

5

Tekstpraksis og tekstrefleksjon

GRO-RENÉE RAMBØ OG MAGNHILD VOLLAN

SAMMENDRAG I dette kapittelet drøfter vi i hvilken grad og på hvilken måte det legges til rette for at studentene skal utvikle en solid og bred tekstkompetanse gjennom utdanningsløpet. Med bakgrunn i informantenes refleksjoner drøftes spørsmål knyttet til den betydningen oppgaveformuleringene og lærernes tilbakemeldinger på ulike tekster har for grunnskolelærerstudentenes utvikling. Som sentrale teoretiske perspektiver benytter vi The New London Groups utvikling av begrepet «design» slik det er etablert gjennom diskusjonen om A Pedagogy of Multiliteracies (1996), samt Selander & Kress' (2010) forståelse av «didactic design». Sentralt innenfor disse arbeidene er fokuset på forholdet mellom «design» og «redesign»: Utdanneren designer sentrale aspekter ved læringsprosessens forutsetninger (læringsaktiviteter, pensum, tidsbruk osv.), mens studentene både redesigner informasjon som utdanneren har gjort tilgjengelig, og designer sine egne læringsveier og inkluderer «ny» informasjon, basert på hvordan de forstår verden. Designperspektivet setter slik fokus på det omformende ved læringsprosessen, og ikke på det reproduserende. I dette kapittelet ser vi nærmere på hvordan studentene opplever dette i møte med ulike tekster og tekstpraksiser i grunnskolelærerutdanningene. Vi retter fokus mot obligatoriske arbeidskravtekster de sjøl produserer innenfor ulike fag i studiene sine, og går systematisk igjennom de ulike teksttypene.

NØKKEORD literacy | design og redesign i læring | litterære praksiser i lærerutdanning | tverrfaglige tekstpraksiser | obligatoriske oppgaver og tilbakemeldingspraksiser

SUMMARY This chapter will discuss to what extent and in what ways the teacher training institutions facilitate students' development of a solid and broad literacy competence during their study programs. We take students' own reflections on this issue as a starting point for discussing the relationships between how the design of mandatory assignments and feedback practices may influence on teacher students' literacy development. As an important theoretical perspective we draw on the concept of 'design' as developed within the New London Group, and established through the discussion on 'A Pedagogy of Multiliteracies' (1996), as well as Selander & Kress' (2010)

understanding of 'didactic design'. Within these works, the relationships between 'design' and 'redesign' stand out as an important perspective: The educator designs important aspects governing the students' learning process (like learning activities, curriculum, time spent on different issues and aspects of the subject, etc.), while the students re-design the information provided by the educator, and at the same time design their own paths of learning and include 'new' information based on their own understanding of the world. This focus on design puts emphasis on the transformative aspect of the learning process, and not on the replicative aspect. This chapter provides insights into what kinds of mandatory texts the students are asked to produce in different subject areas in their teacher education programs, and furthermore systematically discusses the different types of texts on basis of the theoretical framework.

KEYWORDS literacy | design and redesign in learning | literacy practices in TE | textual practices across subjects | mandatory assignments and feedback practices

INNLEDNING

Innenfor alle nivåer i utdanningssektoren møter elever og studenter ulike fag. De ulike faga har til dels ulike normer for hvordan tekster skal skrives, leses og formidles, og de ulike tekstnormene bidrar til å etablere og opprettholde ulike tekstkulturer (se også Hoel, 2008, s. 18). For at en skal kunne skrive (og lese) innenfor et fag, trenger en kunnskap om hva slags tekstkulturer og hvilke sjangrer som er typiske for det aktuelle faget (Askeland & Aamotsbakken, 2013, s. 14). Begrepet «tekstkultur» rommer både konkrete tekster og et syn på hvordan tekstene skal være for at de skal oppfattes som gyldige innenfor den aktuelle tekstkulturens rammer (Askeland & Maagerø, 2013, s. 43). For lærerstudenter vil denne typen kunnskap være vesentlig for egen læring, men også for den framtidige yrkesutøvelsen, hvor de sjøl skal veilede elever inn i ulike tekstkulturer. En kan hevde at refleksjon (og læring) skjer i et samspill mellom resepsjon og produksjon (Smidt, 2004, s. 245, se også kapittel 1), samtidig som modellering og eksemplarisk læring ofte blir holdt fram som idealer for undervisning i profesjonsutdanningene. De ulike faga i grunnskolelærerutdanningene representerer et mangfold av tekst- og medieringsformer i form av undervisningsopplegg, pensum og generelle praksiser. Et interessant spørsmål blir da om vi finner igjen dette mangfoldet i de teksttypene studentene sjøl skal produsere som arbeidskrav i studiet sitt.

