom ytringane sine.

Opplæringa i akademisk skrivning kan truleg seiast å representere tre dimensjonar. Studentane skal trenast opp i å ta del i forskingsdiskusjonar og slik bidra til storsamfunnet (samfunnsdimensjonen). Den akademiske teksten skal kommunisere funksjonelt med andre forskarar (den tekstlege dimensjonen). Til slutt skal teksten markere ein fagleg ståstad, slik at ein som

lesar forstår kva avsendaren meiner om det faglege og kva faglege tradisjonar ein ber på (identitetsdimensjonen).

Når studentane skal lære å meistre akademisk skriving, fungerer opplæringa som ein dørøpnar til forskarverda. Gjennom skrivinga må dei ta stilling til tankar og idear frå tidlegare forskarar, samstundes som dei må prøve ut om eigne meiningar og hypotesar er haldbare. Denne framstillinga av skriving som både reiskap og føresetnad for kritisk tenking, ligg nær opp til Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005) sin definisjon på tilgangskompetanse:

[...] ei fleirledda og vurderande tilnærming til korleis meistring kan oppstå, kva det er for tekstar ein har bruk for å ha tilgang til, korleis ein kan finne att tekstar, og korleis dei kan setjast i hop og brukast som element i nye tekstar – eller ikkje, korleis dei kan prøvast ut frå kjeldekritiske kriterium, og så vidare (Nicolaysen, 2005, s. 22).

Denne tilgangskompetansen, eller litterasiteten, er noko av det studentane skal lære å meistre i arbeidet med FoU-oppgåva. I møte med tidlegare forskning skal dei ta i bruk ferdigformulerte idear, plukke dei frå kvarandre og setje dei saman for å skape nye tankar eller produktive ytringar, jf. Halliday (1998). Alle utdanningar har som mål å gjere faga sine tilgjengelege for studentane.

Forskingslitterasitet som sjølvstendig mål for FoU-oppgåva

I ein akademisk kontekst er forskingslitterasitet eit dekkjande omgrep for denne tilgangen (Eriksen, 2022, 2023; Miller, 1983). Utdraga frå forskrifta (2016, § 2-2) tematiserer fleire aspekt ved dette. «Litterasitet» knyter an til lesing og skriving som grunnleggande ferdigheiter, men vi brukar omgrepet i vidare tyding. Ein lærar skal ha ei viss kunnskap om vitskap og relevant forskning, ikkje minst for å kunne utvikle eigen praksis basert på mellom anna didaktisk og pedagogisk forskning. Eriksen (2022, 2023) argumenterer for at læraren må ha ein sær eigen forskingslitterasitet for å kunne nytte forskning i profesjonsutøvinga. Det handlar ikkje om at lærarane skal «overta forskningsstandarder som en ferdig pakke, men om oppøving av en systematisk nysgjerrighet og kritisk refleksjon som er tilpasset lærerrollens egen sjanger» (Eriksen, 2023, s. 38). Forskarrolla og lærarrolla er for ulike til at lærarane skal vere forskarar. Dei skal derimot bruke forskning i si profesjonelle gjerning,

samstundes som dei kritisk tek omsyn til og tilpassar forskinga til (1) eit profesjonsfagleg fellesskap, (2) tenkemåten til lærarrolla og (3) situasjonskonteksten. Desse tre omsyna kallar Eriksen (2022) tre sensitivitetar som utgjer læraren sin særeigne forskingslitterasitet.

Valet av ordet «sensitivitet» understrekar at fordelaktige grep og endringar som forskning har vist at skulen kan innføre, ikkje nødvendigvis kan implementerast utan omsyn til tradisjonane og handlingsrommet i den aktuelle skulekonteksten, og utan at lærarane har teke del i vedtaksprosessane. Den profesjonsfaglege fellesskapen spelar ei sentral rolle for Eriksen. Det er ikkje statisk tradisjon som står i vegen for innføringa av forskingsstøtta tiltak, men ein må sikre «at endringene følger et mønster som passer med profesjonens kjerneverdier, og at endringene skjer på premisser som skapar et felles rammeverk som lærere tar eierskap i» (Eriksen, 2023, s. 35). I tillegg følgjer forskning og lærarprofesjonen ulike logikkar. Forsking stiller strenge krav til data dersom konklusjonen skal vere at eit grep har positiv effekt, men i eit klasserom kan ikkje læraren stille dei same krava – ein må ofte endre kurs utan at behovet kan etterprøvast. Dette viser korleis vitskap følgjer ein annan tenkemåte enn læraren sin. Til slutt har forskning eit mål om objektivitet, men Eriksen understrekar at klasseromskontekstar er ulike, og det vil ikkje alltid vere best å mekanisk følgje dei råda forskinga har gjeve. Lærarar må sjå på dynamikken i klasserommet og tilpasse tiltak slik at dei får ønskt effekt. Kort sagt inneber omgrepet forskingslitterasitet at lærarar og lærarstudentar må vere sensitive for den store kompleksiteten i utøvinga av yrket. Denne kompleksiteten gjer det utfordrande å vurdere nytta av forskingsfunn når dei skal setjast i verk i den spesifikke situasjonen læraren står i.

Nyttar vi dette til å forstå FoU-oppgåva si rolle i utdanninga, skal oppgåva ikkje berre trene studentane i å utføre forskning – kanskje er det ikkje ein gong det viktigaste. Vel så viktig er at ho bidreg til å utvikle dei tre sensitivitetane. Dette inneber øving i å lese og forstå forskning kritisk, og å relatere forskinga til den rolla dei skal ha som lærarar. Kritisk lesing av forskning krev mellom anna at ein forstår både metoden og analysen som er nytta, og at ein kan vere kritisk til det som er gjort. Grunngevinga for metodeopplæringa og gjennomføringa av eit eige FoU-prosjekt vert dermed noko meir enn berre ei oppøving til eige forskingsarbeid – ho er vel så mykje for å betre ruste studentane til å lese forskingslitteratur kritisk. Kort sagt er ein viktig funksjon til FoU-oppgåva å utvikle forskingslitterasitet.

Eriksens sensitiviteter aktualiserer igjen Hallidays metafunksjonar. I det profesjonsfaglege fellesskapet må vertande lærarar kunne ytre seg effektivt mellompersonleg, og å integrere forskning i lærarrolla krev å bruke språket ideasjonelt – det handlar om korleis ein vil definere si lærarrolle. Den tekstuelle funksjonen er på dette området knytt til dei teksttypane forskning krev, men han er òg knytt til dei konkrete sjangerkrava som gjeld vitskapelege tekstar. Den mest omfangsrike vitskapelege tekstsjangeren er artikkelen. Det er derfor ønskeleg at studentane forstår kvifor ein artikkel er som han er, og korleis dei kan skrive på denne måten. Blant dei vanlegaste sjangerkrava er IMRoD-strukturen og kjeldetilvising. Det er nyttig å gi studentane ein historisk leksjon i korleis desse standardane har vorte til, slik mellom anna Bazerman (1988) har vist. Det er naudsynt at studentane meistrar desse normene for å opparbeide seg forskingslitterasitet.

Aktiv deltakar eller passiv tilhøyrar?

I boka *En forskingsbasert skole* (Mausethagen et al., 2023) presenterer Hilde Afdal og Marte Lorentzen (2023) ein analyse av korleis skrivinga av bachelor- og masteroppgåver kan bidra til å utvikle forskingskompetanse hos studentane. Med utgangspunkt i Healey og Jenkins (2009) og Munthe og Rogne (2015) presenterer dei vidare ein modell for korleis samspelet mellom forskingsprosjekt, rettleiar og student kan utfalde seg.

Modellen spenner over to aksar. Den eine indikerer kor aktiv studenten er i utviklinga og gjennomføringa av forskingsprosjektet: Er hen ein passiv observatør, eller er hen aktivt deltakande undervegs i utviklinga av forskingsprosjektet? Ein viktig del av denne motsetnaden er rolla studenten tek i forholdet til tidlegare forskning. Som aktiv deltakar må studenten sjølv ta ansvar for å få innsyn i kva tidlegare forskning hevdar å ha funne ut om tematikken prosjektet skal ta føre seg. Den andre aksen syner til i kva grad rettleiinga legg vekt på forskingsinnhaldet på den eine sida eller forskingsprosessen på den andre. Afdal og Lorentzen peikar òg på at det under heile utdanninga er ei kopling mellom forskning og undervising. FoU-oppgåva er langt ifrå studentane si første eksponering for forskning, men det er kanskje første gong studentane får innsyn i metodane som forskarar bruker i empiriske undersøkingar.

Innhaldet i emnet har forskingslitterasitet som mål, uansett kvar ein kan plassere arbeidet i Afdal og Lorentzens modell. Den aktive deltakaren har likevel fordel av å arbeide med eit eigenutvikla prosjekt, eit prosjekt som høyrer

til i ein kontekst, jamfør Eriksens sensitivitetar. Då får studenten òg høve til å posisjonere seg sjølv og eige arbeid gjennom tema- og metodeval. Den passive observatøren vil stå mindre sjølvstendig i dette arbeidet med å bygge eigen forskingslitterasitet. Slik Nicolaysen skildra tilgangskompetanse, er det òg nærliggjande å tenkje at eit slikt emne bør orienterast mot forskingsprosessen framfor forskingsinnhaldet. Innhald i tidlegare forskning som gjeld skule og fag får studentane tilgang til gjennom heile utdanninga, og i FoU-oppgåva er det som kjent kompetanse, ikkje kunnskap, som står i søkjelyset.

I kva grad må studenten vere deltakar for å bygge desse kompetansane? Sjølve skrivinga av oppgåva er ei form for deltaking, men graden av deltaking kan variere. Skal studenten ta aktive val av metode og teori? Skal hen ha ei aktiv rolle i innsamling av data? Skal hen aktivt vurdere kvaliteten i sitt eige prosjekt? Ein student som tek medvitne val på alle desse områda, er særskild aktiv. Samstundes kan ei viss grad av rettleiing òg føre til læring og kompetansebygging. Det ligg både praktiske og pedagogiske val bak organiseringa av ein slik skriveprosess, og det blir viktig å identifisere kva ledd i forskings- og skriveprosessane som skal frigjerast eller ikkje.

Diskusjon

Vidare vil vi presentere og drøfte arbeidet med å utvikle eit emne for FoU-oppgåva i grunnskulelærarutdanninga ved HVO. Først presenterer vi dei praktiske vala vi tok i 2017, då emnet vart oppretta, før vi drøftar endringane som har skjedd sidan den gong. Vi ønskjer å synleggjere korleis vurderingar av utbyttet av FoU-oppgåva har påverka desse justeringane. Vel så viktige har dei praktiske tilhøva vore for utviklinga av emnet.

Etablering av lokal emneplan

Ved Høgskulen i Volda vart FoU-oppgåva lagt til norsk eller matematikk. For å sikre eigne studiepoeng til FoU-oppgåva vart 7,5 studiepoeng skilde ut frå dei 60 studiepoenga som dei to faga disponerte i studieplanen. Dette gir FoU-oppgåva ei meir skulefagleg vinkling enn den tidlegare bacheloroppgåva, sjølv om ho elles har mykje til felles med denne. Matematikk og norsk hadde

likevel ulike organisatoriske føresetnader for opprettinga av FoU-oppgåva. Matematikk hadde i den fireårige utdanninga eit emne på 15 studiepoeng der pensumet var matematikkdidaktisk forskingslitteratur. Eksamen var ei semesteroppgåve der studentane skulle svare på ei sjølvvald problemstilling ved hjelp av innsamla empiri og pensumlitteraturen i emnet. Dette emnet vart i den nye utdanninga delt i to: eitt emne med matematikkdidaktisk forskingslitteratur og munnleg eksamen, og eitt emne basert på semesteroppgåva, FoU-oppgåva. For norsk sin del var ikkje oppdelinga av det samtidige emnet like enkel. Norsk hadde i utgangspunktet munnleg eksamen for heile det tidlegare emnet, og ikkje ei semesteroppgåve. Til forskjell frå matematikkemnet var pensum bygd på lærebøker og skjønnlitteratur.

Første gjennomføring

Våren 2020 gjennomførte vi FoU-oppgåva for første gong, sterkt påverka av fleire års erfaring med bacheloroppgåva i den fireårige grunnskulelærerutdanninga. Bacheloroppgåva var eit emne i pedagogikk og elevkunnskap på 15 studiepoeng. FoU-oppgåva ved HVO vart på 7,5 studiepoeng i faga matematikk og norsk. Vi la likevel opp til ei oppgåve og ein semesterplan etter mønster av det som hadde vore. Den største skilnaden var omfanget av oppgåva, som vart halvert i forhold til bacheloroppgåva.

