

# 7

## Lærerstudenters kildebruk

GRO-RENÉE RAMBØ OG MAGNHILD VOLLAN

**SAMMENDRAG** Innenfor høyere utdanning regnes analytiske og praktiske ferdigheter knytta til kilder og kildebruk som heilt sentrale. Det er gjennom å forholde seg aktivt og kritisk til forskningsbasert og praksisrelatert kunnskap en kan kvalitetssikre egne funn, refleksjoner og meninger. I grunnskolelærerutdanningene produserer studentene ei rekke ulike typer tekster i de ulike faga gjennom studieløpet, alt fra framføringer med eller uten visuell støtte til forsøksrapporter, undersøkelsesbaserte rapporter og skriftlige fagtekster av ulik art. I dette kapittelet ser vi nærmere på hva slags kilder grunnskolelærerstudenter benytter i arbeid med tekstproduksjon i løpet av studiet sitt, og også hvordan de forholder seg til ulike typer kilder. Vi har fokus på det tekstarbeidet som er definert som obligatoriske arbeidskrav i grunnskolelærerutdanningene, og drøfter kilder og kildebruk med utgangspunkt i både innsamla tekstkorpus og fokusgruppeintervjuer. Hva kan studentenes kildebruk fortelle oss om deres vei inn i de ulike fagas tekstpraksis? Med utgangspunkt i det materialet viser om utvalg av kilder og kildebruk, drøfter vi hvordan ulike fags bruk av tekstsjangrer, kommunikasjons-situasjoner og spesifikke teksthendinger legger til rette for studentenes utvikling av akademisk tekstpraksis på et mer overordna plan.

**NØKKELORD** referanser i akademisk skriving | bruk av kilder i tekstproduksjon | akademisk tekstpraksis | digitale og analoge referanser | kilder i obligatoriske oppgaver

**SUMMARY** Within higher education the development of analytical and practical skills related to sources and use of sources are reckoned to be important. Taking on an active and critical attitude to research based and practice related knowledge, can contribute to assuring one's own findings, reflections and opinions. During their teacher education programmes, the teacher students produce a range of different types of texts in their different subject area studies, like oral presentations with or without visual support to experiment reports, survey reports and written texts within different written genres. This chapter examines what different kinds of sources are used by teacher students in their text production during their teacher education programmes, and also how they relate to these different sources. The chapter primarily focusses on mandatory

assignments, discussing types of sources and use of sources based on a collected text corpus, in addition to focus group interviews. What can the students' use of sources tell us about their learning path to the textual practices of the different subject areas in the teacher education programmes? Based on what the collected data shows when it comes to collection of sources and the use of these, we discuss how the use of different textual genres, communication situations and specific text events provided within the study of different subject areas, facilitate the development of an academic textual practice on part of the students on a more general level.

**KEYWORDS** references in academic writing | use of sources in text production | academic textual practices | digital and analogue references | sources in mandatory assignments

## INNLEDNING

Tekstarbeid er grunnleggende for enhver undervisningssituasjon. Vi forstår her tekst som en meningsenhet som kan uttrykkes gjennom ulike (semiotiske) meningsressurser. I et utvida tekstbegrep kan teksten være lagra som en artefakt eller framstå som en mer flyktig hending. Teksten kommer til uttrykk gjennom ulike kroppslige semiotiske modaliteter (som stemme, gester og håndskrift) og/eller teknologisk mediert i bøker, på skjerm osv. (se kapittel 1). Felles for alt tekstarbeid i en utdanningssituasjon er at det har flere siktemål. Når det gjelder arbeid med skriftlige tekster, kan en overordna sett si at studentene både skal *lære å skrive* (Hoel, 2008) og *skrive for å lære* (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2000; Dysthe & Hoel, 2010). Tekstarbeidet skal fungere som en inngang til det enkelte fags kunnskapsfelt ved at studentene skal arbeide med faglige og didaktiske problemstillinger som er aktuelle og relevante innenfor det aktuelle faget. Gjennom arbeidet skal studentene få et godt utbytte av studiene sine, ved at de gjennom å produsere egne tekster får anledning til å prøve ut og demonstrere analytiske og praktiske ferdigheter knytta til fagets emner og arbeidsmåter, og de har en mulighet til å få vist sjølstendighet gjennom utvalg og formuleringer innenfor de definerte rammene som den aktuelle teksttypen innbyr til.

Studentenes tekstarbeid skal bidra til å styrke deres profesjonstilknytning og forskningstilknytning ved at de på et overordna plan kan binde teorifeltet og praksisfeltet sammen. Gjennom tekstarbeidet blir studentene kjent med fagets ulike teksttyper slik disse forekommer innenfor forskningsfeltet, og til dels også slik de forekommer som elevarbeid i skolen. God kompetanse om tekster og tekstarbeid er nødvendig for at studentene som framtidige lærere skal kunne gi elevene god opplæring.

Arbeidet med de ulike tekstene innbyr også til at studentene skal lære seg et håndverk, ved at de skal produsere tekster med ulike krav. Tekstene studentene produserer i løpet av studietida, kan ut fra dette betraktes som underveistekster, eller *interimtekster* (Ask, 2005, 2007). I dette kapittelet går vi nærmere inn på kilder og kildebruk slik arbeidet med dette kan avleses på bakgrunn av studenters tekstarbeid. Vi ønsker å få et innblikk i hva studentenes kildebruk kan fortelle oss om deres vei inn i de ulike fagas tekstpraksis. Med tekstpraksis forstår vi sosialt anerkjente måter for å skape, kommunisere og fortolke meningsfylt innhold gjennom tekster (Knobel & Lankshear, 2006, s. 64, se også kapittel 1). Vi drøfter deretter hvordan fagas ulike sjangrer, kommunikasjonssituasjoner og tekstendinger legger til rette for studentenes utvikling av akademisk tekstpraksis på et mer overordna plan.

## KILDER OG KILDEBRUK I TEKSTER

I grunnskolelærerutdanningene er de obligatoriske arbeidskravtekstene knytta opp mot læring – de er definert og utført med et læringsformål. Læringsformålet er relatert til det enkelte undervisningsfaget, men det er også relatert til mer overordna mål, for eksempel det å være i stand til å beherske ulike sjangrer. Her forstår vi sjanger som sosial handling:

As a recurrent, significant action, a genre embodies an aspect of cultural rationality. For the critic, genres can serve both as an index to cultural patterns and as tools for exploring the achievements of particular speakers and writers; for the student, genres serve as keys to understanding how to participate in the actions of a community (Miller, 1984, s. 165).

De ulike tekstene studentene produserer i løpet av utdanningsløpa, kan defineres som ulike sjangrer med henblikk på både situasjon, kommunikasjon og hva slags type tekstending det er snakk om (se kapittel 1). De ulike tekstendingene kan deles inn på flere ulike måter, men vi har her valgt å fokusere på det vi har kalt framføringer, digitale fortellinger og skriftlige tekster. Det som er felles for alle tekstene vi ser på, er at de er produsert innenfor en akademisk kontekst. På den måten kan en si at de alle overordna sett tilhører en akademisk teksttype. Dette er ikke det samme som å si at det ikke finnes (til dels store) sjangervariasjoner innenfor denne teksttypen, men en kan argumentere for at de har noen overordna fellestrekk, og det er disse som er interessante for oss her. For det første er alle arbeidskravtekster klart definert som læringstekster. For det andre stilles det krav knytta til kilder og kildebruk til de

fleste av teksttypene studentene skal produsere. Sjøl om vi i det følgende også kommer til å gå inn på de teksthendene vi har definert som framføringer og digitale tekster, kommer vi til å legge hovedvekten på de skriftlige tekstene. Disse tekstene er nok de en først og fremst tenker på når en snakker om akademiske tekster.