I dette kapitlet vil vi gå tett på studentene og deres arbeid med ulike arbeidskravtekster slik de møter dem i GLU-studiene ved utdanningsinstitusjon 1 (se

kapittel 2). Det sentrale er studentenes egen stemme. Vi presenterer deres refleksjoner over oppgaveformuleringer, tilbakemeldingspraksiser og læringsutbytte. Dette gjør vi ved å se nærmere på hver enkelt teksthendings studentene møter som obligatorisk arbeidskrav i ulike fag i grunnskolelærerutdanningsløpa. Med dette som bakgrunn vil vi drøfte arbeidskravas hensikt og potensial i en læringskontekst, samt at vi vil fokusere på om og hvordan studentene opplever de *ulike* tekstpraksisene de føres inn i, i løpet av studiene sine. Dette vil kunne gi en forståelse av hvordan studentene utvikler sitt forhold til det å skape egne tekster, og også hvordan de utvikler sin forståelse av de overordna tekstpraksisene og tekstkulturene de møter og innlemmes i.

ARBEIDSKRAVTEKSTER SOM DEL AV STUDENTERS TEKSTPRAKSIS

Gjennom tekster skapes mening, og tekstene er dermed tett forbundet med læring og utvikling av ny kunnskap. Ei sentral målsetting bak Kvalitetsreformen var å legge et godt grunnlag for at studenter skal lykkes med studiene sine. Kvalitetsreformen inneholder derfor en del beskrivelser av konkrete tiltak som en meiner vil bidra til dette. Blant tiltak som løftes fram, er studentaktive undervisningsformer, tettere oppfølging av studentene og tettere sammenheng mellom undervisning og vurdering (Hoel, 2008, s. 116). Det har i tillegg vært et eksplisitt fokus på tilrettelegging for læring gjennom varierte undervisningsformer og arbeidskrav i studier, blant annet knytta opp mot fokuset på utvikling av tekstkompetanse. Tekstkompetanse rommer et breitt spekter av tekstlige kompetanser, og disse må forstås ut fra de sosiale praksisene de inngår i. Vi legger til grunn en utvida forståelse av tekstbegrepet, noe som innebærer at en rekke ulike modaliteter er inkludert (se kapittel 1). Det å inneha tekstkompetanse (i vid forstand) kan forstås som en viktig forutsetning for læring.

Etter innføringa av Kvalitetsreformen i høyere utdanning i 2003 økte antallet obligatoriske oppgaver studentene skulle gjennomføre (Dysthe mfl., 2007), delvis som et direkte resultat av reformens uttrykte mål om tettere oppfølging av den enkelte student. Disse obligatoriske oppgavene dekker et vidt spekter av ulike teksthendinger, som sammen bidrar til å skape og opprettholde ulike tekstpraksiser. Med tekstpraksis forstår vi sosialt anerkjente måter for å skape, kommunisere og fortolke meningsfylt innhold gjennom tekster (Knobel & Lankshear, 2006, s. 64). En tekstpraksis består av alle møter en har med tekster innenfor et domene, og siden tekstpraksis er sosialt og kulturelt fundert, kan den endres over tid. Utdanningssektorens tekster må ses i lys av blant annet vitenskapelige tekster eller diskurser i ulike fag. Det finnes mange ulike vitenskapelige diskurser, og de ulike faga har dessuten en mengde ulike tekster som til sammen utgjør et stort tekstmangfold