Arbeidet var, som med bacheloroppgåva, å gjennomføre eit lite forskingsprosjekt frå start til slutt. Kvar student valde og grunn gav eit tema og ei problemstilling som måtte godkjennast av rettleiar. Dei las seg opp på temaet, skreiv eit kunnskapsgrunnlag og planla eit prosjekt som skulle gi svar på problemstillinga. Metodevalet måtte gjerast greie for og grunn gjevast. Vi la ikkje sterke føringar på kva type empiri studentane kunne hente inn og bruke. Til dømes var både intervju og dokument vanleg. Analysen skulle vere vitenskapleg, transparent og til å stole på. Ein viktig del av oppgåva var drøftinga av resultatata i lys av kunnskapsgrunnlaget studenten hadde skrive. Vi rådde til at oppgåva skulle strukturast etter ein variant av IMRoD, ein trygg struktur, men var samstundes opne for andre variantar. Oppgåva skulle oppfylle vanlege krav til akademisk skiving. Vi valde APA-stilen som standard. Det er nok det denne seier om litteraturtilvisingar og litteraturlister som opptek dei fleste studentar mest, men APAs publiseringsmanual omtalar alle sider ved akademisk skiving (APA, 2019). Vi la tydeleg vekt på kor viktig dei etiske, strukturelle, argumenterande og språklege sidene ved skivinga er.

Semesteret starta med ei oppstartsveke tidleg i januar. Studentane på både norsk og matematikk fekk ei felles innføring i kva ei FoU-oppgåve er, med vekt på oppbygging, struktur og rammer for oppgåva. Vi la vekt på krava som det vitskaplege og akademiske stiller, og delar av dette vart konkretisert gjennom kurs i tekstbehandling, litteratursøk og APA-stilen. Undervisning i vitskapsteori, forskningsetikk og ulike metodiske tilnærmingar relevante for FoU-oppgåva var òg felles. Det einaste som var separat for dei to faga, var undervisninga om tema og problemstilling, kva krav som vert stilte, og kva som kunne vere aktuelle tema for oppgåva.

Ein stor del av ressursane til emnet var bunde opp i rettleiing, og difor vart undervisninga redusert til eit minimum. Etter oppstartsveka var det berre ei kort økt tidleg i februar om å skrive forskingsplan, og ei økt midt i april om å skrive samandrag. Forskingsplanen var eit arbeidskrav med frist i slutten av februar. Samandraget skulle leverast til FoU-seminaret i månadsskiftet april-mai, ein minikonferanse der studentane presenterte arbeidet sitt både munnleg og skriftleg. Presentasjonane var retta mot første- og andreårsstudentane, som gav tilbakemelding på det dei las og såg. Seminaret skulle etter planen gjennomførast med fysiske samlingar, men koronarestriksjonane i 2020 gjorde at det måtte gå føre seg digitalt. I tida utanom den organiserte undervisninga arbeidde studentane med oppgåva under rettleiing. Ein viktig del av rettleiinga var at studentane leverte eit førsteutkast til ferdig oppgåve tidleg i mai, som rettleiarane gav tilbakemelding på.

Parallelt med FoU-oppgåveemnet hadde studentane 15 studiepoeng i pedagogikk og elevkunnskap og 7,5 studiepoeng i same faget som FoU-oppgåva deira. Det parallelle matematikkemnet hadde eit pensum samansett av matematikkdiraktisk forskingslitteratur, hovudsakleg fagfelleverderte artiklar med eit breitt tematisk spekter. Vi rådde studentane til å velje tema for FoU-oppgåva der denne pensumlitteraturen kunne brukast. Det parallelle norskemnet handla om språk- og tekstvitskap. Studentane kunne dra nytte av dette emnet òg i FoU-oppgåva, men innanfor eit noko smalare spekter av tema enn i matematikkemnet. Begge dei parallelle emna hadde undervisning tidleg i semesteret og eksamen i slutten av mars, slik at studentane kunne konsentrere seg om FoU-oppgåva i april og mai.

Med det låge talet på undervisningstimar fall mykje av ansvaret for den praktiske opplæringa i akademisk skriving på rettleiarane. Desse hadde ulik bakgrunn og erfaring, og opplæringa til studentane vart dermed ulik. Dette var ikkje til å unngå.

FoU-oppgåveemnet vart gjennomført med små endringar to gonger til, våren 2021 og våren 2022. Vi hadde då samla nok erfaringar til å gjennomføre ei evaluering av emnet. Det var ting vi ikkje fekk til så godt som vi ønskte. Studentane utvikla ikkje forskingslitterasitet slik Eriksen (2023) skriv om. Dette førte til dels store endringar frå og med våren 2023.

Eit klart mål for FoU-arbeidet er at studentane skal tileigne seg ferdigheiter i akademisk skrijving, kunne analysere relevant forskning og kunne analysere og formidle samansett fagstoff på ein overtydande måte. I tillegg til å lære å skrive akademiske tekstar, konsentrerer retningslinjene seg altså om analysar og formidling av samansette faglege problemstillingar. Ulike fagmiljø har ulike ideal for kva som er ein god fagtekst, det vere seg kvantitative fagartiklar, kvalitative analysar eller teoretiske review-artiklar. Presentasjonen av korleis ein skulle skrive sjølve fagteksten vart difor i stor grad lagt til dei fagspesifikke øktene for matematikk og norsk.

Forskringsmetodane vart derimot sett på som meir allmenne. Difor vart òg alle dei skulefaglege miljøa med tilbod om masterløp i grunnskulelærartdanningane involverte i undervisningsøktene med vitskapsteori og forskingsmetode: Samfunnsfag fekk ansvar for innføring i vitskapshistorie og -filosofi, realfag for forskningsetikk, men òg for oppgåvebaserte intervju. Norsk hadde ansvar for innføring i forskarintervju og spørjeskjema, engelsk for dokumentanalyse, medan pedagogikk fekk ansvar for å presentere observasjon som metode. På denne måten håpte vi å sikre ei fagleg breidde i presentasjonen av ulike forskingsmetodar, ved at dei ulike fagmiljøa vart synlege for studentane, sjølv om sjølve oppgåvene skulle konsentrere seg om skulefaga matematikk og norsk.

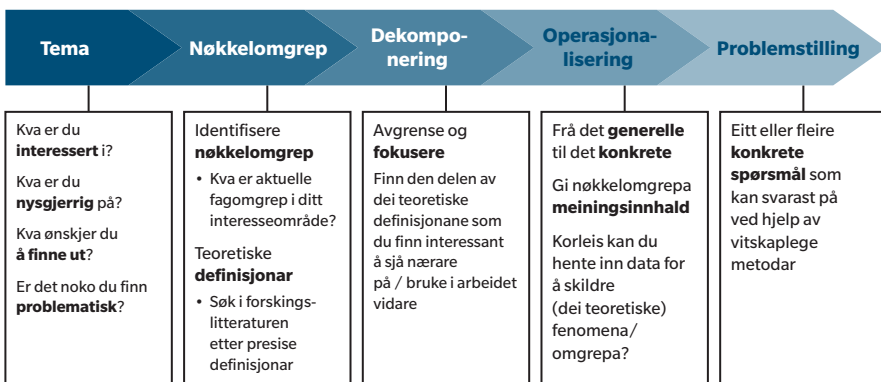
I ettertid er det mogleg å kritisere den raske gjennomgangen av forskingsmetodane for å ha lagt for stor vekt på genereringa av forskingsmateriale, og ikkje på analysane av dei ulike dataa som denne genereringa produserte. Dette er i seg sjølv ikkje overraskande, ettersom det vart sett av svært lite tid til metodegjennomgangen. Vi planla eit konsentrert FoU-arbeid med hovudfokus på generering av materiale og drøfting av funn, alt innanfor rammene av tre månader med intensivt skrivearbeid. Difor konsentrerte vi oss i første omgang om at studentane skulle forstå korleis ei problemstilling er førande for kva metodar ein forskar vel for å generere forskingsdata. Arbeidet med analyse og formidling av funn vart lagt til den enkelte rettleieren.

Den vanskelege problemstillinga

Sjølve arbeidet med å skrive fram til ei god problemstilling kan omtalast som ein kreativ og interessedriveren prosess. Samstundes bør gode problemstillingar vere baserte på allereie kjent kunnskap. I arbeidet med å synleggjere desse prosessane for studentane har vi ved HVO nytta ulike modellar og lærebøker tilpassa lærarutdanninga. Ei av desse er *Forskingsmetode for lærerutdanningene* av Line Christoffersen og Asbjørn Johannessen (2012). I denne boka blir prosessen frå temaval til ferdig problemstilling delt inn i ulike fasar (sjå figur 12.1).

Figur 12.1

Prosesen frå tema til problemstilling



Modellen er basert på Christoffersen og Johannessen (2012) og skildrar korleis ein kan gå frå eit interessedriveren temaval til ei problemstilling basert på vitenskaplege definisjonar frå tidlegare forskning.

Moglege steg på vegen er identifisering av etablerte fagomgrep med tilhøyrande teoretiske definisjonar, altså nøkkelomgrep. Deretter må bruken av omgrepa tilpassast tema og interesseområde, det vil seie dekomponering, før forskaren gir omgrepa eit meningsinnhald som er tilpassa temavalet, altså operasjonalisering. Studenten må med andre ord orientere seg om tidlegare forskning før hen utformar si eiga forskingsbaserte problemstilling, jf. Afdal og Lorentzen (2023).

Ei utfordring var det tidlege fokuset på problemstilling. Tanken var at studentane skulle kome i gang med å leite etter fagleg funderte spørsmål

allereie i starten av semesteret, jf. modellen i figur 12.1. Dette bidrog til at studentane valde tema tidleg, noko som i utgangspunktet er positivt. Men sidan dette skjedde så tidleg i semesteret, kunne enkelte studentar låse seg til ei problemstilling som i for liten grad var fagleg forankra i tidlegare forskning. Fagmiljøa ønskte at studentane skulle bruke faggjennomgangen i parallellemlena til å leite fram interessante inngangar til FoU-oppgåva seinare i semesteret. Når studentane likevel allereie ved semesterstart vart oppmoda til å prøve ut ei interessedriveren problemstilling, opplevde fleire at det var for seint å endre fagleg innretning, sjølv når faglitteraturen avdekte veikskapar i sjølvne premisane for problemstillinga. I tillegg viste det seg etter kvart at det store fokuset på datagenerering gav lite rom for sjølvne analysearbeidet. Studentane hadde i realiteten berre fire veker til å finne fram interessante forskingsdata, analysere desse og deretter drøfte funna opp mot tidlegare forskning. For dei studentane som planla å basere analysane på observasjonar i klasserommet, vart dette svært hektisk. Det la òg eit stort ansvar på rettleiarane, som fekk ansvaret for å følgje progresjonen til alle studentane som ikkje klarte å hente inn relevante data. Ei tredje utfordring var meir praktisk: Sidan både FoU-oppgåva og den avsluttande masteroppgåva var lagde til vårsemesteret, kunne det store fokuset på datagenerering etter kvart slite på samarbeidspartnarane i skuleverket, særleg for dei problemstillingane som kravde innhenting av data gjennom observasjon eller intervju.

Studentane si tidlege konsentrering om problemstilling og iver etter å samle empiri, gjennomføre intervju, observasjonar og anna datainnsamling, førte i praksis til at mange av dei tok for lett på – og gjerne også hoppa over – dei tre til fire første stega i modellen i figur 12.1. Dei las seg for dårleg opp på temaet før dei både laga problemstilling og utforma datainnsamlingsverktøy, jf. Eriksen (2022) si vektlegging av å kunne gjere seg nytte av eksisterande forskning i profesjonsutøvinga. Som ein konsekvens inneheldt til dømes intervjuguidane spørsmål som var lite eigna til å gi svar på problemstillinga, sidan dei tidvis bygde på studentane sine fordommar og dermed mangla forankring i allereie kjent kunnskap. Studentane hadde for dårleg kunnskap til å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål eller til å forstå kva dei skulle sjå etter under observasjon. Dei forstod gjerne heller ikkje det dei såg under observasjon, på grunn av manglande kunnskap. Liknande utfordringar såg vi ved andre typar empiriinnsamling. Studentane si mangelfulle førebuing med å setje seg inn i temaet gav lite forskbare og lite interessante

problemstillingar. Ikkje minst gav det svake data som det var vanskeleg å få noko fornuftig ut av. Følgja var inkjeseiande resultat og svake og overflatiske drøftingar. Vi såg at dersom vi ikkje fekk studentane til å forstå kor viktig det er å setje seg grundig inn i tematikken, ville for få av FoU-oppgåvene verte gode. Enno viktigare var det å få endra haldninga til studentane før dei kom til masteroppgåva. Tilbakemeldingar frå fleire rettleiarar tyda på at også i arbeidet med masteroppgåva var ei av utfordringane å få studentane til å lese seg grundig opp tidleg i arbeidet.

Ei revidert FoU-oppgåve. Aktivitet for å oppnå forskingslitterasitet?

For å møte utfordringane la vi om FoU-oppgåva. I tråd med dei ulike stega i modellen i figur 12.1, bad vi studentane starte med å setje seg inn i eit fagdidaktisk tema og skrive eit kunnskapsgrunnlag basert på minst fem vitenskaplege publikasjonar. Med utgangspunkt i dette kunnskapsgrunnlaget skulle dei argumentere for noko dei meinte var interessant å undersøkje ved hjelp av innsamla empiri. Ideelt sett skulle dei avdekke eit hol i forskinga, men dette var ikkje eit krav. Det dei ønskte å finne ut av, skulle formulerast som ei forskbar empirisk problemstilling. Metoden som skulle brukast for å svare på problemstillinga, måtte gjerast grundig greie for og grunnjervast, jf. Christoffersen og Johannessen (2012). Det var òg eit krav at dei måtte forklare kva type empiri som måtte samlast inn, og korleis dei planla å analysere denne. Studentane skulle altså ikkje gjennomføre sjølve datainnsamlinga eller analysen, berre planleggje desse. Vi meinte denne omlegginga ville møte utfordringane og vonleg få studentane til å arbeide meir med, og få betre trening i, dei første viktige delane av forskingsarbeidet. FoU-oppgåva etter denne modellen vart gjennomført for første gong våren 2023.