Kilder og kildebruk har en svært sentral status i akademiske tekster, ved at en i alt akademisk arbeid bygger videre på innsikter andre har kommet fram til. Gjennom kilder en henviser til, skal det komme klart fram hvilke formuleringer, resonnementer og argumenter som er ens egne, og hvilke som er henta fra andre. Det å oppgi og kreditere kilder en har benytta, er et uttrykk for redelighet. Bruk av kilder er samtidig et uttrykk for at en evner å forholde seg til forskningsverdenen omkring seg. Det er dermed slik at det å hente inn kilder oftest oppfattes som ønskelig i seg sjøl i akademiske tekster. Nettopp det at en evner å bruke kilder, viser en beredskap til å delta i utforskning og samtale om kunnskap. Akademiske tekster har også som et ufravikelig krav at innholdet skal være etterprøvbart, og det å oppgi kilder en har benytta som grunnlag for å trekke konklusjoner om saksforhold, er dermed avgjørende nødvendig. I akademiske tekster forventes det dessuten at en benytter kilder som anses å være pålitelige, noe som innebærer at det ikke er likegyldig hva slags type kilder en velger å benytte. Fokuset på kilder og kildebruk kan gi en viktig inngang til å belyse konkrete aspekter ved forholdet mellom tekstresepsjon og tekstproduksjon (se kapittel 1). Dette er sentral kunnskap i en utdanningskontekst hvor tekstarbeid er ansett som viktig.

## MATERIALE OG METODE

Undersøkelsen av kilder og kildebruk bygger på et omfattende materiale (se kapittel 2). I dette kapittelet presenterer vi først en oversikt over sentrale sider ved GLU-informantenes bruk av kilder slik det framkommer i et utvalg av arbeidskravtekster (datasett A). Her viser vi også til tilhørende oppgaveformuleringer og annen relevant informasjon. Sentralt står dessuten studentenes omtale av og refleksjoner knytta til kilder og kildebruk i arbeidet med hver enkelt arbeidskravtekst, slik dette kommer til uttrykk i kvalitative fokusgruppeintervjuer (datasett B). Hovedvekten ligger på data fra institusjon 1, med supplerende data fra institusjon 2 og 3 når det gjelder datasett B. I materialet inngår også et nasjonalt representativt utvalg bacheloroppgaver<sup>1</sup> samla inn av følgegruppa for lærerutdanningsreformen (datasett C), der vi særlig undersøker litteraturlistene.

---

1. Omtalt i *Første steg som forsker – en gjennomgang av bacheloroppgaver i grunnskolelærerutdanningene. Delrapport 1-2015*.

Som vist tidligere (se kapittel 2), er det *ikke* slik at alle arbeidskravtekster i de utvalgte faga inngår i materialets datasett A. Når det gjelder datasett B, omfatter det i hovedsak informantenes omtale av de arbeidskravtekstene som er med i datasett A, men i noen tilfeller omtales også (deler av) andre arbeidskravtekster. Oversikten nedenfor viser hvordan de ulike arbeidskravtekstene<sup>2</sup> i ulike fag fordeler seg på ulike kommunikasjonsformer ved institusjon 1 (datasett A).

**TABELL 7.1: OVERSIKT OVER ARBEIDSKRAV FORDELT PÅ FAG OG KOMMUNIKASJONSFORM.**

	Engelsk 1-7 + 5-10	Naturfag 1-7	Norsk 1-7 + 5-10	PEL <sup>a</sup> 1-7 + 5-10	Samfunns- fag 5-10
Framføringer, gruppe	X		X	X	X
Digitale fortellinger, gruppe		X	X <sup>b</sup>	X	
Skriftlige tekster, gruppe		X		X	X
Skriftlige tekster, individuelt	X		X	(X) <sup>c</sup>	X

- Pedagogikk og elevkunnskap.
- Dette arbeidskravet hører til i det norskemnet som inngår i materialet for GLU 1-7.
- Skriftlige tekster produsert individuelt inngår ikke i datasett A, men omtalen av dem inngår i datasett B.

Den første teksttypen er framføringene. De er i utgangspunktet flyktige, i enkelte tilfeller er de likevel heilt eller delvis objektivert gjennom våre filmopptak og/eller tilgjengelige lysbildepresentasjoner, supplert med våre observasjonsnotater. Den andre teksttypen er de digitale fortellingene. Dette er objektiverte tekster som vi har tilgang til i institusjonens digitale læringsplattform (heretter LMS), mens rammen for produksjon og presentasjon av disse fortellingene har variert noe fra fag til fag. Denne teksttypen behandles for øvrig nærmere i et annet kapittel (se kapittel 9). Den tredje teksttypen er skriftlige tekster i ulike sjangrer, blant annet rapporter, utgreiende og drøftende fagtekster. Dette er objektiverte tekster produsert individuelt eller i gruppe.

2. Det inngår flere emner med egne arbeidskrav i studiet av hvert av faga.

Vi presenterer kilder og kildebruk i alle teksttyper, men gir den fylldigste presentasjonen av de skriftlige tekstene i tre av de undersøkte faga: norsk, naturfag og samfunnsfag. Mot en slik bakgrunn er det særlig interessant å se på forholdet mellom arbeidskravtekstene som underveistekster, eller interimtekster (Ask, 2005, 2007), og bacheloroppgavene som sluttekster/eksamenstekster.

## KILDER OG KILDEBRUK I FRAMFØRINGER OG DIGITALE FORTELLINGER

Framføringer og/eller digitale fortellinger inngår som arbeidskrav i grupper i alle de fem faga som inngår i undersøkelsen ved institusjon 1. (Se oversikten over.) I de tilhørende oppgaveformuleringene står det imidlertid *ikke* noe om kilder og kildebruk, og det er en gjennomgående tendens at studentene *ikke* viser til kilder. Faglærers «bestilling» får følger for studentenes arbeidsmåte og for resultatet av arbeidet. Opplegget i norsk, både 1–7 og 5–10, skiller seg ut på dette punktet.

I forbindelse med det muntlige framlegget i norsk var det ved semesterstart publisert (i LMS) et informasjonsskriv som forteller at en ved vurderinga av presentasjonene vil legge vekt på «*formidlingsform*: struktur på framlegget, visuelle hjelpemiddel (bruk gjerne PowerPoint), stemmebruk, kroppsspråk osv.» og «*norskfagleg innhald*: utval og presentasjon av relevant fagstoff, bruk av pensumlitteratur og fagomgrep».

I norsk 1–7 er muntlige framlegg et arbeidskrav som er plassert over to dager heilt mot slutten av semesteret, som repetisjon av semesterets pensumemner. Vi har observert muntlige framlegg for ca. 20 arbeidspår, og arbeidspara presenterte svar på ulike oppgaver. I formuleringene til nesten alle oppgavene er det oppgitt hvilke kilder de (minst) skal ta i bruk. I mange av oppgavene handler det om faglitteratur på pensum, men det kan også være kilder for analysemateriale, for eksempel litterære verk på pensum eller vedlagte lærebokoppslag som skal brukes som eksempel. I presentasjonene blir kildene i de fleste av tilfellene oppgitt heilt til slutt, ofte ved å framsette utsagn av typen «her er kildene vi har brukt», som står skrevet på lysbildet. Dette lysbildet vises ofte et par sekunder før de klikker seg ut av presentasjonen. I noen tilfeller blir kildene også nevnt muntlig, av typen «som x skriver», eller vist fram fysisk i form av boka. Ikke alle er nøye med å oppgi kilder, det kan ha med den muntlige formen å gjøre, eller også med at oppgavene er såpass klart avgrensa, og hensikten så tydelig er å repetere pensum.