(Askeland & Aamotsbakken, 2013, s. 20). Grunnskolelærerutdanningene er satt sammen av ei rekke ulike fag, og det gjør at en kan få innblikk i ulike tekstkulturer og tekstpraksiser ved å utforske tekstmangfoldet studentene møter. Vi fokuserer her på prosessen rundt egenskapte arbeidskravtekster, og fokuserer på hvert enkelt arbeidskrav som en enkeltstående teksthending, for deretter å drøfte hvordan alle enkeltforekomster av teksthendinger sammen utgjør ulike tekstpraksiser.

Barton skiller mellom teksthendinger (literacy events) og tekstpraksis (literacy practices) (Barton, 2007, s. 7; Barton & Hamilton, 1988). Mens en teksthending er en enkeltforekomst av tekst, innebærer tekstpraksis summen av enkeltforekomster av tekster innenfor et domene. De obligatoriske arbeidskravtekstene er teksthendinger som kan sies å skrive seg inn i en faglig tradisjon for hvordan oppgaver gis og tekster skapes innenfor det spesifikke faget de er gitt i tilknytning til. Dette gir oss et godt utgangspunkt for å kunne studere nærmere hvordan alle de ulike teksthendingene (literacy events) til sammen legger grunnlaget for studentenes forståelse av tekstpraksisen(e) i ulike fag i grunnskolelærerutdanningene. Ett sentralt trekk ved en tekstpraksis kan være å fokusere på hvilke tekstmønstre som presenteres i det enkelte faget, og slik legger grunnlaget for en forståelse av hva som er typiske tekster innenfor det aktuelle faget. Vi bruker her begrepet sjanger om en tekstnorm som utvikler seg på grunnlag av en slik regelmessighet (Miller, 1984; Berge & Ledin, 2001; Engebretsen, 2007, se kapittel 1).

I tillegg til at arbeid med ulike tekstnormer, tekstsjangrer, kan sies å reflektere ulike fags tekstpraksiser, er det også interessant å se på et annet sentralt aspekt ved tekstpraksis, nærmere bestemt det som dreier seg om tekstarbeidets betydning og rolle i en utdanningskontekst. Utdanningskonteksten er den overordna sentrale sosiale konteksten tekstarbeidet skjer innenfor. Det er vanlig å skille mellom ulike former for tekstarbeid i en utdanningskontekst: En kan skille mellom tekstarbeid som har som hovedsiktemål at arbeidet i seg sjøl skal føre til læring (tenkeskriving), og tekstarbeid som først og fremst dreier seg om å rette tekstarbeidet mot andre mottakere, og dermed er presentasjonsorientert (Askeland & Aamotsbakken, 2013, s. 21). Arbeidskravtekstene studenter produserer i løpet av studiene sine, kan sies å ha innslag av begge disse elementene. På den ene sida er tekstarbeidet meint å sikre at studentene arbeider aktivt med fagets tekster i et læringsøyemed. På den andre sida er de obligatoriske arbeidskravtekstene tekster som må produseres, leveres og godkjennes av faglærer for at studentene skal få rett til å ta eksamen, og slik sett framstår de som presentasjonsorientert, samtidig som kontrollfunksjonen også er tydelig. Et interessant spørsmål i dette kapitlet blir å se nærmere på hvordan studentene sjøl opplever disse to aspektene ved tekstarbeidet. Dette kan gi vesentlig innsikt i hvorvidt det er sammenfall mellom det som fag-

lærere og utdanningsinstitusjoner framhever som sentralt ved tekstarbeid av denne typen, og studentenes opplevelse av arbeidets læringsverdi.