Inndelinga i deltakar og tilhøyrar i modellen frå Afdal & Lorentzen (2023) byggjer på om studentane er aktive eller passive i FoU-arbeidet. Det er vanskeleg å hevde at studentane kan vere passive når dei planlegg og skriv ein forskingsplan, men ein kan drøfte om aktivitet føreset å gripe utfor universitets- eller høskulekonteksten og samle inn data eksternt, til dømes frå skulen eller lærebøker. Deretter har studentane høve til å vidareføre aktiviteten ved å analysere desse dataa. Ein slik tankegang orienterer seg mot det skrivne produktet – det er aktivitetsnivået knytt til dataa og dataanalysen som blir målt.

I tilbakemeldingar ser vi at studentane saknar den gamle oppgåvemodellen. Med dagens modell opplever dei seg som mindre aktive enn tidlegare kull, og det krev god dialog å forklare at forskingsplanlegging òg er eit aktivt arbeid.

Sidan modellen basert på Christoffersen og Johannessen (2012) si skildring av utviklinga av ei problemstilling har vore sentral i revisjonsarbeidet vårt, vil vi hevde at studentane deltek i forskinga når dei aktivt tar stilling til kva og korleis dei kan forske på dei temaa dei finn fram til. Aktivitetskriteriet blir slik knytt til prosessen heller enn produktet. Dette samsvarar med tanken om at FoU-oppgåva er ei øving som førebur studentane på å skrive masteroppgåve i femteåret. Revisjonane våre byggjer òg på ei forståing av at det er planlegginga av forskingsprosessen som gir best oversyn over dei ulike ledda. Ved å rette merksemda mot dei vitskaplege tenkjemåtane, oppøver vi forskingslitterasitet. Oppgåvemodellen i omlegginga legg opp til at studentane skal reflektere over korleis dei kan implementere forskingsarbeidet i profesjonsutøvinga, jf. Eriksens sensitivitetar (2023). Faglærarane si rettleiing hjelper studentane til å sjå grensene for kva dei kan hevde av effekt eller sanning basert på metoden dei planlegg å bruke. Målet er at studentane skal forstå korleis empiri må sjåast i kontekst.

Sluttankar

I dette kapitlet har vi argumentert for at FoU-oppgåva har ein eigenverdi i å førebu studentane på eit lærarliv der forskning skal spele ei rolle. Å skrive ei FoU-oppgåve i tredjeåret av lærarutdanninga kan vise seg å vere eit nyttig reiskap for å reflektere over dette, ikkje berre som førebuing til eit større skrivearbeid i form av masteroppgåva. Det er difor viktig at arbeidet med oppgåva inneheld refleksjon over korleis forskning kan implementerast i dei ulike situasjonane ein møter, det vi i dette kapitlet har kalla forskingslitterasitet. Sjølve skivinga av oppgåva er ein viktig didaktisk aktivitet som lèt studentane oppleve ulike ledd i forskingsprosessen og forstå korleis dei heng saman. Samstundes må den aktive deltakinga til studentane balanse-rast mot praktiske avgrensingar. I det vidare arbeidet med FoU-oppgåva ved HVO har omsynet til det praktiske ført til at studentane no skal presenterast

for ulike kasus, der tematikk og data allereie er valde og samla inn. I denne modellen ligg hovudvekta på det skriftlege og analytiske arbeidet til studentane. Den didaktiske tanken bak denne endringa er å byggje stillas for studentane, slik at dei slepp å kave i eit skoddehav av potensielle tema og problemstillingar. Målet er at studentane utviklar sterkare forskingslitterasitet når vekta blir flytta frå innsamling av empiri til analyse og diskusjon av problemstilling og metodeval.

Referansar

- Afdal, H. W. & Lorentzen, M. (2023). 8. Bachelor- og masteroppgaver som uttrykk for forskningsbasering i lærerutdanningene. I S. Mausethagen, S. Bøyum, J. Caspersen, T. S. Prøitz & F. W. Thue (Red.), *En forskningsbasert skole? Forskningens plass i lærerutdanning og skole* (s. 149–175). <https://doi.org/10.18261/9788215065540-23-08>
- APA. (2019). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7. utg.). American Psychological Association.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. University of Wisconsin Press.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Eriksen, A. (2022). The research literacy of professionals: Reconciling evidence-based practice and practical wisdom. *Professions and Professionalism*, 12(3). <https://doi.org/10.7577/pp.4852>
- Eriksen, A. (2023). 2. Hva er forskningslitterasitet? Og hvorfor trenger lærere det? I S. Mausethagen, S. Bøyum, J. Caspersen, T. S. Prøitz & F. W. Thue (Red.), *En forskningsbasert skole?: Forskningens plass i lærerutdanning og skole* (s. 28–46). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215065540-23-02>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn* (FOR-2005-12-13-1449). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SFO/forskrift/2010-03-01-295>
- Halliday, M. A. K. (1998). Språkets funksjoner. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk: En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin* (s. 80–94). LNU/Cappelen akademisk forlag.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy.
- Mausethagen, S., Bøyum, S., Caspersen, J., Prøitz, T. S. & Thue, F. W. (Red.). (2023). *En forskningsbasert skole? Forskningens plass i lærerutdanning og skole*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215065540-23>
- Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: A conceptual and empirical review. *Daedalus*, 112(2), 29–48.
- Munthe, E. & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>
- Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen. (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn (fireårig)*. Rammepanutvalget for høyere utdanning. https://www.uhr.no/_f/p1/i53d3c727-7ee1-4e9c-8acb-ffd8e1dbdb8f/retningslinjer_grunnskolelærerutdanningen_1_7_trinn_fire_rig.pdf
- Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen. (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn. Nasjonalt råd for lærerutdanning*. https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse. Arbeid med tekst som kultur deltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 9–31). Samlaget.

Amdam, S. H., Bårdseth, G. A. & Lillebø, I. S. (2026). Å planlegge for akademisk skriving som fagmiljø. I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 269–297). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731013>

Kapittel 13

Å planlegge for akademisk skriving som fagmiljø

Synnøve H. Amdam, Gro Anita Bårdseth og Ingvild Sande Lillebø

Samandrag: I høgare utdanning er akademisk skriving ofte knytt til større oppgåver eller innføringskurs. Dette kapitlet undersøker korleis eit fagmiljø kan planlegge systematisk akademisk skriveopplæring for eit tverrfagleg bachelorprogram ved Høgskulen i Volda. Gjennom ein empirisk casestudie av ein studierevisjonsprosess, med dokumentstudium og refleksiv tematisk analyse, presenterer vi ein utviklingsmodell for slik opplæring. Funna viser at eit tydeleg prosessdesign med kommunikativ samskaping fremjar systematisk akademisk skriveopplæring, og at fagtilsette treng spesifikk kompetanse for å støtte studentane i utviklinga frå kunnskapsrefererande til kunnskapstransformerande skriving. Kapitlet kan bidra til å bygge bru mellom forskning på og praktisk modellering av prosessar for å utvikle systematisk akademisk skriveopplæring på bachelornivå, på tvers av fagdisiplinar.

Nøkkelord: akademisk skriving, systematisk akademisk skriveopplæring, tverrfagleg bachelorprogram, kommunikativ prosessmetodikk

Arbeidet med kapitlet har skjedd i eit tett samarbeid mellom forfattarane. Forfattarane har i fellesskap utarbeidd det overordna narrative og problemstillinga i kapitlet. Synnøve H. Amdam og Gro Anita Bårdseth har hatt særleg ansvar for teorigjennomgangen, medan alle har bidrege i analyse og drøfting. Alle kapittelforfattarane har lese og kommentert artikkelen i sin heilskap. Takk til deltakarane i studierevisjonsprosessen og til medforfattarar i boka som gav gode innspel i skriveprosessen.

Abstract: In higher education, focus on academic writing is often linked to major assignments or given as introductory courses. This chapter examines how an academic community can design systematic academic writing instruction for an interdisciplinary bachelor program at Volda University College. Through an empirical case study of a curriculum revision process, using document analysis and reflexive thematic analysis, we present a development model for such instruction. The findings indicate that a clear process design based on communicative co-creation promotes systematic academic writing instruction, and that faculty members require specific competencies to support students in developing from knowledge telling to knowledge transforming writing. The chapter aims to bridge research on and practical modelling of processes for developing systematic academic writing instruction at the bachelor level across academic disciplines.

Keywords: academic writing, systematic academic writing instruction, interdisciplinary bachelor's program, communicative process methodology

Innleiing

I bachelorprogram blir akademisk skriving som arbeidsmåte ofte knytt til spesifikke større oppgåver, som semesteroppgåver eller bacheloroppgåver, eller tematisert i innføringskurs første semester, i staden for å ha eit systematisk fokus gjennom heile studieløpet (Hambro et al., 2019). I denne empiriske casestudien tek vi for oss korleis eit fagmiljø kan planlegge og legge til rette for utvikling av systematisk akademisk skriveopplæring gjennom eit bachelorløp, med ein typisk studierevisjonsprosess som case.

Fagtilsette i høgare utdanning har ulike inngangar til og fagtradisjonar for akademisk skriving (Ask, 2007; Hoel, 2012). Utfordringa er at desse fagtradisjonane for akademisk skriving kan vere i konflikt med kvarandre i eit fagmiljø, eller vere implisitte forståingar utan at ein har eit felles språk om kva som skal til for at studentane skal oppøve akademisk skrivekompetanse. Bottenvann (2017) hevdar at studentane sine utfordringar med tekst- og skrivekulturar i høgare utdanning ofte skuldast at faglærarar uttrykkjer vage forventingsnormer. Forventingane til tekstane må gjerast eksplisitte for studentane dersom dei skal kunne oppfylle dei (Hoel, 2008). Samstundes kan fagtilsette oppleve det som utfordrande å integrere akademisk skriveutvikling i sine faglege opplegg. Det er ikkje krav om kompetanse innan skriveopplæring ved dei fleste faglege tilsettingar, og mange fagtilsette opplever stofftrengsel i emna dei underviser i (Greek & Jonsmoen, 2016). For utdanningar med mange fagtilsette og ulike fagmiljø og -tradisjonar kan dette føre til ansvarspulverisering, der fagtilsette opplever at akademisk skriveopplæring ikkje er deira oppgåve (Hambro et al., 2019).

God akademisk skriveopplæring og systematisk utvikling av skrivekompetanse krev systematisk rettleiing og tilbakemelding som utviklar studentane si akademiske tekstforståing. God skriveopplæring krev òg tilpassa arbeidsmåtar innanfor faget sin eigen teksttradisjon (Greek & Jonsmoen, 2018). Ei utfordring for fagmiljøa er at nye studentar ofte har ei forståing av akademisk skriving berre som ein kunnskapsrefererande prosess, der målet er å kunne gjengje pensum (Hoel, 2012; Mateos & Solé, 2012). Det er derfor viktig å legge til rette for utvikling av kritisk fagleg tenking i undervisninga i akademisk skriving gjennom eit bachelorløp (Greek & Jonsmoen, 2016). Studentane har ulik skriveerfaring og akademisk kompetanse ved studiestart, og manglar medvit om kva skriveopplæring dei treng for å kunne meistre den akademiske

skrivninga fagmiljøa forventar (Lødding & Aamodt, 2015; Hambro et al., 2019). Det er dermed ofte eit kunnskapsgap mellom kva fagtilsette i høgare utdanning forventar og trur studentane skal kunne, og kva studentane faktisk kan.

Med desse utfordringane knytte til akademisk skriveopplæring som utgangspunkt, vil vi vidare undersøkje prosessen med å utvikle systematisk akademisk skriveopplæring som del av ein større revisjon av eit bachelorprogram. Revisjonsprosessar og endring er i utgangspunktet krevjande og føreset eit gjennomtenkt prosessdesign (sjå mellom anna Farner, 2011). Ved å studere korleis eit samansett fagmiljø kan legge til rette for systematisk akademisk skriveopplæring gjennom heile bachelorløpet i nettopp denne prosessen, kan funna våre bidra til å bygge bru mellom forskning på og praktisk modellering av systematisk akademisk skriveopplæring i andre studierevisjonsprosessar.

Casen vi undersøker i dette kapittelet, er prosessen med periodisk studieprogramevaluering i kombinasjon med revisjon av bachelorprogrammet Planlegging og administrasjon ved Høgskulen i Volda i perioden 2022–2024. Vi ser på desse parallelle prosessane som ein typisk case innan studieutvikling, fordi dei handlar om aktivitetar som er avgrensa til og typiske for studieprogramevalueringar og -revisjonar nasjonalt (Yin, 2009, s. 256). I det vidare omtalar vi desse to prosessane som ein studierevisjonsprosess. Bachelorprogrammet i casen gir ei brei innføring i sentrale samfunnsvitenskaplege emne som planlegging, samfunnsgeografi, sosiologi, statsvitenskap og organisasjonsteori, administrasjon og leiing, økonomi og juss. Studiet har ein profil retta mot arbeidsoppgåver i både stat, kommune, privat næringsliv og frivillig sektor, og er slik ei tverrfagleg, profesjonsretta generalistutdanning og ikkje ei profesjonsutdanning (Høgskulen i Volda, 2019).