I norsk 5–10 er de muntlige framlegga fordelt over heile semesteret, som en integrert del av undervisninga. Vi observerte to grupper mens de presenterte fagstoff muntlig, og begge disse henviste til kilder under presentasjonen. De hadde

også med seg kompendier og pensumbøker som de benytta aktivt og viste fram. Gruppe 1 brukte i all hovedsak den skjønnlitterære teksten som de skulle snakke om, samt LK06 og to andre pensumtekster. I forberedelsen hadde de også benytta Internett. Gruppe 2, som skulle gi ei innføring i temaet lese- og skrivevansker, tok også utgangspunkt i tekster på pensumlista, og søkte dessuten på Internett (dysleksiforbundet.no, lesesenteret.no). I motsetning til gruppe 1 oppsøkte de også biblioteket. De trakk vidare inn egne erfaringer (blant annet et teksteksempel henta fra Facebook som en bekjent av en av studentene hadde lagt ut). Gruppe 2 viste en alfabetisert oversikt over referanser på siste bilde i sin presentasjon. I fokusgruppeintervjuene i forbindelse med dette arbeidskravet gav studentene uttrykk for ei kildekritisk innstilling. Blant annet tematiserte flere forholdet mellom analoge kilder og digitale kilder:

S6F: Jeg føler ofte jeg får disse her aha-opplevelsene når jeg bruker bøker også, fordi at [...] bøkene er jo spesifisert på ett tema, sånn at jeg kan sitte og bla fram og tilbake i stedet for å sitte og søke [...] du kan aldri være hundre prosent sikker på en kilde som er lagt ut på nettet. Men så lenge de på en måte har blitt publisert på et bibliotek, så vet du i hvert fall hva du får for noe, så [...] jeg liker å kombinere det, så googler jeg det hvis det er noe jeg er usikker på, eller det er noe som ikke kommer klart fram, men jeg pleier alltid å gå på biblioteket først.

I dette sitatet framheves det hvordan analoge og digitale kilder utnyttes og kombineres, men det uttrykkes også en viss skepsis til påliteligheten når det gjelder digitale kilder på Internett. Det kommer likevel også fram at mange av kildene en finner på nettet likevel regnes som tilstrekkelig kvalitetssikra:

S5F: Det kommer jo heilt an på, men sånn som de som gav ut det heftet [om lese- og skriveopplæring, utgitt av Skrivesenteret, vår merknad], de har jo også nettside, så du finner jo veldig mye, altså sikre [...] både læreverk og annet [...] sånn som Store Norske Leksikon er jo bare i seg sjøl lagt ut, i stedet for at du trenger å låne en bok bare for å finne ut.

Også spørsmål knytta til opphavsrett blei berørt når det gjaldt Internettkilder. Gruppe 1 viste i sin PowerPoint-presentasjon omslagsbildet på den skjønnlitterære boka de skulle snakke om. På spørsmål om hvor de fant bildet, svarte S4M: «Ja, det bare googla jeg og så ja ... Jeg vet ikke sånn med opphavsrett og sånn.»

Dette med opphavsrett synes å tillegges mindre vekt når det er snakk om kilder som benyttes i muntlige presentasjoner og tilhørende presentasjonsverktøy, som i eksempelet over.

## KILDER OG KILDEBRUK I SKRIFTLIGE TEKSTER

Flere skriftlige tekster inngår som arbeidskrav i alle de fem faga som inngår i undersøkelsen ved institusjon 1. Mens alle skriftlige tekster skal utformes i grupper i ett av faga, skal de gjøres individuelt i to av faga, og i en kombinasjon i de to siste faga. (Se oversikten over.) I de tilhørende oppgaveformuleringene er det stor variasjon når det gjelder eksplisitte krav om kilder og kildebruk, og det er følgelig også stor variasjon når det gjelder studentenes praksis på området. Faglærers «bestilling» reflekteres i studentenes arbeidsmåte og i resultatet av arbeidet.

I sitt første semester skal studentene i pedagogikk 1–7 og 5–10 blant annet skrive ei praksisfortelling knytta til en observert situasjon eller relasjon. Seinere skal de analysere og reflektere over denne situasjonen eller relasjonen i lys av pedagogisk teori. Under oppgaveformuleringa står følgende oppfordring og informasjon: «Kilder: Vær nøye med å henvise til kilder. Litteraturliste: Føres i slutten av teksten.» I informantgruppene tekster er det oppført fra én til fem referanser. Det dreier seg i hovedsak om analoge pensumtekster på norsk.

Når det gjelder engelsk 1–7 og 5–10, som ligger i studentenes fjerde semester, finner vi ingen eksplisitte krav om litteraturliste i forbindelse med de skriftlige innleveringene. Men i grammatikkoppgaven gitt tidlig i semesteret oppfordres studentene til å bruke ordboka i to delspørsmål, mens LK06 er en forutsetning i et annet delspørsmål. I løsningsforslaget som blei lagt i LMS etter innleveringsfristen, understrekes det hvordan en skal henvise til LK06 underveis i teksten, og hvordan denne referansen skal føres i litteraturlista. Dessverre inngår ikke studentsvar på denne oppgaven i materialet, men det gjør tre studentsvar på grammatikkoppgaven med innlevering mot slutten av semesteret. Her er det ikke formulert noe skriftlig krav om kildebruk eller litteraturliste fra faglærers side, men også i denne oppgaven er det behov for LK06 i ett delspørsmål. De tre informantene leverte individuelle skriftlige tekster *uten* kildeliste som svar på denne oppgaven.

Den første skriveoppgaven i naturfag 1–7 som ligger i studentenes sjuende semester, er en fagtekst om arter og økologi. Under sjølve oppgaveformuleringa står dette: «Bruk kilder fra pensum, samt andre relevante kilder dere kan finne. Husk kildekritikk og god kildehenvisning (se [institusjonens] nettside om dette, som dere finner lenke til i LMS)! Hva er gode kilder?» I tillegg får studentene tips om to «nettsider med mye bra stoff». I de to informantgruppene tekster er det



oppført i gjennomsnitt tolv referanser. Alle er norskspråklige, de fleste er digitale. I tillegg til forskningsbaserte kilder bruker studentene også offentlige dokumenter og allmenne kilder. I fokusgruppeintervjuene kommer det fram om tekstresepsjonen at gruppene tar utgangspunkt i pensumlitteraturen og eget feltarbeid. I arbeidet med å skrive de konkrete tekstene går de ganske raskt i gang med utfyllende søk på Internett i tillegg. Dette skyldes at det oppleves vanskelig å finne konkrete opplysninger i pensumbøkene, for eksempel som et resultat av at oppslagsord de er på utkikk etter, mangler i stikkordlista, og da er det lettere å søke på nettet. I begge gruppene er det interessante refleksjoner knytta til forholdet mellom analoge og digitale kilder, for eksempel knytta til bruk av opplysninger på Wikipedia. Begge gruppene oppgir også at de har benytta nettsidene til NRK skole og Store Norske Leksikon. Informantene viser et reflektert forhold til kildebruk og kildekritikk. Når de samme studentgruppene leverer sine lab-rapporter seinere i semesteret, oppgir de *ingen* kilder. Dette begrunner de med at det ikke står noe om kilder og kildebruk i oppgaveformuleringa, som for øvrig inneholder en mal, og fordi de tror at det ikke skal være kildeopplysninger i slike rapporter. Dette illustrerer at arbeidskrav innenfor samme fag er ulike når det gjelder sjanger og eksplisitt krav om bruk av kilder i skriftlige tekster.