MATERIALE OG METODE

Vi har hatt et ønske om at det innsamla datamaterialet skal gi oss innblikk i ei viktig side av studentenes tekstpraksis i studieløpa GLU 1–7 og GLU 5–10, og har i datainnsamlinga valgt å ha et spesifikt fokus på prosessen i arbeidet med tekster som er definert som arbeidskrav i de undersøkte emnene, jf. kapittel 2. I dette kapittelet handler det om institusjon 1, og det er i hovedsak datasett A, som består av utvalgte arbeidskravtekster, og datasett B, som består av kvalitative fokusgruppeintervjuer, som utgjør materialet. I tillegg benytter vi innsamla informasjonsmaterieell som har vært publisert i institusjonens digitale læringsplattform, heretter LMS, og informasjon vi har fått gjennom intervju med faglærerne. Studentenes arbeidsmåter og arbeidskravas interaksjonsdesign er behandla i andre deler av boka (jf. blant annet kapittel 6). I dette kapittelet går vi ikke inn på de konkrete tekstene hvert arbeidskrav har resultert i, men fokuserer på studentenes refleksjoner over arbeidsprosessen knytta til tekstene. Oversikten nedenfor viser hvordan de utvalgte arbeidskrava¹ i ulike fag fordeler seg på ulike kommunikasjonsformer på institusjon 1 (datasett A).

TABELL 5.1: OVERSIKT OVER ARBEIDSKRAV SOM INNGÅR I VÅRT MATERIALE, FORDELT PÅ FAG OG KOMMUNIKASJONSFORM.

	Engelsk 1–7 + 5–10	Naturfag 1–7	Norsk 1–7 + 5–10	PEL ^a 1–7 + 5–10	Samfunnsfag 5–10
Framføringer, gruppe	X		X	X	X
Digitale fortellinger, gruppe		X	X ^b	X	
Skriftlige tekster, gruppe		X		X	X
Skriftlige tekster, individuelt	X		X	(X) ^c	X

- Pedagogikk og elevkunnskap.
- Dette arbeidskravet hører til i det norskeknet 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.

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

Framføringene er i utgangspunktet flyktige, men i enkelte tilfeller er de likevel heilt eller delvis objektivert gjennom våre filmopptak og/eller tilgjengelige lysbildepresentasjoner, supplert med observasjonsnotater. De digitale fortellingene er objektiverte tekster som vi har tilgang til i institusjonens LMS. Rammene for produksjon og presentasjon av disse fortellingene har variert noe fra fag til fag. Denne teksttypen behandles for øvrig nærmere i kapittel 9. Den tredje teksttypen er skriftlige tekster i ulike sjangrer, her finner vi blant annet rapporter, utfyllingsoppgaver og utgreiende og drøftende fagtekster. I noen tilfeller er tekstene produsert individuelt, mens de i andre tilfeller er resultat av gruppearbeid. Felles for de ulike skriftlige tekstene er at de er objektiverte tekster.

Et interessant perspektiv er hvilke teksttyper studentene møter innenfor de ulike faga, men også hvordan de i løpet av studieløpet møter ulike typer tekster. Vi har tatt hensyn til *når* i studieløpet studentene tar de ulike faga, for derigjennom å kunne danne oss et bilde av teksttypepraksisen sett fra et studentperspektiv. Informantene i pedagogikk er i sitt første semester, informantene i norsk er i sitt andre semester, mens de engelskstudentene som er informanter, er kommet til sitt fjerde semester. Naturfaginformantene holder på med sitt sjuende semester. Når det gjelder de ni informantene i samfunnsfag, er seks i gang med sitt andre semester, mens tre holder på med sitt åttende.

I fokusgruppeintervjuene har vi spurt informantene om deres forståelse av hver av oppgavene de har fått, videre om tilbakemeldinga de har fått (etter framføringa, på den digitale fortellinga og på den skriftlige teksten), og til sist om hvilket læringsutbytte de meiner de har fått gjennom arbeidet med å forberede og gjennomføre hvert enkelt arbeidskrav. Nedenfor presenteres framføringene først, deretter de digitale fortellingene og til sist de skriftlige tekstene. I hver av disse tre delene presenteres noen hovedinntrykk fra hvert fag, med konkrete eksempler og enkelte sitater fra fokusgruppeintervjuene. Hver del avsluttes med ei oppsummering. Til sist i kapittelet drøftes interessante funn.