I dette kapittelet vil vi, med utgangspunkt i denne spesifikke casen, diskutere to sentrale utfordringar for å få til systematisk akademisk skriveutvikling gjennom heile bachelorløpet. Den første utfordringa er korleis ein kan etablere eit gjennomtenkt prosessdesign for studierevisjonsprosessar som omfattar samansette fagmiljø. Teoretiske perspektiv om kommunikativ samhandling og planlegging (Healey, 2012; Innes & Booher, 2018; Sager, 2018) er sentrale både i planleggingsemna ved denne utdanninga og som eit grunnleggande fagteoretisk perspektiv i heile utdanninga. Å nytte desse perspektiva inn i prosessdesignet var difor naturleg, sjølv om det ikkje var gitt at dei fagtilsette sjølve hadde dette som metaperspektiv i revisjonsprosessen. Den andre utfordringa er at fagtilsette frå ulike fagtradisjonar vil ha ulike omgrep om

og forståingar av akademisk skriveopplæring og utvikling. Det vart dermed viktig i revisjonsprosessen å gjere omgrep om og forståingar av akademisk skriving i fagmiljøet eksplisitte for å sikre felles utvikling.

Målet med casestudien er å presentere ein mogleg prosess og utviklingsmodell for systematisk skriveopplæring som tek omsyn til utfordringane presentert over, ut frå følgjande problemstilling:

Korleis kan eit fagmiljø utvikle systematisk akademisk skriveopplæring for eit tverrfagleg bachelorprogram?

Vi vil først presentere våre perspektiv på studieutvikling og prosessarbeid og trekke inn relevant forskning innan akademisk skriveopplæring og stegvis utvikling. Deretter presenterer vi metode for vidare analyse og drøftar funna våre i lys av forskingsgrunnlaget. Avslutningsvis oppsummerer vi funna i ein lokal utviklingsmodell og svarer ut problemstillinga. Kapitlet er slik eit bidrag til praktisk modellering av og vidare forskning på prosessar med å utvikle systematisk akademisk skriveopplæring på bachelornivå, på tvers av fagdisiplinar.

Studierevisjonsprosessar i eit kommunikativt perspektiv

Den første utfordringa ved utvikling av systematisk skriveopplæring er at endringsprosessar er krevjande. Det er derfor avgjerande å ha eit gjennomtenkt prosessdesign som fundament, ein modellert prosess med avsett tid og ressursar til strategisk studieutvikling. Studierevisjonsprosessar har som mål at studentane skal ha god progresjon i studiet, og må mellom anna ta omsyn til studenten sin kunnskapskonstruksjon innan akademisk skriving. Dette krev at fagtilsette utviklar ei felles forståing for at målet med revisjonsprosessen også inkluderer utvikling i akademisk skriving.

Vektlegging av inkludering og kollektiv deltaking i prosessarbeidet er nødvendig (Severance et al., 2016). Prosessen som arena for samordning og tverrfagleg problemløysing står sentralt i kommunikativ planleggingsteori (Healey, 2012; Innes & Booher, 2018; Sager, 2018). Plan- og utviklingsproses-

sar i samfunn, eller organisasjonar som det er snakk om her, vert rekna som arenaer der deltakarar kan utveksle erfaringar og kunnskap, lære av kvarandre og utvikle nye forståingar (Healey, 2012, s. 338). Dette vert omtala som samskaping eller samarbeidsdriven planlegging (Amdam, 2011, s. 30; 2022).

For at prosessarbeid skal lukkast med samskaping og tverrfagleg problemløysing, er både utforminga og gjennomføringa av prosessane avgjerande. Asle Farner (2011) peikar på at ulike former for verkstadar – seminar, workshops med meir – fungerer som arenaer for kommunikativ og dialogbasert samhandling. Det finst fleire føresetnader for at verkstadar skal vere funksjonsdyktige. For det første må verkstadar ha ein prosessleiar som syter for tilrettelegging og justering av prosessen undervegs. Severance et al. (2016, s. 536) understrekar at prosessleiarane må fungere både som samskapar, tilretteleggjar og provokatør. I vår case ville prosessen kunne styrkast ved at prosessleiarane vart henta inn utanfrå fagmiljøet, slik at vedkomande kunne opplevast som uavhengig eller nøytral til spesifikke faglege ståstadar, eller til og med som ein som kan utfordre fagforståingar eller få skulda dersom det oppstår usemje internt. Dette er særleg viktig når sterke fagpersonar og fagtradisjonar står mot kvarandre i utviklingsprosessen, og desse personane skal samarbeide vidare etter revisjonen.

For det andre må arbeidsformene i verkstadane vere strukturerte og tilpassa både målsetjingar og deltakarar, men også varierte slik at alle slepp til. For det tredje bør deltakarane vere opne for andre sine argument og frie til å kome med eigne framlegg som kan bidra til løysingar (Farner, 2011, s. 11). I vår case vart dette løyst gjennom ulike former for verkstadar, kalla miniseminar, med ulike arbeidsmåtar og gjennom aktiv informasjonsdeling i prosessen. Til dømes vart presentasjonar, oppgåver, oppsummeringar og dokumentasjon lagt ut på ein digital kommunikasjonsplattform (Teams) som alle fagtilsette hadde tilgang til. Fagpersonar som ikkje hadde høve til å delta i miniseminara, fekk kome med innspel til oppgåvene som skulle løysast i seminara, både i forkant og etterkant. Dette vart gjort for å sikre transparens og tillit i arbeidsprosessen.

Verkstadar som er planlagde og gjennomførte etter desse føresetnadane og med ei tverrfagleg tilnærming, har ifølgje Farner (2022) potensial til å styrke deltakarane sin kreativitet, gi betre oversyn og felles forståing for tverrfaglege problemstillingar. Andre potensial som blir framheva, er direkte oppklaring av uklarheiter gjennom dialog, trening i å formulere og grunngje eigne synspunkt,

samt ein meir nyansert forståing av andre sine synspunkt. Farner (2011) peikar òg på at verkstadar har potensial for organisasjonslæring, særleg ved å gjere taus kunnskap felles og eksplisitt (Healey, 2012). Dette var viktige aspekt i vår revisjonsprosess, også for å få fram eksisterande forståingar av akademisk skriving. Eit sentralt aspekt ved verkstadar i samskapande prosessar er òg deira potensial for å bygge legitimitet blant deltakarane og sikre forankring til resultat (Farner, 2011, s. 13–15). Casen som ligg til grunn for dette bokkapitlet, eksemplifiserer korleis ein har arbeidd med desse perspektiva.

Utvikling i skriveopplæring på bachelornivå

Den andre utfordringa nemnd innleiingsvis er at fagtilsette ut frå eigen fagtradisjon vil ha ulike perspektiv på og omgrep om kva som er nødvendig og god skriveopplæring i eit bachelorløp. Kva som blir oppfatta som akademiske tekstar og skriving, varierer ut frå denne fagtradisjonen og er kulturelt betinga, med ulike skrivekonvensjonar og skriveforståingar (Castelló & Donahue, 2012; Knorr Cetina, 1999). Eit typisk skilje som blir framheva, er fokus på drøfting i ein samfunnsfagleg tradisjon og på tekstanalyse i ein humanistisk tradisjon, men Dysthe et al. (2010) trekk òg fram den fagspesifikke epistemiske tradisjonen innan ein fagkultur som ikkje nødvendigvis er eksplisitt formulert. Det er krevjande å samstemme desse forståingane i ein revisjonsprosess, då dette både krev eit felles, eksplisitt språk om akademisk skriving og felles forståing av kva som må til for å få til skriveutvikling gjennom eit bachelorløp. Vi vil difor vidare trekkje fram nokre kjerneomgrep til bruk i denne prosessen, som har gitt retning for den vidare analysen og for den vidare utviklinga og modelleringa av akademisk skriveopplæring lokalt.

Generelle krav til akademisk skriving på tvers av fagtradisjonar

Dysthe et al. (2010, s. 22) meiner at nøkkelement som går igjen på tvers av fagtradisjonar, typisk er å vere analytisk og kritisk, utvikle problemstilling, binde saman teori og data, trekke konklusjonar, og uttrykkje og underbygge

eigne meiningar med teori og tidlegare forskning, anten dette skjer i form av drøfting eller analyse. Omgrepa økonomisering, organisering og klarheit er òg generelle tverrfaglege prinsipp for skriving i høgare utdanning (Dysthe et al., 2000). Med økonomisering meiner forfattarane at skrivaren held seg til temaet for skriveoppdraget. Organisering inneber at teksten følgjer ein gitt struktur med introduksjon, hovuddel og konklusjon. Klarheit handlar om presist og klart fagspråk, og at tema, argument, data eller anna materiale blir presentert på ein måte som gjer det enkelt for lesaren å følgje argumentasjonen til skrivaren. I tillegg peikar Rienecker & Jørgensen (2013) på at kjenneteikn ved gode sjølvstendige studentoppgåver, uavhengig av omfang og fagtradisjon, er at tekstane er undersøkjande og lever opp til vitskaplege ideal og krav bygd på det aktuelle faget sin kunnskap.

Desse meir generelle omgrepa kan gi eit felles språkleg grunnlag for fagtilsette i arbeidet med å utvikle den akademiske skriveopplæringa, også i samarbeid med eksterne aktørar som bibliotek og skrivesenter. Aktiv bruk av felles språk og omgrep kan også støtte studentane si forståing ved at forventningar blir gjort eksplisitte (Hoel, 2008). Utviklinga i innhaldet og bruken av omgrepa gjennom studieløpet krev likevel ei fagleg kontekstualisering som studentane ikkje kan tileigne seg før dei går inn i eit spesifikt fagfelt og gradvis blir innlemma i ein fagleg skriftkultur.

Fagspesifikk akademisk literacy – skrive- og tekstkunnen med kunn-skaping som mål

Akademisk literacy handlar om å ha kunnskap om korleis ein byggjer opp vitskaplege, akademiske tekstar innanfor ein gitt fagkultur, med fokus på kritisk tekstmedvit i både lesing og skriving av akademiske tekstar. Dette inneber å kunne analysere, reflektere over og drøfte kunnskap på fagområdet studenten er del av (Hoel, 2008; Ask, 2007). Akademisk literacy må utviklast over tid, gjennom mengdetrening (Langer, 2011), for at studenten skal kunne gå frå å tileigne seg og forstå kunnskap på eit fagfelt til å sjølv kunne skape fagspesifikk akademisk kunnskap – altså å oppnå det Rienecker & Jørgensen (2013) ser på som kjenneteikn ved gode sjølvstendige studentoppgåver: undersøkjande skriving. Dette kallar Scardamalia & Bereiter (1987) ei utvikling frå kunnskapsrefererande (knowledge telling) til kunnskapstransformerande (knowledge transforming) skriving.

Skriving som kunnskapsrefererande er kjenneteikna av at ein kan gjenfortelje eksisterande kunnskap, ofte definert som eit pensum, i skrivinga si. I kunnskapsrefererande skriving kan ein altså gjengi, forklare og diskutere eit definert pensum, noko ein typisk vil gjere i form av skuleeksamenar i eit studieløp. Kunnskapstransformasjon i skriving handlar i langt større grad om å ta i bruk eksisterande fagleg kunnskap som grunnlag for, og med mål om, å utvikle eller skape ny kunnskap. I mange tilfelle vil dette handle om å bruke eksisterande fagleg kunnskap på eit nytt materiale eller i ein ny kontekst som kan tilføre nye perspektiv, gi nye analysar eller utvikle den faglege forståinga vidare. Dette krev arbeids- og eksamensformer i studiet som opnar for undersøkjande skriving, til dømes prosjekt- eller semesteroppgåver (Rienecker & Jørgensen, 2013). Denne kunn-skapinga bør, ifølgje Scardamalia & Bereiter (1987), vere eit overordna mål for skriveopplæringa. I vårt tilfelle vil den avsluttande bacheloroppgåva typisk vere der denne forståinga er forventa av fagtilsette.

Ei slik forståing av skriving som ein kunnskapsbrukande og rekonstruktiv prosess med mål om kunn-skaping, er viktig for å kunne oppfylle krava og strekke seg mot ideala for akademisk skriving som ulike fagkulturar har, og dermed kunne lukkast i høgare utdanning (Mateos & Solé, 2012). Igjen krev dette ei felles forståing og eit eksplisitt utviklingsfokus i skriveopplæringa. Fagtilsette må leggje til rette for at studentane utviklar si akademiske skriving i retning av kunnskapstransformasjon, både gjennom læringsaktivitetar og i ulike vurderingssituasjonar. Ei utfordring her er at bachelorløp ofte skal utdanne både til akademisk skriving for ei spesifikk profesjonsutøving med fokus på arbeidslivsrelevans, og samstundes til vidare akademiske studium på masternivå (Fossland, 2015). Å balansere førebuing til arbeidslivet og vidare masterutdanning vil bli vektlagt ulikt i ulike fagmiljø og mellom fagtilsette i same fagmiljø.