Den første skriftlige teksten i samfunnsfag er en gruppeoppgave knytta til SurveyXact, som skal resultere i en rapport. Seks av informantene våre tar faget i sitt andre semester, mens tre er kommet i sitt åttende semester. På oppgavearket som faglærer har lagt i institusjonens LMS, står det at formålet med oppgaven er at studentene skal bli kjent med samfunnsvitenskapelig metode, og at de skal kunne lære elevene å gjennomføre enkle spørreundersøkelser. I sjølve oppgaveformuleringa står det at det skal trekkes inn relevant metodelitteratur og redegjøres for forskningsetikk i rapporten. Litteraturliste nevnes også. I de tre rapportene våre informanter leverer, er det henvist til kilder. I to av dem er kildene oppført i litteraturliste, i den tredje forekommer det bare litteraturhenvisninger i sjølve teksten. Det henvises i gjennomsnitt til fire referanser, disse er norskspråklige og hovedsakelig forskningsbaserte og allmenne kilder. Fordelinga på analoge og digitale kilder er jevn. Ingen av gruppene har benytta pensumlitteratur fra emnet i arbeidet med arbeidskravet, bortsett fra metodelitteratur. De bruker derimot pensumlitteratur fra andre emner de har hatt i GLU. Førsteårsstudentene bruker pensumlitteratur fra pedagogikk, fjerdeårsstudentene bruker litteratur og innsikter fra arbeidet med bacheloroppgaven. Alle har brukt tilleggslitteratur, og det meste har de funnet fram til gjennom søk på Internett. Den ene gruppa oppgir spesifikt at de har benytta fagstoff tilknytta arbeidskravet som faglærer har gjort tilgjengelig i LMS. Flere gir uttrykk for at de bruker kildekompasset.no. Når det

gjelder kildebruk, gir studentene uttrykk for et tydelig savn. De forteller at kildebruk og kildekritikk ikke har blitt tematisert i undervisninga.

Den andre skriftlige teksten i samfunnsfag er en individuell fagtekst om *Utforskeren*, et nytt hovedområde i LK06. Det står ikke noe om kilder, kildebruk eller litteraturliste i oppgaveformuleringa, men fem av våre ni informanter har litteraturliste. Antall referanser varierer mellom én og fire per oppgave. Det dreier seg i all hovedsak om offentlige dokumenter og allmenne kilder. Alle er norskspråklige, og flertallet er digitale. I begge fokusgruppeintervjuene oppgir studentene at de ikke har brukt andre kilder enn læreplanen og Utdanningsdirektoratets nettsider. I den ene gruppa sier studentene at de ikke syntes det var noe relevant å finne i pensumbøkene. Én av studentene forteller at han har trukket inn erfaringer fra egen undervisning i tidligere praksis i barneskolen. I begge fokusgruppeintervjuene sier flere studenter at de er usikre på kilder og kildebruk. Én av studentene sier at hun ikke i det heile tatt tenkte på at det var aktuelt å bruke kilder før hun fikk spørsmål fra oss om å fylle ut leselogg.

De norskstudentene som er informanter, tar faget i sitt andre og tredje semester. Når det gjelder norsk 1–7, inngår 40 svar på arbeidskrav 1, som omfatter tre ulike innleveringer, i materialet. I informasjonsskrivet om arbeidskravet som er publisert i LMS ved semesterstart, står blant annet følgende: «Tekstane skal vere individuelle og sjølvstendige produkt, dvs. at avskrift og kopiering av andre tekstar ikkje er tillate. Ein må oppgi alle kjelder ein har nytta i arbeidet. Sjå Sandvik (2006): *Skriving i lærerutdanningene*, kapittel 7.» En gjennomgang av kildebruken viser at den varierer mye etter hva slags oppgave studentene skal løse. Den første oppgaven var en åpen drøftingsoppgave om språksituasjonen i Norge, og her har studentene brukt flest kilder, men det er stor variasjon. Antall oppføringer på litteraturlista varierer mellom to og 13. Mest brukt er allmenne kilder, men flere studenter har også brukt pensumlitteratur. Når det gjelder fordelinga mellom analoge og digitale kilder, er det stor overvekt av digitale kilder. Det er likevel slik at det er stor variasjon mellom studentene, idet nesten halvparten har ført opp bare digitale kilder, mens svært få har bare analoge. Den andre oppgaven var en litterær analyse av novellen «Far och jag». Her finner vi færrest kilder, idet antall oppføringer på litteraturlista varierer mellom ei og sju. I noen svar er den skjønnlitterære teksten den eneste kilden på litteraturlista. Igjen er allmenne kilder mest brukt, mens pensumlitteratur kommer som nummer to. Ser vi på forholdet mellom analoge og digitale kilder, er det en overvekt av analoge. Nesten halvparten av studentene har bare ført opp analoge kilder her. Den tredje oppgaven var en morfologioppgave, og her varierer antall oppføringer på kildelista mellom ei og sju. Alle studenter henviser til pensumlitteratur og annen faglitteratur, men mange trekker

også inn allmenne kilder. Her finner vi en overvekt av analoge kilder, vel halvparten av studentene har ikke ført opp noen digitale kilder. Studentenes egenvurderinger viser tydelig at de strever med akademisk skriving og med referanseteknikk. De er opptatt av om de har funnet gode kilder, men kanskje mer av om de bruker dem riktig, og om de oppgir kildene på korrekt måte. Vi finner få eksplisitte kommentarer om kildekritikk. Én av informantene som deltok i intervju, er åpen på at føring av kilder er nytt for henne. Om egen kildebruk forteller hun at hun pleier å søke på Google for å finne stoff, men helst for å utfylle pensumbøker, som er de hun helst ville brukt mest.

Studentene i norsk 5–10 skriver langt flere tekster enn norskstudentene i GLU 1–7. I informasjonsskrivet om egenproduserte tekster står blant annet følgende punkt:

Tekstane skal vere individuelle og sjølvstendige produkt, dvs. at avskrift og kopiering av andre tekstar ikkje er tillate. Ein må oppgi alle kjelder ein har nytta i arbeidet.

I tekstane skal ein bruke kjelder i samsvar med eit etablert system. Vi tilrår Harvard-systemet. Sjå f.eks. [henvisning til institusjonens bibliotekside for studiehjelp].

Vi viser også til [institusjonens] rettleiing om kjeldebruk, som ligg på [henvisning til institusjonens nettside for hjelp med kildehenvisninger].

Våre fem informanters fagtekster om et språklig tema inngår i materialet. Alle tekstene inneholder litteraturliste. Antall referanser varierer mellom tre og seks. De fleste kildene er pensumlitteratur eller offentlige dokumenter. Mens én av studentene bare henviser til analoge kilder, henviser fire av studentene til både analoge og digitale. Blant disse er det slik at to har brukt flest digitale, mens to har brukt flest analoge kilder.

Ved institusjon 2 er fagskriving et sentralt tema i pedagogikk i 1. semester, og kilder og kildebruk vektlegges i opplæringa. Studentene oppgir at dette har vært tematisert i både pedagogikk og norsk.

S49F: [...] Vi brukte litt tid på akkurat hvordan du skulle referere til kilder og bruke sitater, eller sånn. For det var veldig mange som egentlig var veldig usikre på det. [...] S46F: Vi brukte veldig masse tid på det, og han viste oss en annen tekst, og hvordan de hadde skrevet. Og så brukte vi en forelesning på å gå gjennom kildebruk og henvisninger og alt dette her. Vi fikk det jo inn med teskjeer, men det tror jeg vi trengte, alle mann!