Før presentasjonen er det på sin plass med to metakommentarer. Den første gjelder forfatterne av dette kapittelet. Begge har lang erfaring med norsk i lærerutdanninga, og kjenner derfor dette faget best. Vi er klar over at denne innsikten kan være en mulig feilkilde i denne sammenhengen, og er derfor bevisste på å holde oss så nøyaktig som mulig til de kildene som ligger til grunn for kapittelet. Den andre kommentaren gjelder materialets begrensninger. Det kan ikke utelukkes at resultatene ville ha sett annerledes ut om *alle* emner og fag i de to studieløpa GLU 1–7 og GLU 5–10 hadde inngått i materialet, og om informanttilgangen hadde vært rikere, siden vi har valgt å legge så stor vekt på studentenes refleksjoner knytta til prosessen i arbeidet med tekstene, og ikke de konkrete tekstene.

FRAMFØRINGER

Muntlige presentasjoner er arbeidskrav som foregår i grupper, i *fire* av de fem faga som inngår i undersøkelsen ved institusjon 1. (Se tabell 5.1.) De muntlige presentasjonene er ofte knytta til praksis. I pedagogikk skal praksisgruppene gi en muntlig presentasjon av ei praksisfortelling som de først har skrevet (se nedenfor), og seinere skal ha analysert og drøfta i lys av teori, dessuten skal de demonstrere varierte arbeidsmåter. I engelsk og samfunnsfag skal praksisgruppene gi en muntlig presentasjon i tråd med en praksisoppgave. I engelsk dreier denne oppgaven seg om elevmangfold og tilpassa opplæring, og inngår i et samarbeid med pedagogikk (modul 2). I samfunnsfag handler oppgaven om digitale ferdigheter i samfunnsfag. Også i norsk er det slik at studentene kort tid etter praksis presenterer svaret på en praksisoppgave i plenum. Denne presentasjonen er obligatorisk, men regnes ikke som arbeidskrav i faget, og inngår ikke i vårt materiale.

Flere av faga vi har undersøkt har dessuten muntlige framføringer som eksamensforberedende arbeid. I pedagogikk har studentene ei gruppebasert muntlig framføring knytta til et arbeidskrav kalt «prøvemuntlig». I dette arbeidskravet blir det på forhånd lagt ut åtte temadokument på institusjonens LMS: lærerrollen og læreplaner, motivasjon, grunnleggende ferdigheter, klasseledelse og læringsmiljø, planlegging og didaktikk, læring, vurdering og yrkesetikk. Hvert av dokumenta inneholder ei rekke spørsmål og relevant pensumlitteratur for det enkelte temaet. Sjølve gjennomføringa av arbeidskravet går ut på at studentene skal forberede seg så godt som mulig på forhånd ved hjelp av de åtte dokumenta på LMS. Hver gruppe får ca. en halv time til rådighet. Hver gruppe trekker en lapp som angir ett av de åtte emnene. Deretter får gruppa tre minutter til å forberede seg ved å skrive stikkord o.l., men uten hjelpemiddel. Resten av tida er organisert som en ordinær muntlig eksamen. I norsk 1–7 blir studentene delt inn i par som skal forberede og gjennomføre en presentasjon som svar på faglige og fagdidaktiske spørsmål ved semesterslutt – som ledd i repetisjonsarbeidet. I norsk 5–10 skal studentene i tillegg gi en muntlig presentasjon av et tildelt tema til avtalt tid i løpet av semesteret – som en integrert del av det faglige arbeidet.

Pedagogikk og elevkunnskap (PEL) 1–7 og 5–10

Når det gjelder muntlig presentasjon av praksisfortellinger og demonstrasjon av varierte arbeidsmåter, gir studentene uttrykk for at de synes oppgaven er god, med mulig læringsverdi både faglig og praktisk. Det er imidlertid flere som sier at arbeidsprosessen i gruppa har vært vanskelig, og at de ikke har fått så mye ut av oppgaven som de kunne ha fått, for eksempel når det gjelder å reflektere over

praksis i lys av teori. De ser rett og slett på praksisfortellingene som «et hinder» de bare må passere. Flere studenter er kritiske til at de muntlige framføringene skulle gjennomføres innenfor relativt trange tidsrammer. De meiner at det ikke var lagt opp til at de skulle legge mye arbeid i sjølve framføringa (S14M). De synes også at det blei lite tid til nyansert og kritisk tilbakemelding.