Systematisk akademisk skriveutvikling gjennom meiningsskapande samsvar

For at studentane skal kunne skrive seg inn i ein fagtradisjon og gradvis utvikle evna til kunnskapstransformerande skriving gjennom bachelorløpet, er det nødvendig med ei systematisk skriveopplæring som har fokus på stegvis utvikling tett knytt til fagfeltet (Bottenvann, 2017). I vårt tilfelle handla det også om å vekte ulike typar skriving, sidan fagfeltet har mål om både samfunnsvitskapleg og juridisk skriving – to skrivesjangrar som er svært ulike (Helde, 2025; Lillebø, 2025).

Dysthe og Hertzberg (2006) meiner at det på alle nivå i ei utdanning bør finnast skrivekurs eller skriveintensive emne der studentane kan utvikle kompetanse både innan ulike akademiske sjangrar på fagfeltet og i gode skriveprosessar og tekstrevisjon. Skriveintensive emne sikrar tettare fagleg tilknytning, då: «Det er faglærerne som kjenner fagkulturens spesielle krav, og som har muligheten til å integrere faglig og språklig veiledning, og som aksepteres som faglige forbilder av studentene» (s. 126). Generelle skrivekurs kan ta for seg generelle krav til tekstar, som økonomisering, organisering og klarheit nemnt tidlegare (Dysthe et al., 2000), medan skriveintensive emne typisk bør vere fagemne med arbeidskrav og eksamensformer som legg til rette for fagspesifikk prosessorientert skriving med fleire skriftlege innleveringar, rettleiing, tekstnære responsar og skriveøkter (Dysthe & Hertzberg, 2006; Bromley, 2011; Greek & Jonsmoen, 2016). Vektinga mellom meir generelle kurs og skriveintensive emne vart difor eit viktig utviklingspunkt i prosessen.

Systematisk akademisk skriveutvikling krev dermed ein tydeleg samanheng mellom intenderte læringsutbytte, vurdering og læringsaktivitetar i studiet, det John Biggs kallar meningssskapande samsvar (constructive alignment) (Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2007, s. 52). Målet med meningssskapande samsvar er at studentane skal oppleve meistring og kunne lukkast gjennom studiet ved at læringsaktivitetane i emna støttar opp om ulike vurderingssituasjonar som arbeidskrav og eksamen, og at det skal vere ein meningsfull og tydeleg samanheng mellom vurderingssituasjonane og målformuleringane i læringsutbytta. Gjennom eit bachelorløp må eit slikt samsvar byggjast opp gradvis, til dømes gjennom eksplisitte kompetansetrappar innan ulike akademiske skrivesjangrar, der ein formulerer målbare læringsutbytte med progresjon, særleg i bruken av verb og støttande adjektiv og adverb, slik det òg er omtala i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Lovdata, 2017). Ein slik progresjon i verbbruk kan knytast til stadig djupare forståing på eit felt, til dømes frå «å kjenne til», via «å ha innsikt i», til «å ha inngåande kunnskap om».

Denne konstruktivistiske tilnærminga, i tråd med sentrale funn frå forskning på prosessorientert skriving, legg vekt på at det studenten aktivt gjer i studiet er viktigare for læring enn kva faglæraren gjer (Wang et al., 2013, s. 477). Prosessorientering og utvikling gjennom kommunikativ samhandling er òg sentrale faglege perspektiv i bachelorutdanninga i vår case, og fokus på meningssskapande samsvar gir dermed meirverdi i denne spesifikke studierevisjonsprosessen.

Case og metodisk tilnærming

Casen vi undersøker er, som nemnt innleiingsvis, studierevisjonsprosessen ved bachelorprogrammet Planlegging og administrasjon ved Høgskulen i Volda i tidsrommet 2022–2024. I denne perioden var det kring 17 fagtilsette ved programmet og om lag 15 studentar per faglege årsverk (Bårdseth, 2023). Alle fagtilsette var involverte i revisjonsprosessen.

Utdanninga gir ei brei innføring i sentrale samfunnsvitskaplege emne (Høgskulen i Volda, 2019). Det er slik ein typisk case på ein tverrfagleg bachelorgrad (Yin, 2009). Den periodiske studieprogramevalueringa som starta revisjonsprosessen er òg typisk for høgare utdanning i Noreg. Det er ei systematisk kvalitetssikring av studietilbod ved universitet og høgskular og er regulert gjennom Studietilsynsforskriften (2017). Studieprogramevalueringa innebar mellom anna at programmet vart vurdert av eksterne fagfellar og interne fagtilsette, potensielle arbeidsgivarar og noverande og tidlegare studentar (Bårdseth, 2023). Ein ønskte å bruke denne evalueringa aktivt inn i studierevisjonen og valde derfor å gjennomføre desse to aktivitetane i ein samla prosess, der ein prioriterte å setje av tid og ressursar til eit gjennomtenkt prosessdesign.

Det som skil vår case frå andre typiske case (Yin, 2009), er nettopp prosessdesignet og dei prosessorienterte verkemidla som vart tekne i bruk. Ein knytte til seg ein ekstern, fagleg uavhengig prosessleiar, som saman med studieprogram- og instituttleiar koplå saman evaluering- og revisjonsprosessane. Som tidlegare nemnt, vart ekstern prosessleiar vald for å sikre nøytralitet, ugildskap og uavhengig leing av prosessen. Dette er avgjerande for å oppnå legitimitet blant deltakarane og tillit til både prosess og resultat (Farner, 2011; Severance et al., 2016). Prosessleiargruppa hadde tidlegare gjennomgått opplæring i korleis ein byggjer studieløp og emne med fokus på meiningsskapande samsvar (Biggs & Tang, 2007), og hadde kompetanse innan kommunikativ planlegging (Healey, 2012). Prosessleiargruppa var såleis medviten om å leggje til rette for ein prosess der heile fagmiljøet fekk felles forståing for utvikling av emne- og studieløp basert på meiningsskapande samsvar.

Sentrale aktivitetar i prosessen var seks miniseminar og eitt heildagsseminar for fagtilsette, gjennomførte over fire semester frå juni 2022 til mars 2024. I tillegg vart det lagt opp til arbeid mellom samlingane og til aktiv informasjonsdeling. Tema i seminara var mellom anna utvikling av fagsøyler og kompetansetrappar i dei ulike fagsøylene, inkludert akademisk skriving, og

sluttkompetanse som også inkluderer akademisk skriving. Måten prosessen vart gjennomført på, bidrog til at fagmiljøet fekk arbeide systematisk og strukturert med sentrale problemstillingar over tid. Dette gav rom for refleksjon og modning både for den einskilde og for fagmiljøet som heilskap. Gjennom deltaking, fagleg dialog og utvikling av felles forståing vart fagmiljøet styrkt i evna til å ta informerte val og gjere faglege prioriteringar som gjaldt innhald og retning i utviklingsarbeidet (Farner, 2011).

Datamateriale og analysetilnærming

Materialet frå den periodiske studieprogramevalueringa omfattar ei kandidatundersøking blant tidlegare studentar, statistikk over søkartal og studentgjennomstrøyming, og sjøve evalueringsrapporten (Bårdseth, 2023). Materialet frå revisjonsarbeidet var studieprogramomtale og emneplanar før og etter revisjon, høvesvis 2019 og 2024. Studieomtalar frå 2019 vart valde fordi dette kullet tok del i studieevalueringa i 2022. For 2019 omfatta materialet, i tillegg til studieplanar, 12 emneplanar, medan det for 2024 var 16 emneplanar. Vidare omfatta materialet interne prosessdokument frå miniseminara i form av powerpoint-presentasjonar frå prosessleiarteamet og ulike faggrupper, samt oppsummeringar av innspel frå grupper i fagmiljøet i form av skriftlege tilbakemeldingar og visuelle figurar delte i Teams.

Vi valde ei refleksiv tematisk analytisk tilnærming som tek omsyn til korleis forskarane sine erfaringar, forforståingar og posisjonering verkar inn på analysearbeidet (Braun & Clarke, 2021; Byrne, 2022). Vi var både prosessdrivarar, deltakarar i utviklingsarbeidet, og to av oss var fagtilsette i bachelorprogrammet. Forskarrollene våre vil difor ikkje berre vere prega av datamaterialet sin kontekst, men òg av teoretiske forståingar, analytisk kompetanse og tilgjengelege ressursar for analysearbeidet (Byrne, 2022). Vi følgde fasane til Braun og Clarke (2021) i analysearbeidet.

I den første analysefasen gjekk vi gjennom og koda datamaterialet først individuelt og deretter i fellesskap for å få samla oversyn og sikre kvalitativ inter-rater reliabilitet (McDonald et al., 2019). Vi brukte opne kodar, der fokuset var å kartlegge alle implisitte og eksplisitte omtalar av akademisk skriving eller skriveopplæring. Med implisitte omtalar meiner vi her samleomgrep nytta i datamaterialet som *kan* innehalde akademisk skriving og skriveopplæring, som til dømes «sjølvstendige metodiske arbeid» eller «bacheloroppgåve-

arbeid». Det vart raskt klart at svært lite av evalueringsmaterialet hadde fokus på dette feltet. Verken den institusjonelle bestillinga til studieprogramevalueringa, fagfelleprosessen eller studentane sine evalueringar hadde implisitt eller eksplisitt fokus på akademisk skriving eller skriveopplæring.

Vi gjorde eit strategisk utval av materiale som tematiserer akademisk skriving, anten implisitt eller eksplisitt (Yin, 2009). Utvalet omfatta både fokus på akademisk skriving i sjølve prosessforløpet og to modellar frå miniseminara i revisjonsprosessen: ein generisk modell for akademisk skriving i kompetansetrappa (figur 13.1), presentert innleiingsvis i prosessen, og ein modell for fagsøyler og sluttkompetansar (figur 13.2), utvikla av fagmiljøet sjølv frå hausten 2022. I tillegg inkluderte vi studieplanar og emnedokument frå 2019 og 2024.

I den andre analysefasen gjennomførte vi ei reflektiv tematisk dokumentanalyse i fellesskap, med fokus på akademisk skriveopplæring i det endelege materialutvalet og på både implisitte og eksplisitte omtalar. Vi pendla mellom empiriske data, eigne forforståingar og teoretiske omgrep og forståingar, med eksplisitt fokus på moglege stadfestingsbias (Braun & Clarke, 2021; Byrne, 2022). Som del av analysen av studieplanar samanlikna vi til dømes læringsutbytteformuleringar frå emneplanane i 2019 og 2024, med fokus på akademisk skriving. I 2019 var skriving i stor grad integrert implisitt i emna, utan eigne formuleringar som synleggjer skrivekompetanse, sjølv om vi visste at skrivekurs var ein del av semesterplanen. Målformuleringane var likevel generelle, som «Studenten kan gjere sjølvstendige metodiske arbeid på ein konstruktiv og kritisk måte», utan eksplisitt referanse til akademisk skriving. I 2024 ser vi ei tydeleg utvikling mot meir eksplisitte formuleringar, der skriving blir omtalt som konkret ferdigheit. Eit døme er «Studenten kan lage akademisk oppgåvestruktur og bruke kjelder», som gir studentane klarare forventningar og opnar for målretta vurdering.

Etiske vurderingar

Studierevisjonen i casen var planlagt og gjennomført av prosessleiargruppa med studieprogramleiar, instituttleiar og innleigd prosessleiar, og det er vi som er forfattarar av dette bokkapittelet. Dette inneber at vi har hatt fleire roller, både som prosjektleiarar, forskarar og fagtilsette. Vi har derfor lagt

vekt på å vere transparente i skildringa av datainnsamling og analyse, og på å la andre i forskargruppa analysere våre eigne databidrag. Sjølv om vi er transparente, kan dei ulike rollene likevel ha påverka og farga refleksjonane våre (McDonald et al., 2019).

Datamaterialet inneheld ikkje personidentifiserande opplysingar, og dokumentutdrag er henta frå anonymiserte og deretter generelt omtala gruppeaktivitetar, og frå offentleg tilgjengelege studieomtalar. Vi har derfor ikkje innhenta samtykke frå deltakarar i revisjonsprosessen.

Analyse og diskusjon

Tre punkt i revisjonsprosessen eksemplifiserer utviklinga, men også dei to sentrale utfordringane, i å planleggje og legge til rette for systematisk akademisk skriveopplæring som fagmiljø: oppstartsseminaret, seminaret der fagmiljøet sjølv landa vidare modell for utviklingsarbeidet, og dei endelege studie- og emneplanane.