Også studentene her oppgir at de bruker mye pensumlitteratur i arbeidet med arbeidskravtekstene sine, ved sida av at de bruker ulike digitale kilder. I fokusgruppeintervjuer oppgir også studenter fra institusjon 1 at de ikke er heilt sikre når det gjelder ulike nettkilders pålitelighet. En av informantene sier at det blei gitt beskjed av lærerne på videregående om at det ikke var lov å bruke Wikipedia, så dette forsøker de å styre unna. I tillegg har informasjon gitt i GLU-studiet, knytta til varsomhet ved bruk av nettkilder generelt, hatt noe å si for kilder studentene oppgir å ha brukt:

S46F: De har sagt at vi måtte være ganske forsiktige med Internett, og være liksom ganske trygge på at det var sikre kilder, så da ble vi liksom litt skremt når vi skulle bruke det. Og det begynte de jo med å si ganske tidlig. Så jeg tror de fleste bruker bøkene, først og fremst.

Det er interessant å se at dette likevel ikke betyr at det nødvendigvis er de analoge kildene som er de første studentene vender seg mot i sjølve arbeidsprosessen, hvis vi ser bort fra pensumlitteratur. Ofte tar de utgangspunkt i pensumlitteraturen, deretter søker de opp informasjon på Internett, og så forsøker de å finne samme type informasjon som de har funnet på Internett, i analoge kilder som så er kildene de oppgir som brukt i tekstene de leverer til faglærer. De fleste oppgir at den søkemotoren de bruker mest aktivt for å finne fram til digitale kilder, er Google. Ved søk på Internett fester studentene stor lit til informasjon de har fått fra faglærere i undervisningssammenheng ved utdanningsinstitusjonen:

S44F: Jeg tenker ofte at det må være [...] enten sånn som jeg sa at det er et universitet eller høyskole som har lagt det ut, eller at det er sider som vi har hørt om fra faglærere, sånn som udir.no, det er jo der vi har hørt det [...] Litt skeptisk på en del av det som ligger ute.

En annen student ved institusjon 2 følger opp med å redegjøre for hvordan en med utgangspunkt i nettsider en kjenner, kan lete videre etter gode kilder på nettet:

S45F: Og så kan du jo se på det du leser på én nettside, og så kan det jo ligge linker videre på den nettsida og så videre, og så, så du stoler jo litt på de linkene som ligger på nettsider som du kanskje veit er bra.

Ved institusjon 3 oppgir studentene i fokusgruppeintervjuer at faglærerne gir veldig god hjelp når det gjelder kilder:

S53F: På de fleste arbeidskrava så får vi en liten liste med kilder vi kan bruke [...] så har vi jo ofte hatt forelesning relatert til det temaet også [...] hvor arbeidskrava ligger inni, så da veit vi jo automatisk [...] hvilke kilder vi kan spille på.

Disse kildene er imidlertid først og fremst pensumbaserte, og de er stort sett analoge – det er snakk om pensumbøker og trykte kompendier knytta til studiet. Studentene oppgir at de er varsomme når det gjelder bruk av digitale kilder:

S52F: Nei, det har vi jo fått beskjed om at ikke er så veldig lurt, for vi kan finne mye som ikke er direkte kilde ... eller hva heter det der, da?

Materialet fra de tre institusjonene tyder på at det til tross for enkelte ulikheter når det gjelder konkret informasjon om kilder og kildebruk, samt hvordan slik informasjon gjøres tilgjengelig for studentene, er slik at studentene alle steder er usikre når det gjelder kilder og kildebruk. Særlig gjelder dette bruk av digitale kilder i skriftlige tekster som defineres som «typisk akademiske», hvor studentene oppfatter at det er spesielt nøye når det gjelder kilder og kildebruk. Ut fra dette perspektivet er det interessant å se hva bachelormaterialet viser, siden dette er den definitivt mest formelle av tekstene studentene produserer i GLU-løpa, og samtidig også den klarest definerte når det gjelder krav og forventninger.

## **KILDER OG KILDEBRUK I BACHELOROPPGAVENE**

Bacheloroppgaven i grunnskolelærerutdanningene skal være et sjølstendig og forskningsbasert skriftlig arbeid, og utgjør dermed en sentral del av forskningsforankringa i grunnskolelærerstudiene. Bacheloroppgaven skal være en fullverdig akademisk tekst på alle plan. I motsetning til arbeidskravtekstene er bacheloroppgaven dessuten en eksamenstekst. Den skal vurderes opp mot en forhåndsdefinert standard, og den er ikke en interimtekst på samme måte som arbeidskravtekstene er det. Den kan riktignok ses på som en interimtekst i forhold til en seinere masteroppgave, og uavhengig av dette i forhold til læring for profesjonsstatus, altså at den utgjør et pedagogisk og didaktisk utprøvende tekstarbeid. Men som teksthending regnes den som et sjølstendig og ferdig produkt.

Følgegruppa for lærerutdanningsreformen har samla inn et representativt nasjonalt utvalg av bacheloroppgaver innlevert våren 2013 (GLU 2010-kullet). Vi har samarbeidd med dem om undersøkelsen av materialet.<sup>3</sup> Totalt 171 oppgaver fra 18 ulike lærerutdanningsinstitusjoner blei inkludert i materialet. Utvalgskriteriene var følgende: Oppgavene fra hver institusjon blei ordna i tilfeldig rekkefølge (etter stigende kandidatnummer). Hver femte oppgave blei så trukket ut, men uansett ikke mer enn 20 oppgaver fra hver enkelt institusjon. Dette betyr at oppgaver fra svært store eller svært små institusjoner kan være underrepresentert i materialet. Utvalget kan like fullt anses for å være et tilfeldig, representativt utvalg. Ved å se på kilder og kildebruk i bacheloroppgaver og sammenligne resultatene med det en kan finne i skriftlige arbeidskravtekster, vil en på noen plan kunne si noe om hvorvidt forventningen om at studentene skal ha tilegna seg en god akademisk praksis på dette området, er oppfylt eller ikke. Vi har kartlagt studentenes bruk av kilder med utgangspunkt i litteraturlistene til hver enkelt bacheloroppgave i utvalget som utgjør datasett C. Hensikten med kartlegginga har vært å gi et nyansert og oversiktlig bilde av det tekstuniverset studentene befinner seg i når de arbeider med bacheloroppgavene, samt på et overordna plan å belyse hvordan studentene forholder seg til forskningsverdenen omkring seg. Vi har dessuten sett på følgeskriva fra de ulike utdanningsinstitusjonene for å kunne knytte våre funn opp mot hvordan krav og vurderingskriterier for bacheloroppgavene beskrives når det gjelder kilder og kildebruk.

I begge grunnskolelærerutdanningene har vi undersøkt hvilke kildetyper studentene har brukt. Vi har kategorisert kildene som enten «forskningsbasert», «offentlig dokument» eller «allmenn». I kategorien «forskningsbasert» har vi plassert vitenskapelige artikler, ph.d.-avhandlinger og masteroppgaver, vitenskapelige antologier, lærebøker for høyere utdanning og metodebøker. Kategorien «offentlig dokument» omfatter offentlige utredninger, lovmateriale og politiske beslutningsgrunnlag (som blant annet stortingsmeldinger). «Allmenn kilde» inneholder oppslagsverk, bransjeblader, generell informasjon på offentlige nettsider, populærvitenskapelige tidsskrifter, faglig orienterte avisartikler, lærebøker og annet undervisningsmaterieell for grunnskole og videregående skole, samt alt som ikke naturlig hører inn under noen av de to andre kategoriene. Vi har også undersøkt hvordan kildene som er benytta, fordeler seg på analoge og digitale referanser i hvert av de to studieløpa, for slik å få et inntrykk av hvordan studentene arbeider med å hente inn informasjon de benytter i arbeidet sitt. Tabellene nedenfor viser fordelinga i henholdsvis GLU 1–7 (tabell 7.2) og GLU 5–10 (tabell 7.3).