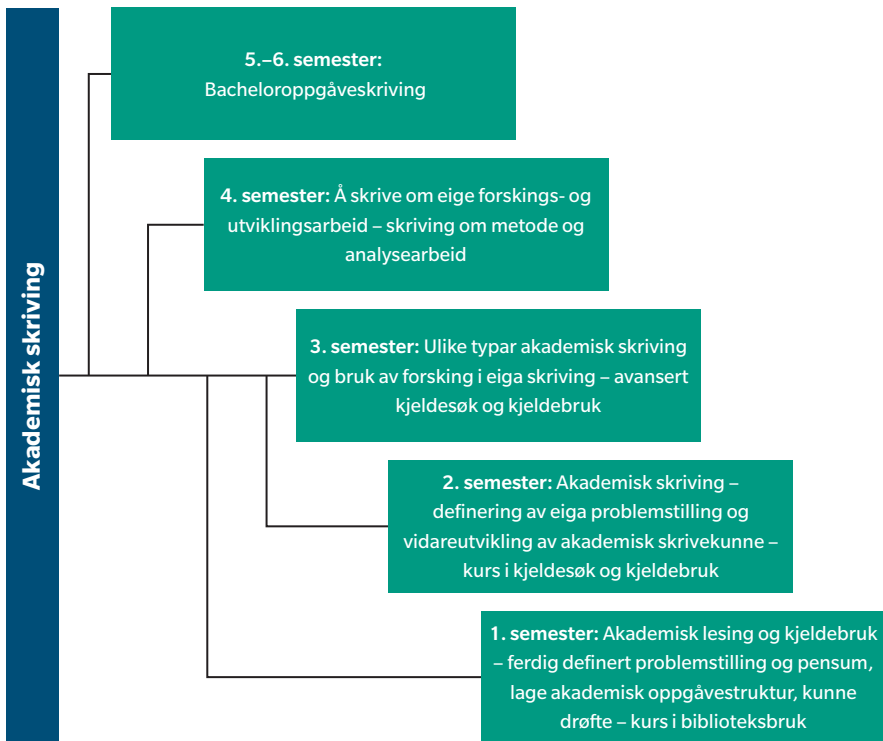
Akademisk skriving i oppstartsseminaret: Modellering av kompetansetrapp

I det første miniseminaret i 2022 var målet å utvikle felles forståing av både omgrep og metodikk for den vidare revisjonsprosessen, ved å tydeleggjere meiningsskapande samsvar med fokus på stegvis progresjon mot definerte sluttkompetansar på ulike fagområde (Biggs, 1996). Både profesjonsskriving og akademisk skriving vart framheva frå starten, saman med gradvis opptrapping av kompetanse gjennom studieløpet. Prosessleiar presenterte her eit sjølvutvikla erfaringsbasert døme på ei generell akademisk skrivetrapp, utan fokus på fagspesifikk skriveopplæring knytt til bachelorprogrammet (figur 13.1). Dette vart gjort for å synleggjere moglegheiter for opptrapping av akademisk skrivekompetanse, utan at spesifikke fagtilsette skulle måtte forsvare eksisterande løysingar for skriveopplæring i bachelorprogrammet.

Figur 13.1

Generell trapp for akademisk skriving

Sluttkompetanse: Studenten skal kunne uttrykke seg med eit godt akademisk språk, konsistent oppgåvestruktur og tydeleg og presis kjeldebruk.



Denne modellen kombinerer generell skriveopplæring i første studieår, der både bibliotek og fagtilsette er involverte, med ei gradvis meir fagspesifikk, sjølvstendig og undersøkjande skriveopplæring i tråd med forskinga til Dysthe & Hertzberg (2006). Modellen tek omsyn til utvikling på typiske område der studentane ofte møter utfordringar, som at studenten først skal arbeide med ferdige problemstillingar før dei utviklar eigne, eller få øving i å drøfte (Bottenvann, 2017). Ein ser òg ei gradvis utvikling frå eit kunnskapsrefererande til eit kunnskapstransformerande fokus, der ein går frå å kunne gjengi innhald i eit ferdig definert pensum (1. semester) til å sjølv kunne utvikle innhald gjennom fokus på metode og analyse (4. semester) (Scardamalia & Bereiter, 1987).

Sluttkompetansen for skriveopplæringa: «Studenten skal kunne uttrykke seg med eit godt akademisk språk, konsistent oppgåvestruktur og tydeleg og presis kjeldebruk.» følgjer til ein viss grad dei generelle hovudområda i skriveopplæring: økonomisering, organisering og klarheit (Dysthe et al., 2000). Trappemodellen tek likevel ikkje omsyn til behovet for skriveintensive emne eller prosessorientert skriving for å sikre tilstrekkeleg fagspesifikk skrivetrening (Dysthe & Hertzberg, 2006; Bromley, 2011).

Ved prosessstart hadde ein altså ein utviklingsmodell for akademisk skriveopplæring som dei fagtilsette kunne bruke som utgangspunkt i den vidare prosessen. Denne modellen var likevel kanskje for generell til at dei fagtilsette såg korleis desse forståingane kunne integrerast i eige studieløp og eigne emne.

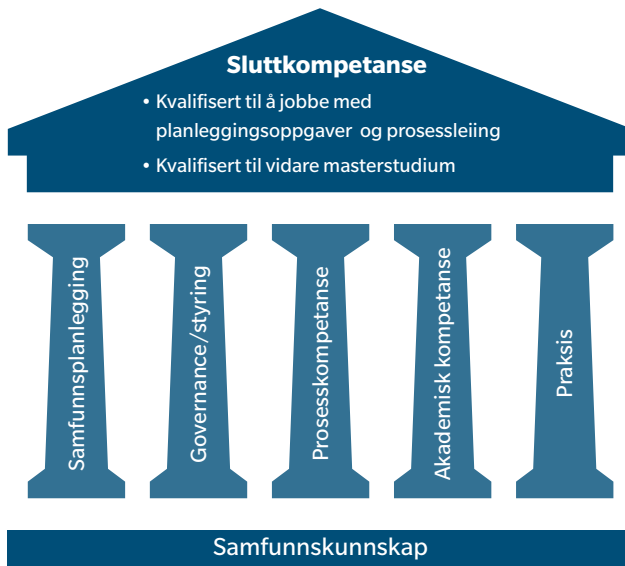
Akademisk skriving undervegs: Auka fokus, men utan systematikk

Å bruke seminar og arbeidsverkstadar som arena vart valt for å fremje dialogbasert samhandling (Farner, 2011). For å oppnå funksjonelle seminar la ein til grunn at arbeidsformene måtte strukturast med tilpassa målsetjing, samstundes som deltakarane kunne fremje eigne synspunkt. Hausten 2022 arbeidde fagmiljøet med å definere faglege søyler og sluttkompetansar, og korleis desse kompetansane skulle utviklast stegvis år for år. Den generelle skrivetrappa (figur 13.1) vart brukt som døme og innleiing.

I eitt av miniseminara var målsetjinga å kome fram til moglege sluttkompetansar innanfor kvar av dei tre fagsøylene i programmet, som fagmiljøet tidlegare sjølv hadde identifisert, og for bachelorprogrammet som heilskap. Som resultat presenterte ei av gruppene ein modell. Modellen er bygd opp som eit hus med ein grunnmur, fem søyler som ber taket, og sjølve taket. Grunnmuren symboliserer grunnleggande samfunnskunnskap, som dannar fundamentet for tre faglege fordjupingsområde, akademisk skriving og praksis, representert ved søylene. Sluttkompetansen etter fullført utdanning, som kan sjåast som summen av grunnleggande kunnskap og fordjupingskunnskap, er framstilt som taket på huset. Denne modellen vart deretter vidareutvikla i fellesskap med innspel frå alle gruppene, her syntetisert og forenkla av prosessleiarteamet (figur 13.2):

Figur 13.2

Forenkla husmodell for studieløpet



Modellen vart utgangspunktet for vidare felles samskaping av studiestruktur, studie- og emneplanar, og fungerte slik som ein forløysande modell for prosessen. Akademisk kompetanse vart av fagmiljøet sjølv definert som ei eiga søyle gjennom seminara, og likestilt med dei andre faglege søylene.

I dei meir detaljerte søyleomtalen presiserte fagmiljøet læringsmål for kvart studieår, som gradvis skulle leie mot sluttkompetansen. For akademisk skriving var læringsmålet for første studieår: «Kjennskap til formalkrav for akademisk skriving og praktisk øving». Her tek ein omsyn til studentane sitt generelle behov for forståing av skriverammer ved oppstart av studiet (Lødding & Aamodt, 2015), både ved at ein berre stiller krav om «kjennskap» til formelle krav og ved å ha fokus på praktisk øving i tråd med studentane sitt behov for mengdetrening (Langer, 2011).

I andre studieår hadde ein to læringsmål: «Ta i bruk prinsipp for prosesskriving som arbeidsmåte» og det meir generelle «Akademisk skriving». Det første tilfører ein ny tilgang til akademisk skriving samanlikna med det som tidlegare har vore i fokus i revisjonsprosessen. Prosesskriving styrkar studentane si faglege skriveforståing ved at dei både skriv sjølv og gir og får

tilbakemeldingar (Rienecker & Jørgensen, 2007). Arbeidsforma krev samstundes skriveintensitet, med arbeidskrav og sluttvurdering som legg til rette for fagspesifikk prosessorientert skriving (Dysthe & Hertzberg, 2006). Det generelle læringsmålet «Akademisk skriving» gir derimot lite vidare retning eller progresjon for skriveutviklinga frå første studieår.

I tredje studieår er fokus på bacheloroppgåva, og akademisk skriving som arbeidsmåte er særleg knytt til læringsmåla: «Samle empiri, analysere og diskutere teori», «Kritisk refleksjon» og «Praktiske øvingar». Her ser ein spor av kunnskapstransformerande skriving, der målet er å ta i bruk eksisterande kunnskap som grunnlag for å utvikle ny kunnskap (Scardamalia & Bereiter, 1987). Samtidig viser læringsmålet «Praktiske øvingar» at ein også her er opptatt av at studenten framleis treng å utvikle denne kompetansen gjennom heile studieløpet, men utan at dette er konkretisert på måtar som viser utvikling i skriveopplæringa.

I desse undervegsformuleringane ser ein dermed klare spor av fokus på akademisk skriving, og på at studentane skal forstå kunnskapsrefererande skriving og avslutningsvis kunnskapstransformerande skriving, men ikkje eit systematisk fokus på korleis studentane skal utvikle denne akademiske literacy-en gjennom studieløpet.

Akademisk skriving ved prosess-slutt:

Mot meningssskapande samsvar

Når vi ser på studieplanane frå 2019 og 2024, altså før og etter revisjonen, ser vi at det har skjedd ei endring i omtalen av akademisk skriveopplæring. Vi ser også ei klar omlegging i fagfokus og strukturering, på tvers av tidlegare fagdisiplinar, knytt til fagsøyler og sluttkompetansar frå husmodellen (figur 13.2).

Desse funna støttar at metodikken og fokuset i planleggingsprosessen har ført til felles fagleg utvikling. Studieplanen frå 2024 legg til rette for fleire og mindre sluttvurderingar. Fleire vurderingspunkt gjer det mogleg for studentane å få oftare vurdering av akademisk literacy og mengdetrening (Langer, 2011), noko som kan føre til progresjon også i den akademiske skrivinga. Det er likevel ikkje gitt at dette er planlagt for ein systematisk progresjon i den akademiske skriveopplæringa, som tilrettelegging for skriveutvikling gjennom rettleiing og tilbakemeldingar på emnenivå med vekt på meningssskapande samsvar (Biggs & Tang, 2007).

Ser vi nærare på studieplanar og emne, ser vi nokre hovudtendensar knytt til studieår, med spesifikt fokus på etablering og utvikling av skriveopplæringa på innføringsnivå og fagspesifikk mengdetrening i form av skriveintensive emne seinare i studieløpet (Dysthe & Hertzberg, 2006).

Etablering og utvikling av skriveopplæringa

For det første er ikkje akademisk skriving eksplisitt nemnt som overordna læringsmål, verken i studieprogramomtalene for 2019 eller i 2024 (Høgskulen i Volda, 2019; 2024). Akademisk skriving er i staden integrert i læringsutbytteskildringane for studieprogramma. Til dømes skal studentane kunne svare på ei problemstilling og gjere sjølvstendige metodiske arbeid på ein konstruktiv og kritisk måte. Formuleringane er identiske i begge studieplanar, og studierevisjonsprosessen har altså ikkje ført til utvikling på studieplannivå (Høgskulen i Volda, 2019; 2024).

For det andre viser analysar på emnenivå i første studieår eit styrkt fokus på akademisk skriving gjennom meiningsskapande samsvar, men utan ei systematisk utvikling. Akademisk skriving har gått frå å vere implisitte emnedelar, sentrert i eigne skrivekurs utan spesifikke læringsutbytteomtaler i 2019, til å få eksplisitte læringsutbytteomtaler i tre emne fordelt på dei to første semestra i 2024. I to emne første semester er akademisk skriving formulert som ferdigheitsmålet: «Studenten kan lage akademisk oppgåvestruktur og bruke kjelder.» Desse emna høyrer til fagsøylene Samfunnsplanlegging og Governance/Styring, og vurderingsformene med relevans for læringsutbyttet er høvesvis skriftleg arbeidskrav individuelt og i gruppe, og individuell mappeeksamen sett saman av to skriftlege arbeidskrav. I andre semester blir ikkje ferdigheitsmål om skriving omtala i emneplanane i desse søylene, medan eit emne i fagsøyla Prosessleing tek eit steg vidare i skriveutviklinga med målet: «Studenten kan utvikle ei problemstilling for å svare på ei samfunnsfagleg utfordring». Her er vurderingsformene med relevans for læringsutbyttet eit gruppebasert arbeidskrav i form av ein skriftleg prosjektrapport frå eit feltarbeid, og individuell munnleg eksamen. Verbbruken viser målbar ferdigheitsutvikling frå semester til semester. Dermed legg emneplanane i større grad enn tidlegare opp til meiningsskapande samsvar med utbytteformuleringar der studentane eksplisitt skal få trening i akademisk skriving (Dysthe & Hertzberg, 2006; Biggs & Tang, 2007). Det er likevel ikkje gitt at det skjer ei systematisk utvik-

ling i dette fokuset gjennom første studieår, sidan emne i same fagsøyle ikkje omtalar utvikling i skriveopplæring frå semester til semester. Igjen kan dette handle om fagtilsette si kompetanse, både innan akademisk skriveopplæring og innan formulering av læringsutbytteskildringar (Castelló & Donahue, 2012; Wang et al., 2013).

Funna frå første studieår viser altså eit meir eksplisitt fokus på akademisk skriving, men ikkje nødvendigvis eit utviklingsfokus. Vidare i studieløpet ser vi til dels eit meir eksplisitt fokus på akademisk skriving frå 2019 til 2024, men også ei tydelegare nivådeling i kompetanse, der krava kanskje i større grad er samstemte med kva studentane kan forventast å meistre på ulike studieår og innan ulike fagfelt gjennom gradvis kompetansebygging. Dette kjem særleg fram på emnenivå i skriveintensive emne.

Fagspesifikk skriving og mengdetrening i skriveintensive emne

Eit særtrekk ved studieprogrammet er at studentane skal tileigne seg både samfunnsvitskaplege og juridiske arbeidsmåtar i løpet av studiet, som støtte til profesjonsutøving. Krav til akademisk skriving knytt til desse arbeidsmåtene er svært ulike, og studentar som skal lære seg begge metodane kan oppleve motsetnader i skrivearbeidet.

Samfunnsvitskapleg metode handlar om å forklare den sosiale røynda ved å samle inn og analysere empiriske data (Johannessen et al., 2025). Juridisk metode byggjer på ei normativ tilnærming med utgangspunkt i rettsreglane i samfunnet. For å finne ut kva ein rettsregel går ut på, må ein bruke juridisk metode (Boe, 2020). Hovudføremålet innan juridisk metode er å identifisere rettsspørsmål, tolke rettskjeldene, kome fram til gjeldande rett og bruke gjeldande rett på eit konkret rettsspørsmål (Boe, 2020). Mange studentar, slik som i dette studieprogrammet, skal etter endt utdanning utøve juridisk arbeid utan å ha same kompetansenivå som ein jurist. På grunn av stadig aukande rettslege reguleringar i samfunnet, er det behov for å syte for naudsynt juridisk kompetanse også for fleire rettsanvendarar enn berre juristar (Parmann et al., 2023). Ei utfordring er å finne kva som er nødvendige ferdigheiter for at desse studentane skal kunne utøve sitt juridiske virke på ein fagleg forsvarleg måte. Manglande metodisk meistring for desse studentane kan føre til skjematisk rettsbruk, og gjerne at læringsutbytteskildringar for slike utdanningar stiller urealistiske krav til ferdigheiter (Helde, 2025). For å fremje djupnelæring og

praksisnær rettsbruk, kan didaktiske løysingar som omvendt undervisning, casebasert læring, tekstnær respons og mengdetrening i juridiske øvingar fungere (Lillebø, 2025).

Innan det juridiske fagfeltet på andre studieår tek begge studieplanåra 2019 og 2024 omsyn til at studentane har mindre øving i denne fagspesifikke skrivesjangeren enn i samfunnsvitskapleg skrivning, som dei har øvd på gjennom heile første studieår (Høgskulen i Volda, 2019; 2024). Det blir lagt opp til prosessorientert skrivning i eit skriveintensivt emne (Dysthe & Hertzberg, 2006), og læringsutbytemåla er enklare enn for den samfunnsvitskaplege skrivinga same studieår. Tydelegheit i både kompetansenivå og kva studentane skal kunne vise i vurderingssituasjonar, kan dermed bidra til meningsskapande samsvar og opplevd meistring knytt til juridisk skrivning (Biggs & Tang, 2007).

I det andre skriveintensive emnet, den avsluttande bacheloroppgåva på tredje studieår, ser vi ei utvikling i same retning mellom studieplanåra. I 2024 er det innført eit nytt kunnskapsmål om at «studenten skal kjenne til vitskapsteoretiske perspektiv på korleis kunnskap vert skapt og brukt i samfunnet» og å kunne «forstå og bruke relevante forskingsmetodar» (Høgskulen i Volda, 2024). Her har ein valt å synleggjere kva nivå av akademisk literacy fagmiljøet forventar av studentane på bachelornivå (Hoel, 2008). Verbformuleringa «kjenne til» viser til eit innføringsnivå, medan forventningane til metodebruk ved bruken av verba «forstå og bruke» krev ein langt meir avansert literacy, med vekt på kunnskapstransformerande skrivning (Lovdata, 2017; Wang et al., 2013; Scardamalia & Bereiter, 1987).

I begge dei skriveintensive emna er det lagt opp til prosesskriving med øving på og undervegsvurdering av akademisk skrivning (Bromley, 2011; Greek & Jonsmoen, 2016). Saman med læringsutbyteskildringane for emna viser dette at enkelte fagtilsette har forståing for meningsskapande samsvar, der læringsmål skal vere konkrete og eksplisitte for å sikre at studentane forstår, kan meistre og blir målt på det emneplanen omtalar som mål (Biggs, 1996; Wang et al., 2013). Noko av prosessen og forståinga for akademisk skriveopplæring vil likevel vere opp til samspelet mellom student og fagtilsett, særleg knytt til kompetanse i akademisk skriveopplæring hos fagtilsette som rettleiar bacheloroppgåver.

Oppsummerande lokal modellering av akademisk skriveopplæring

Oppsummert viser diskusjonen av funna at utvikling av systematisk akademisk skriveopplæring ved hjelp av kommunikativ prosessmetodikk kan leggje til rette for felles fagleg forståing og forankring på tvers av fagdisiplinar, og for integrering av spesifikke fokus, som akademisk skriveopplæring, i ein typisk studierevisjonsprosess i eit bachelorprogram.

Prosessfokus gjennom samskaping er eit verkemiddel som gir felles fagleg forankring og fagleg forståing for dei tilsette i vår case. Studieplanomlegginga viser auka fokus på samanheng og progresjon gjennom emne som byggjer fagleg kompetanse stegvis (fig. 2) (Biggs & Tang, 2007). Miniseminara gav rom for å byggje felles faglege forståingar ved å presentere og diskutere faglege og akademiske fokus, problemstillingar og læringsmål på tvers av fagtradisjonar, også opp mot studentomsyn og arbeidslivsrelevans (Farner, 2011; Severance et al., 2018). Utviklinga av husmodellen viser at ein kan få til ein god felles prosess og utvikle ei felles forståing og språk for ny organisering og nye fagområde (Amdam, 2011), og få eit medvite fokus på akademisk skriving som ein del av denne prosessen.

Spesifikk opplæring av fagtilsette i utvikling av akademisk skrivekompetanse er eit nødvendig verkemiddel vidare. Studie- og emneplananalysen viser at fagtilsette ikkje nødvendigvis har kompetanse på kva som vil vere ei god stegvis opptrapping i akademisk skriveopplæring. Planleggingsprosessen hadde overordna fokus på utvikling av akademisk skriving, men det vart ikkje gitt noka innføring i akademisk skriveutvikling ut over eksemplifiseringa i den generelle trappemodellen (fig. 13.1). Opplæring vil kunne trygge fagtilsette sin kompetanse og felles forståing av behovet for akademisk skriveopplæring, sikre felles fagleg omgrepsbruk, forankring og progresjon (Farner, 2011; Biggs, 2006), og at akademisk skriveopplæring blir ein medviten del av fagtilsette si rolleforståing (Castelló & Donahue, 2012; Dysthe et al., 2010; Hambro et al., 2019).

Modellering av opptrapping av fagkompetanse og fokus på menings-skapande samsvar er verkemiddel som kan gjere faglege forventingar for studentane meir tydelege (Biggs, 2006; Bottenvann, 2017). Funna frå miniseminara viser eit styrkt fokus på systematisk akademisk skriving i fagmiljøet gjennom studierevisjonsprosessen – frå prosessleiar sine introduksjonar (sjå figur 13.1), via fagmiljøet sin eigen definisjon av akademisk kompetanse som

programløype (sjå figur 13.2), til vidareutviklinga i emneplanane frå 2019 til 2024. I den lokale modellen for systematisk akademisk skriveopplæring, presentert under (sjå tabell 13.1), tek vi konsekvensen av funna ved å tydeleggjere både generelle og fagspesifikke kompetanseutviklingstiltak, samt systematikken i utviklinga frå kunnskapsrefererande til kunnskapstransformerande akademisk skriving (Scardamalia & Bereiter, 1987). Modellen kan brukast som eit verkemiddel i ein vidare samskapingsprosess, både knytt til vår case og som utgangspunkt for lokale modellar i andre bachelorprogram nasjonalt, på tvers av fagdisiplinar.

Tabell 13.1

Modell for systematisk akademisk skriveopplæring

	1. semester	2. semester	3.–4. semester	5. semester	6. semester
Fokus	Akademisk lesing, modellert kunnskapsrefererande skriving og kjeldebruk	Sjølvstendig kunnskapsrefererande skriving og fokusert kjeldesamanstilling	Modellert kunnskapsformerande skriving med vekt på teori, metode og analyse	Modellert kunnskapsformerande skriving med vekt på analyse og drøfting i eiga akademisk skriving	Sjølvstendig kunnskapsformerande skriving
Generelle læringsaktivitetar	Kurs i biblioteksbruk og kjeldebruk	Kurs i kjeldesøk og sjølvstendig kjeldebruk	Kurs i kjeldeverktøy og siteringsteknikk	Kurs i forskingsdatabasar	
Fagspesifikke læringsaktivitetar	Skrive akademiske tekstar ut frå ferdig definert problemstilling og pensum Tekstlesing knytt til modellering av akademisk oppgåvestruktur Fokus på økonomisering, organisering og klarheit i akademisk skriving	Skriveintensive emne knytt til oppgåvestruktur Øving på formulering av problemstilling og fagspesifikk oppgåvestruktur med økonomisering, organisering og klarheit ut frå gitt datamateriale	Skriveintensive emne knytt til fagspesifikk skriving Sentrale teoriar og metodar knytt til fagfeltet Innføring og øving i teori- og metodebruk og korleis binde saman teori og data Innføring og øving i analyse	Fokus på kritisk vurdering av forskning og forskingsdesign Øving på analyse og kritisk vurdering og drøfting av forskning Øving på kunnskapstransformerande skriving	Fokus på sentrale vitenskapsteoretiske perspektiv Skriveintensivt emne i sjølvstendig kunnskapstransformerande skriving: Bacheloroppgåve

	1. semester	2. semester	3.–4. semester	5. semester	6. semester
Døme på utvikling i læringsutbytte	Er kjend med sentrale faglege og akademiske omgrep	Kan bruke akademisk oppgåveoppsett og egne kjelder	Kan bruke teori og metode på eit gitt datamateriale	Kan presentere og kritisk vurdere ulike typar forskingsdesign	Kjenner til sentrale vitenskapsteoretiske perspektiv
Studenten:	Er kjend med akademisk oppgåvestruktur og kjeldebruk Kjenner til og kan reflektere over fagspesifikke skrivesjangrar	Kan grunngje, definere og bruke eiga problemstilling Kan samle inn, samanstillje og presentere eit datamateriale deskriptivt	Kan gjenkjenne og reflektere over bruk av ulike metodar Kan framstille og vurdere data gjennom ulike former for metodisk tilnærming og analyse	Kan vurdere bruk av forskingsmetode og analytisk tilnærming kritisk Kan samanstillje teori og datamateriale i analyse og drøfting Kan uttrykke og underbygge egne meiningar med teori og tidlegare forskning	Forstår og kan bruke relevante forskingsmetodar Meistrar sentrale element i akademisk skriving

I denne lokale modellen har vi under «Fokus» forsøkt å vise måla i ei stegvis kompetanseutvikling frå kunnskapsrefererande til kunnskapstransformerande skriving. Under «Generelle læringsaktivitetar» ligg tiltak som ikkje krev fagspesifikk oppfølging, men som til dømes kan gjennomførast i samarbeid med bibliotek. I dei «Fagspesifikke læringsaktivitetane» har vi òg inkludert meir generelle prinsipp for akademisk skriving, som økonomisering, organisering og klarheit, då dette lettare kan formidlast og øvast på knytt til fagspesifikk skriving. I siste rad i modellen gir «Døme på utvikling i læringsutbytte» innsikt i korleis verbbruk kan uttrykkje og konkretisere progresjon i kva eksplisitte forventningar ein har til kva studentane kan få til på ulike nivå i studiet, jamfør Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Lovdata, 2017).

Konklusjon og vegen vidare

Innleiingsvis stilte vi spørsmålet: Korleis kan eit fagmiljø utvikle systematisk akademisk skriveopplæring for eit tverrfagleg bachelorprogram? Funna våre viser at eit tydeleg og gjennomtenkt prosessdesign med vekt på kommunikativ samskaping gir ønskt utvikling i ein studierevisjonsprosess. Fokus på meiningsskapande samsvar og opptrapping i kompetanse fungerer òg godt for utvikling på område der fagtilsette er fagleg trygge og veit kva som må til for å få til ei god fagleg utvikling. For å få til ei akademisk skriveopplæring med stegvis utvikling, tyder funna våre på behov for meir spesifikk kompetanse om kva som krevst for å gå frå kunnskapsrefererande til kunnskapstransformerande skrivning blant fagtilsette. Vi finn fokus på kunnskapsrefererande skrivning første studieår og tydelege forventningar til at studentane skal meistre kunnskapstransformerande skrivning i den avsluttande bacheloroppgåva, men utan at vegen dit er eksplisitt for studentane. Ut frå den presenterte tidlegare forskinga på feltet vil vi tru dette er ganske typisk innan høgare utdanning.