3. Se *Første steg som forsker – en gjennomgang av bacheloroppgaver i grunnskolelærerutdanningene. Delrapport 1-2015*.

TABELL 7.2: OVERSIKT OVER KILDER I BACHELOROPPGAVERNE, GLU 1–7

Grunnskolelærerutdanning 1–7.						
			Antall forekomster		Prosent av N (N = 1524)	
Kildetype	Antall	I prosent	Analoge referanser	Digitale referanser	Analoge ref. i %	Digitale ref. i %
Forskningsbasert	1032	67,7 %	962	70	63,1 %	4,6 %
Offentlig dok.	247	16,2 %	37	210	2,4 %	13,8 %
Allmenne kilder	245	16,1 %	78	167	5,1 %	11,0 %
Totalt	1524	100 %	1077	447	70,6 %	29,4 %

TABELL 7.3: OVERSIKT OVER KILDER I BACHELOROPPGAVERNE, GLU 5–10

Grunnskolelærerutdanning 5–10.						
			Antall forekomster		Prosent av N (N = 1541)	
Kildetype	Antall	I prosent	Analoge referanser	Digitale referanser	Analoge ref. i %	Digitale ref. i %
Forskningsbasert	977	63,4 %	928	49	60,2 %	3,2 %
Offentlig dok.	289	18,8 %	70	219	4,5 %	14,2 %
Allmenne kilder	275	17,8 %	78	197	5,1 %	12,8 %
Totalt	1541	100 %	1076	465	69,8 %	30,2 %

Ut fra oversiktene ovenfor kan en slå fast at det uten tvil er de forskningsbaserte kildene som dominerer i bacheloroppgavene. Dette gjelder for begge GLU-løpa. Det er videre et kjennetegn ved disse kildene at de i overveiende grad er analoge. Likevel er det tydelig at studentene også i nokså stor utstrekning benytter digitale kilder. Totalt sett er om lag 1/3 av kildene digitale, og vi finner dem først og fremst i kategoriene «offentlig dokument» og «allmenne kilder».

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene slår fast at det er et mål at studentene «har kunnskap om nasjonalt og internasjonalt forsknings- og utviklingsarbeid med relevans for lærerprofesjonen» (2010). I lys av dette har vi gått igjennom litteraturlista for hver enkelt bacheloroppgave og registrert hvilket språk de ulike kildene er publisert på. Dette vil kunne si noe om grad av internasjonal orientering. Det er likevel viktig å understreke at vi har gjort dette uten å vurdere kildenes opphav. Opphavlig norske kilder som er publisert på engelsk, vil være klassifisert som «engelsk», mens internasjonale kilder som er publisert på norsk, vil være klassifisert som norskspråklige. Tabell 7.4 viser hvordan kildene fordeler seg på språk i begge studieløpa:

**TABELL 7.4: KILDER FORDELT PÅ SPRÅK.**

Språk	GLU 1–7		GLU 5–10	
	Antall kilder	I prosent av total	Antall kilder	I prosent av total
norsk	1349	88,5 %	1410	91,5 %
engelsk	123	8,1 %	109	7,0 %
dansk	23	1,5 %	14	0,9 %
svensk	12	0,8 %	7	0,5 %
samisk	17	1,1 %	0	0 %
annet	0	0 %	1	0,1 %
Totalt	1524	100 %	1541	100 %

Ut fra oversiktene over kan en slå fast at ca. en av ti referanser er på et annet språk enn norsk. Av de kildene som er publisert på et annet språk enn norsk, er det heilt klart engelsk som dominerer.

## OPPSUMMERING

Det har vært et overordna mål for oss å forsøke å finne fram til hva som kjenner seg ut som studenters bruk av kilder i et variert utvalg av tekster innenfor et variert utvalg av fag i begge grunnskolelærerutdanningene. Datamaterialet viser at det er stor variasjon mellom de ulike faga i grunnskolelærerutdanningene, og mellom ulike typer arbeidskravtekster (på tvers av fag). Det er ikke variasjon mellom de to grunnskolelærerutdanningene som sådan. Arbeidskravtekstene representerer i



seg selv ulike sjangrer, hvilket innebærer at det er ulike krav og forventninger knytta til dem. Studentene produserer skriftlige tekster, muntlige framføringer med presentasjonsverktøy, digitale fortellinger osv. Vi har sett at mye av variasjonen når det gjelder kilder og kildebruk, kan relateres til faglærernes ulike «bestillinger». Forholdet mellom oppgaveformulering (og eventuelle tilleggsopplysninger fra faglærer), kildebruk i studentenes tekster og deres refleksjoner om kildebruk viser dette.

Når det gjelder datasett A ved institusjon 1, har vi sett at det er stor variasjon fra arbeidskrav til arbeidskrav *innen* de ulike faga når det gjelder faglærernes skriftlige oppfordring til bruk av kilder og forventning om at teksten skal inneholde litteraturliste, jf. det vi tidligere har kalt «bestilling». Videre har vi sett at den faktiske kildebruken slik den kommer til uttrykk i studentenes underveistekster, varierer i tråd med faglærernes skriftlige «bestilling». Vi har også sett at det er stor variasjon *mellom* de ulike faga. Den mest utstrakte bruken av kilder slik den kommer fram i form av litteraturlister, har vi registrert i norskfaget. Norskstudentene har ikke bare litteraturliste i alle skriftlige innleveringer, men også i de muntlige presentasjonene.

I de tilfellene der informantene våre har levert leselogg, kompletteres dette bildet. Når det for eksempel gjelder arbeidskrav 2 i engelsk, er det ikke formulert noe skriftlig krav om kildebruk eller litteraturliste fra faglærers side. De tre informantene leverte da også individuelle skriftlige tekster *uten* kildeliste. Av leseloggene framgår det så at *alle* har brukt flere kilder i tekstarbeidet. Antallet varierer mellom fire og sju engelskspråklige kilder. Samla sett er det jevn fordeling mellom digitale og analoge kilder, men med klare individuelle forskjeller. I dette tilfellet dreier det seg i hovedsak om forskningsbaserte og allmenne kilder, idet kildene er pensumlitteratur og ordbøker. Dette eksempelet er interessant som grunnlag for å reflektere over hva som må til for at studenter skal oppfatte en kilde som kilde slik at de faktisk refererer til den i teksten og fører den opp i litteraturlista etter teksten.

Studentenes refleksjoner slik de først og fremst kommer til uttrykk i fokusgruppeintervjuene (i datasett B), men også i egenvurderingene i forbindelse med skriftlige tekster i norsk, tyder på at mange nettopp føler seg usikre på hva en kilde er, og på hva som er *gode* kilder i fagtekster. Mange er også usikre på hvordan de skal henvise til kilder i teksten, og hvordan ei litteraturliste skal se ut. Informantene våre gir uttrykk for at de gjerne vil lære dette ordentlig, men at det i liten grad gis opplæring i kildebruk i faga. Tidlig i faget norsk 1–7 og 5–10 gis det ei innføring i fagskriving med demonstrasjon av kildekompasset, men for øvrig uttaler flere informanter at dette med kilder og kildebruk var noe de lærte ordentlig i forbindelse med arbeidet med bacheloroppgaven.

Ved institusjon 2 gis det opplæring i kilder og kildebruk allerede i det første semesteret i begge GLU-løpa. Studentene oppgir at de fester stor lit til informasjon faglærerne har gitt i forbindelse med undervisninga. De sier likevel at de synes dette med kilder og kildebruk er vanskelig.

Ved institusjon 3 oppgir studentene at faglærerne gir god hjelp når det gjelder kilder og kildebruk. Det er først og fremst pensumrelaterte analoge kilder som benyttes, noe som skyldes at de har fått konkrete innspill fra faglærerne om at de bør ta utgangspunkt i pensumlitteraturen, og så bruke disse kildene som pekere ut mot annen aktuell litteratur og sikre kilder. Faglærerne oppfordrer studentene til å oppsøke biblioteket, og til å være bevisste på bare å bruke kvalitetssikra nettkilder, samt å oppsøke kunnskapspersoner i omgivelsene.

Når det så gjelder datasett C, er bildet noe annerledes. Studiet av bacheloroppgavens litteraturlister viser at de aller fleste studentene har ført litteraturlister i tråd med gjeldende retningslinjer. Mange av institusjonene informerer om krav knytta til litteraturliste i informasjonsskriv om bacheloroppgaven, og også om hvilken konkret standard som skal brukes. Dette kan vitne om at institusjonene legger vekt på formelle sider ved kilder og kildebruk som en sentral del ved akademisk skrivarbeid. Når det gjelder hva slags typer kilder studentene benytter, ser vi at de primært benytter forskningsbaserte kilder, og da særlig forskningsbaserte kilder av typen lærebøker (pensumlitteratur). De forskningsbaserte kildene er i overveiende grad analoge, men ca. 1/3 av det totale antall kilder er digitale. De digitale kildene utgjøres stort sett av offentlige dokumenter og allmenne kilder. Studentene benytter i liten grad internasjonale kilder. Bare ca. en av ti kilder befinner seg i denne kategorien.

## DRØFTING

Vi har i gjennomgangen i dette kapitlet lagt hovedvekten på litteraturlistene i arbeidskravtekster og bacheloroppgaver når vi har studert studenters kilder og kildebruk. Et viktig spørsmål som kan belyse hva vi får fram gjennom litteraturlisteanalysen, er spørsmålet om hva som skal til for at studentene oppfatter noe som kilde, slik at den faktisk er mulig å finne oppgitt i litteraturlista. For å belyse dette spørsmålet har informasjon fra fokusgruppeintervjuer (datasett B) vært sentral.

Studentene ser ut til å benytte mange kilder i arbeidet sitt som aldri finner veien til litteraturlista. Et eksempel på dette kan være de skriftlige innleveringsoppgavene i grammatikk i engelsk ved institusjon 1. I disse tekstene oppgir som regel ikke studentene at de har brukt kilder i det heile tatt, men det framkommer likevel i datasett B at de aller fleste har benytta ulike oppslagsverk, både analoge og digi-

tale. Det er særlig ordbøker som benyttes, for eksempel Cambridge eller Oxford Dictionary som faglærer har lagt ut lenke til i institusjonens LMS. Det er altså helst de digitale versjonene som benyttes. I tillegg har studentene brukt både Wikipedia og generelle Google-søk for å finne definisjoner og lignende. Når studentene ikke har oppgitt disse som kilder, skyldes det antakelig to forhold: at stoffet de skal presentere i tekstene skal være kjent fra pensum og undervisning, da framstår definisjonssjekk o.l. som «tilleggsinformasjon» som det er unødvendig å opplyse om, og delvis også fordi de ikke oppfatter litteraturliste som en del av sjangerkravet i disse grammatikkoppgavene, som delvis er «let og finn»-baserte.

Et annet forhold som er verdt å drøfte, er hvordan ansvarsfordelinga mellom videregående skole og høyere utdanning er når det gjelder eksplisitt fokus på kildebruk og opplæring i regler for å referere til kilder, samt hvordan ansvarsfordelinga er internt på lærerutdanningsinstitusjonene når det gjelder dette med kilder og kildebruk. Mange av studentene har oppgitt at de synes kilder og kildebruk er vanskelig. Flere påpeker at det innenfor videregående opplæring ikke har vært krav om henvisning til kilder inne i tekst, men bare bruk av rene litteraturlister. De opplever at det ved utdanningsinstitusjonene er en forventning om at kilder er noe studentene allerede behersker når de tar til med høyere utdanning, men påpeker at dette ikke stemmer. På spørsmål om hvorvidt studentene har fått opplæring i kildebruk i utdanningsløpet sitt, sier en av studentene:

S6F: Nei, vi fikk beskjed på videregående, at nei, men det lærer dere alt om på universitetet, og nå får vi beskjed om at nei, det der har dere lært på videregående, så det her kan dere.

Det framheves dessuten at krava til kilder og kildehenvisning synes å være mye strengere enn det studentene opplevde at det var på videregående:

S42M: Jeg tenker, i hvert fall, jeg kan jo huske både på videregående og på ungdomsskolen at man har såkalt gått i ei sånn plagiatfelle. Og hvis du da tenker på universitetet, så er det mye mer strengt og seriøst, så jeg hadde egentlig håpt, jeg håper i hvert fall før eksamen, at vi får en ordentlig, grundig gjennomgang, eller, om kilder, hvordan det skal settes opp. De har liksom bare henvist oss til det der kildekompasset, den nettsida der, og så se. Men jeg skulle gjerne hatt noen timer.

I bacheloroppgavene er det formelle i tilknytning til kilder og kildebruk i stor grad på plass. Dette er ikke uventa. Bacheloroppgaven er en eksamensoppgave med

karakter, og den er resultat av et omfattende arbeid. Alle institusjonene informerer studentene om kilder og kildebruk heilt direkte i forhold til bacheloroppgaven, enten i egne informasjonsskriv, og/eller på oppgitte nettsider. I tillegg er bacheloroppgaven veldig tydelig definert som en akademisk tekst, der det forskningsbaserte er i fokus. Det finnes lett tilgjengelige bøker om skriving av bacheloroppgaver, og tidligere bacheloroppgaver finnes oftest tilgjengelig på institusjonenes nettsider (sjøl om disse foreløpig er reine «fag»-bachelor). Slik sett er sjangerkrava mye tydeligere, og konkrete teksteksempler langt mer tilgjengelige enn for studiets arbeidskravtekster.

Kilder og kildebruk i arbeidskravtekster synes å være styrt av arbeidskravteksternes status som underveistekster på den ene sida, og av studentenes sjangerforståelse og faglærers «bestilling» på den andre sida. I motsetning til bacheloroppgavene gis det ikke karakter på noen av arbeidskravtekstene. Tilbakemeldingspraksisen varierer også svært mye (se kapittel 5). Av den grunn får arbeidskravtekster status som reine portprøver hos mange studenter, og ikke som faktiske læringskilder. Når faglærer ikke har definert kilder og kildebruk som noe sentralt, oppfatter heller ikke studentene det som viktig nok til å inkludere det. Det viktige er å få arbeidskravet godkjent, for å sikre mulighet til å få ta eksamen i det aktuelle emnet:

S58M: [...] i læreboka står det hovedsakelig det grunnleggende og litt sånn generelt over hele, men i og med at vi kun har hatt godkjent/ikke godkjent, så er det ikke [...] sånn at vi har strevd oss til å gå så dypt som du kan gå inn i det for å få god karakter, når læreboka og det læreren har forelest vil holde [...] Det vil jo være nok til å få alt det du trenger.

Samtidig synes det klart at for noen typer tekster oppgir de fleste studentene kilder sjøl om det ikke er «bestilt» av faglærer. Dette gjelder først og fremst innenfor kategorien vi har kalt «skriftlige tekster». Unntaket herfra er grammatikkoppgaver av typen «let og finn» eller utfyllingsoppgaver som tester studentenes brukskunnskaper i grammatikk.