Eit vidare utviklingsarbeid er dermed naudsynt for å styrkje kompetansen i fagmiljø på dette området, i ein prosess der ein tek utgangspunkt i utviklingsmodellen over (tabell 13.1) og konkret utviklar læringsutbytteomtaler, læringsaktivitetar og vurderingsformer som gir eksplisitt meiningsskapande samsvar både for fagtilsette og studentar. Her vil prosessdesignet vi har nytta så langt kunne fungere godt også vidare. Vårt arbeid viser korleis ein kan bygge bru mellom forskning på og praktisk modellering av systematisk akademisk skriveopplæring. Vidare forskning som kombinerer fokus på utvikling i akademisk skriveopplæring med meiningsskapande samsvar vil kunne styrkje den akademiske skriveutviklinga innan høgare utdanning, kanskje særleg når det gjeld utvikling i formativ og summativ vurdering av skrivning uttrykt i arbeidskrav og eksamensformer.

Referansar

- Amdam, R. (2011). *Planlegging og prosessleing: Korleis lykkast i utviklingsarbeid?* Det Norske Samlaget.
- Ask, S. (2007). Vægar och hinder. I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid: Skrivning og rettleiing i høgre utdanning* (s. 48–57). Tapir.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *High Education*, 32, 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (3. utg.). McGraw-Hill.
- Boe, E. (2020). *Grunnleggende juridisk metode: En introduksjon til rett og rettstenkning* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Bottenvann, R. (2017). Å utvikle grunnskolelærarstudentane sin skrivekompetanse. *Uniped*, 40(04), 312–324. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-04>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications.
- Bromley, K. (2011). Best practices in teaching writing. I L. B. Gambrell & L. M. Morrow (Red.), *Best Practices in Literacy Instruction* (4. utg., 295–318). Guilford.
- Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*, 56, 1391–1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Bårdseth, G. A. (2023). *Rapport for periodisk studieprogramevaluering av bachelorprogrammet Planlegging og administrasjon*. Høgskulen i Volda.
- Castelló, M., & Donahue, C. (Red.). (2012). *University writing: Selves and texts in academic societies* (Vol. 24, s. 179–200). Emerald.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2006). Å bygge opp skrivekompetanse fra bachelor til doktorgrad. I O. Dysthe & F. Samara (Red.), *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå* (s. 123–144). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære: Skrivning i høgere utdanning*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høgere utdanning* (2. utg.). Abstrakt forlag.
- Farner, A. (2011). *Verksted som verktøy: Å planlegge og lede workshops*. Kommuneforlaget.
- Fossland, T. M. (2015). *Digitale læringsformer i høgere utdanning*. Universitetsforlaget.
- Greek, M., & Jonsmoen, K. M. (2016). Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole? *Uniped*, 9(03), 255–270. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-03-06>
- Greek, M., & Jonsmoen, K. M. (2018). The troublesome guidance towards academic literacy. *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education*, 10(1), 54–64. <https://doi.org/10.15845/noril.v10i1.271>
- Hambro, C. D., Skillingstad, T. L., & Strøm, J. T. (2019). Akademiske skrivesentres rolle i høgere utdanning: –en kartlegging av behovet for opplæring i akademisk skriving blant studenter ved en høgere utdanningsinstitusjon i Norge. *Uniped*, 42(3), 290–307. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-03-05>

- Healey, P. (2012). Communicative planning: Practices, concepts, and rhetorics. I B. Sanyal, L. J. Vale, & C. D. Rosan (Red.), *Planning Ideas That Matter* (s. 333–358). The MIT Press; JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt5hhktr.17>
- Helde, R. (2025). Undervisning i rettsvitenskap: En oversikt over metoder, utfordringer og løsninger. I *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 13–39). Fagbokforlaget.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar for lærarar og studentar*. Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (2012). Førstesemesterstudenten: Skrivning i ukjent landskap. I G. Melby & S. Matre (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 17–32). Akademika.
- Høgskulen i Volda. (2019). *Planlegging og administrasjon – bachelor*. <https://www.hivolda.no/studieplaner/2019/OFFBV/Haust>
- Høgskulen i Volda. (2024). *Samfunnsutvikling – bachelor*. <https://www.hivolda.no/studieplaner/2024/OFFBV/Haust>
- Innes, J., & Booher, D. E. (2018). *Planning with complexity. An introduction to collaborative rationality for public policy*. Routledge.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2025). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (7. utg.). Abstrakt.
- Knorr Cetina, K. (1999). *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvxw3q7f>
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning knowledge: Building literacy in the academic disciplines*. Teachers College Press.
- Lillebø, I. S. (2025). Designtenkning som ramme for utvikling av undervisningskvalitet: Erfaringar frå bachelor i planlegging og administrasjon. I R. Helde, A. Parmann, E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 239–259). Fagbokforlaget.
- Lovdata. (2017). Forskrift om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og om henvisningen til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring. Henta frå lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-02-07-137
- 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.
- Mateos, M. & Solé, I. (2012). Undergraduate students' conceptions and beliefs about academic writing. I M. Castelló & C. Donahue (Red.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (s. 53–67). Emerald.
- McDonald, N., Schoenebeck, S. & Forte, A. (2019). Reliability and inter-rater reliability in qualitative research: Norms and guidelines for CSCW and HCI practice. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 3(72) CSCW. <https://doi.org/10.1145/3359174>
- Parmann, A., Helde, R. & Suzen, E. (2023). Undervisning i juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister. *Lov og Rett*, 62(4), 223–238. <https://doi.org/10.18261/lor.62.4.4>
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *The good paper: A handbook for writing papers in higher education*. Samfundslitteratur.
- Sager, T. (2018). Communicative planning. I M. Gunder, A. Madanipour & V. Watson (Red.), *The Routledge handbook of planning theory* (s. 93–104). Routledge.

- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. I S. Rosenberg (Red.), *Advances in applied psycholinguistics: Vol. 2: Reading, writing, and language learning* (s. 142–175). Cambridge University Press.
- Severance, S., Penuel, W. R., Sumner, T. & Leary, H. (2016). Organizing for teacher agency in curricular co-design. I M. Cole, W. Penuel, K. O'Neill (Red.), *Cultural-historical activity theory approaches to design-based research* (s. 45–78). Routledge.
- Studietilsynsforskriften. (2017). *Forskrift om tilsyn med utdanningskvalitet i høyere utdanning* (FOR-2017-02-07-137). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-02-07-137>
- Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E. & Kwong, T. (2013). An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 477–491. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.658018>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (5. utg.). Sage.

Forfattarpresentasjonar

Synnøve H. Amdam er førsteamanuensis i digital kompetanse og literacy ved Høgskulen i Volda. Ho underviser og forskar på profesjonsfagleg digital kompetanse og kunstig intelligens i utdanning, media literacy og mediedidaktikk, samt forskings- og utviklingsmetodar i høgare utdanning.

Ellen Andenes er førstelektor ved Institutt for sosialfag og programansvarleg for barnevernspedagogutdanninga. Ho har tidlegare yrkesbakgrunn som helsesjukepleiar, og har forska på brukarar og profesjonelle sine erfaringar innan helsestasjon og barnevern. Ho underviser i skriving på bachelor- og masternivå, og er medforfattar av ei lærebok om å skrive empiriske oppgåver i sosialt arbeid.

Anne Marie Hovland Aschim er spesialbibliotekar ved Lovisenberg diakonale høgskole, og var tidlegare tilsett som spesialbibliotekar ved biblioteket på Høgskulen i Volda. Ho har studert engelsk språk og litteratur i Oslo og Edinburgh.

Hella Veierud Busch er universitetslektor ved UiT Norges arktiske universitet. Der underviser ho i norskdidaktikk på lektorutdanninga og i praktisk pedagogisk utdanning ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. I tillegg er ho studieprogramleiar for lektorprogrammet i språk og samfunnsfag. Studieåret 2022/2023 var ho tilsett ved Institutt for språk og litteratur ved Høgskulen i Volda. Hella har tidlegare undervist i norsk og historie i vidaregåande opplæring, og er mellom anna oppteken av overgangane mellom skule, utdanning og yrke.

Gro Anita Bårdseth er førstelektor i samfunnsplanlegging ved Høgskulen i Volda. Ho underviser i planlegging, regional utvikling og prosessleing, og forskar på samfunnsplanlegging, lokalt folkehelsearbeid og kulturmiljøforvaltning.

Erik Egeland er førsteamanuensis ved Institutt for religion og livssyn ved Høgskulen i Volda og arbeider med rettleiing. Egeland er utdanna cand. polit. i sosialantropologi, cand.philol. i religionsvitenskap og har mastergrad i klassisk filologi. Han har doktorgrad i religionsvitenskap frå Uppsala Universitet. Forskinga hans omfattar religion og antropologi, religion og lingvistikk, global kristendom og kristendom i Etiopia.

Hjalmar Eiksund er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved lærarutdanningane ved Høgskulen i Volda. Han har bakgrunn som lærar i grunnskule og vidaregåande trinn, og har forska på lærarutdanning, skriveutvikling i norskfaget, sosiolingvistikk og dialektkunnskap.

Pernille Fiskerstrand er førsteamanuensis ved Institutt for språk og litteratur. Ho har lærarbakgrunn frå ungdomsskulen og underviser i norsk i lærarutdanningane. Fiskerstrand har forska innanfor skrivedidaktikk, vurdering og profesjonell utvikling for lærarar.

Elin Gundersen er rådgivar ved høgskulebiblioteket i Volda og har mastergrad i kulturmøte. Ho har ansvar for akademisk skrivning, kurs og rettleiing ved biblioteket, og er i tillegg knytt til ulike undervisningsprosjekt ved Høgskulen i Volda.

Ingrid Vee Hagestuen er høgskulelektor i norsk som andrespråk ved Høgskulen i Volda. Ho underviser i norsk for internasjonale studentar og tilsette, og interesserer seg for andrespråksdidaktikk, særleg tilbakemeldingspraksisar i andrespråksopplæringa.

Brage Egil Herlofsen er stipendiat ved Høgskulen i Volda med eit doktorgradsprosjekt om bryllupsdiktning i Noreg på 1600- og 1700-talet. Han har tidlegare undervist på lærarutdanninga same stad.

Lina Rebekka Kobberstad er høgskulelektor i pedagogikk ved Høgskulen i Volda. Kobberstad arbeider med pedagogikk og spesialpedagogikk i lærarutdanninga, og forskingsfeltet er læringsprosessar, kvalitet i opplæring, vurdering og tilbakemelding.

Ingvild Sande Lillebø er høgskulelektor i rettsvitenskap ved Institutt for planlegging, administrasjon og skuleretta samfunnsfag ved Høgskulen i Volda. Ho underviser i tema innan forvaltningsrett, planrett og arbeidsrett, og har forskningsinteresser innanfor dei same områda.

Randi Neteland er professor i nordisk språkvitenskap ved Høgskulen i Volda. Ho forskar på språkbruk og språkutvikling i eit sosiolingvistisk perspektiv, mellom anna på barn og vaksne si tileigning av norsk som andrespråk. Neteland underviser mellom anna i norsk for internasjonale studentar og på barnehagelærarutdanninga.

Wenke Mork Rogne er professor i norskdidaktikk ved Høgskulen i Volda og har publisert ei rekkje bøker og artiklar om skriveutvikling, digitalisering, literacy, læringsprosessar, arbeid med multiple tekstar, djupnelæring og vurderingspraksisar.

Kristin Kibsgaard Sjøhelle er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for språk og litteratur. Ho har fleire års erfaring som lærar i grunnskule og vidaregåande skule, og underviser i norsk i lærarutdanningane. Sjøhelle har særleg arbeid med forskning på skrivedidaktikk, sidemålsdidaktikk og munnlege undervisnings- og vurderingspraksisar.

Roar Stokken er professor ved Institutt for sosialfag. Han er ein av forfatterane bak «Handbok for førstegongsforskaren». Han underviser mykje i forskingsmetode og akademisk skriving.

Arne Kåre Toppol er opphavleg utdanna fysikar, men har sidan 1990 arbeid med matematikdidaktikk ved lærarutdanningane ved Høgskulen i Volda. Han har forska på matematikkfaget i grunnskulen og på korleis elevar opplever og forstår matematikk. No er han dosent emeritus i matematikdidaktikk.

Kim-Daniel Vattøy er førsteamanuensis i engelsk fagdidaktikk ved Institutt for språk og litteratur ved Høgskulen i Volda. Han har ph.d. i utdanningsvitenskap frå NTNU og er emneansvarleg for masteroppgåva i grunnskulelærarutdanninga og for erfaringsbasert master i undervisning og læring. Forskinga hans omfattar fagdidaktikk, tilbakemelding, vurdering og lærarutdanning.

Erlend Walseth er førsteamanuensis ved Institutt for sosialfag. Han underviser i etikk og sosiologi og har ei særleg interesse for studentkontakt, forskning på NAV, moralsk stress og moral i praksis. I tillegg er han oppteken av Goffman sine teoriar og interaksjonsstudiar.