Arbeidskravtekstene studentene skal produsere i løpet av studiet, er svært ulike. Heilt generelt synes det å være mye underliggende taus kunnskap som oppleves utilgjengelig av studentene når det gjelder dette: Skal det være litteraturliste på rapporter? Hva med framføringer med PowerPoint-presentasjoner, er det nødvendig å ha med kildeliste her? Hva slags typer kilder regnes som gode og pålitelige i det enkelte emnet, i det enkelte faget? Det synes åpenbart at studentene trenger eksplisitt undervisning om kilder og kildebruk i hvert fag. Den tause kunnskapen

er noe flere forskere har vist til tidligere, for eksempel påpeker Hoel at det er mye som er underforstått i den akademiske tekstkulturen:

[...] den er prega av taus kunnskap, og dette gjer det vanskeleg for studentane sjølv å skaffe seg greie på korleis tekstar skal skrivast i det nye miljøet (Hoel, 2008, s. 73).

Et større fokus blant faglærere på hva slags sjangrer en tilbyr studentene som arbeidsoppgaver, kunne synliggjøre den akademiske tekstkulturen på en bedre måte. Når det gjelder kilder og kildebruk, ser det ut til å være et uttrykt behov for og et uttrykt ønske om å få tidlig og god informasjon om hva som forventes. Det å produsere akademiske tekster innebærer å lære seg uttrykksmåter og sjangerkrav innenfor akkurat det spesifikke faget man studerer, og det påligger utdanningsinstitusjonene og de enkelte fagmiljøene å legge til rette for dette (Skrivesenteret, 2012).

## KONKLUSJON

Arbeidskravtekstene skal fungere som en inngang for studentene til å lære å produsere og presentere ulike typer tekster, samtidig som de også skal ha et faglig læringsutbytte av å arbeide med tekstene. Tekstarbeidet skal bidra til forståelse, refleksjon og utforskning faglig og didaktisk, samtidig som de skal presentere det tekstuniverset som studentene sjøl skal forholde seg til og etterspørre av sine elever som framtidige lærere. De skal forberede seg til lærerprofesjonen, lære seg de ulike fagas profesjonsspesifikke sjangrer, og tekstene skal fungere som bindeledd mellom praksisfelt og teorifelt. Oftest er formålet med tekstarbeidet å vise at en er i stand til å presentere fagstoff på en relevant, hensiktsmessig og god måte for medstudenter, lærere og sensorer, der målet er å vise at en er orientert i faglitteraturen og kjenner til og behersker de tekstnormene som eksisterer for ulike type tekstproduksjon (Skrivesenteret, 2012).

Kurs i kilder og kildebruk kan både synliggjøre den tause kunnskapen og fungere som inspirasjon og veiviser for studentene i deres tekstarbeid. Et slikt kurs bør være en sjølsagt del av grunnutdanningas første år. Ved institusjon 2 arrangeres som nevnt et slikt kurs det første semesteret. Ved institusjon 1 gis et slikt kurs i faget norsk i 2. semester, men dette betyr at det bare er studenter på GLU 1–7 og studenter på GLU 5–10 som sjøl har valgt norsk som fag, som får slik eksplisitt opplæring tidlig i studieløpet sitt. Resultatene vi har vist til i dette kapittelet, tydeliggjør at institusjonene bør legge større vekt på å sikre at *alle* grunnskolelærer-

studenter får kurs i kilder og kildebruk tidlig i utdanninga si. Det er verdt å nevne at arbeid knytta til kilder og kildebruk har fått en tydelig plass i grunnskole (og videregående skole) i seinere tid. Etter gjeldende læreplan i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013) er det et kompetansemål etter 7. trinn at elevene skal kunne «kjenne til opphavsrettslige regler for bruk av kilder». Dette skal det arbeides videre med på ungdomstrinnet, slik at elevene etter 10. trinn skal kunne «integre, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvbar måte der det er hensiktsmessig». De skal også kunne «forklare og bruke grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett ved publisering og bruk av tekster». I nyere lærebøker for grunnskoleens norskfag blir kildebruk og referanseteknikk tematisert i ulike sammenhenger, blant annet i forbindelse med fakta-/saktekster. Her blir gjerne eksempeltekster presentert, en undersøker hvordan forfatteren har bygd opp teksten sin, og da fokuseres det på hvilke kilder som er brukt, hvordan de er brukt, hvordan kildelista skal settes opp osv. Det er på denne bakgrunnen rimelig å hevde at lærerutdanningsinstitusjonene må ta et tydelig ansvar for å sikre at nyutdanna lærere har den nødvendige kunnskapen og ferdigheten som skal til for at de skal fungere som gode veivisere for elevene sine på dette feltet. Den teknologiske utviklinga gjør det nødvendig å inneha god navigeringskompetanse på ulike plattformar og i ulike informasjonskanaler.

Kompetanse knytta til kilder og kildebruk regnes som sentral i alt vitenskapelig arbeid. Det å lære seg dette håndverket gjennom studiets mange arbeidskravtekster, kan betraktes som ei dannelsesreise. Studentene får innsikt i det enkelte fags diskurser, tekster og håndverk. De tilegner seg kunnskaper som kommende lærere når det gjelder det doble perspektivet som utgjøres av design og redesign (Selander & Kress, 2010). På bakgrunn av oppgaveformuleringer produserer studentene sine egne tekster. De nyttiggjør seg faglig og didaktisk kunnskap fra forskningssamfunnet og omformer denne til egen kunnskap. Det ligger et dobbelt didaktisk perspektiv i dette, ved at det egne didaktiske arbeidet med studiefagas tekster danner ei viktig ramme for deres egen didaktiske praksis som kommende lærere i grunnskolen i møte med egne elever. Det er dermed ikke uviktig hvordan lærerutdanningene legger til rette for å utvikle en god tekstpraksis, hvor kilder og kildebruk er et vesentlig fundament.

## REFERANSER

- Ask, S. 2005. Stadieövergångar och interimtext: Akademisk skriftspråkskompetens i praktiken. I: Einarsson, J. & Larsson-Ringqvist, E. mfl. (red.): *Språkforskning på didaktisk grund: Rapport från ASLA:s höstsymposium Växjö 10–11 november 2005*. Göteborg: Intellecta Docusys.
- Ask, S. 2007. «Vägar och hinder». I: Matre, S. & Hoel, T. L. (red.): *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning og rettleiing i høgre utdanning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Dysthe, O. & Hoel, T. L. 2010. *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. 2000. *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt.
- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen. 2015. *Første steg som forsker – en gjennomgang av bacheloroppgaver i grunnskolelærerutdanningene. Delrapport 1 – 2015*.
- Hoel, T. L. 2008. *Skriving ved universitet og høyskolar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knobel, M. & Lankshear, C. 2006. *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning* (2. utg.). Maidenhead & New York: Open University Press.
- Kunnskapsdepartementet. 2010. *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 1. mars 2010 med hjemmel i lov om universiteter og høyskoler av 1. april 2005 nr. 15 § 3-2 annet ledd.
- Miller, C. R. 1984. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, s. 151–167.
- Selander, S. & Kress, G. 2010. *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. [Design for learning – a multimodal perspective]. Stockholm: Norstedts.
- Skrivesenteret. 2012. Akademisk skrivning. <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/akademisk-skriving/>. Lasta ned 05.07.2015.
- Utdanningsdirektoratet. 2013. Læreplan i norsk. (Læreplankode: NOR1-05). <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>. Lasta ned 16.06.2016.