S12F: Altså den framføringsbiten, der følte jeg at det meste kom vel på løpende bånd. Vi fikk vel utdelt et skjema om hva vi skulle gi tilbakemelding på. Men jeg følte at det var litt sånn at «nå skal vi ta alle unna på den timen her». I hvert fall på slutten, da, så ble litt sånn der kappløp. Men jeg syns det var helt greit, egentlig. Vi kunne kanskje fått litt mer tilbakemelding på den skriftlig. Om *hvor* reflekterte vi var. Eller om det på en måte var sånn at «ja, dere har fått med de momentene, det går greit», eller om ... Du har jo på en måte lagt ned en del arbeid, og så er det første gangen man gjør noe sånt. Og da hadde det på en måte vært fint å få en tilbakemelding på at dette er bra, eller dette er helt greit.

Andre studenter understreker at de syntes det fungerte fint å få tilbakemelding på egen presentasjon, men at de opplevde det som vanskelig å gi respons. De er fornøyde med at faglærer utfordra dem til å kommentere både egen innsats og andres. «Vi trenger jo det også videre, å bli flinke på å gi tilbakemeldinger. Det er jo en viktig del av lærerjobben i hvert fall», sier S26. Når det gjelder læringsutbytte, savner flere studenter tid til faglig refleksjon og diskusjon på presentasjonsdagen.

S19F: Ja, det var interessant, men det blei jo gyselig kjedelig etter hvert. Du fikk jo på en måte det samme igjen og igjen. Så fikk du høre en historie, og hvis vi hadde sittet i grupper på en kanskje tre–fire personer, så tror jeg vi hadde lært mye mer. Vi kunne ha sittet og hørt på de forskjellige, og så kunne vi ha prata om det og reflektert og dermed kunnet brukt praksisfortellingen som en skikkelig lærdom og virkelig hørt hva andre tenker, og ja, brukt den sånn som den skal brukes. Mens nå blei vi bare sittende der og glo til slutt. Blei jo så slitne av å høre på noen som fortalte ganske mye av det samme.

Når studentene i pedagogikk 5–10 reflekterer over læringsutbyttet av den skriftlige delen av dette arbeidskravet sett i forhold til den muntlige presentasjonen, peker de på at det nok har sammenheng med hva en mestrer best. Noen sier at det skriftlige arbeidet har vært mest lærerikt, mens andre har hatt størst personlig utbytte av å oppleve at de faktisk greide å gjennomføre framføringa.

Arbeidskravet som er kalt «prøvemuntlig», oppfattes av studentene som svært lærerikt. Framfor alt viser de til at det fungerer godt som en forberedelse fram mot eksamen, noe som igjen har gjort at de har jobba grundig fram mot den muntlige framføringa. I forberedelsene har studentene lest mye, men også skrevet en del, slik som tankekart og notater, og studentene reflekterer over at pensumtekstene de har lest i stor grad handler om å gjøre «sunn fornuft» faglig. De er stort sett fornøyde med formen på dette arbeidskravet, siden den er så lik formen de skal prøves i til eksamen (sjøl om muntlig eksamen er individuell). Noen av studentene meiner at sjølve framføringa kunne ha vært mer formell, sånn at det hadde vært enda mer likt en faktisk eksamenssituasjon. Gjennomgående gir studentene uttrykk for at det stilles for lave krav til det de presterer ved begge de to muntlige framføringene i pedagogikkfaget. Om tilbakemeldingene de får, sier en av studentene:

Alt er jo bra! Og alt er så fantastisk bra, og vi klapper i hendene! Og så står vi der og er egentlig litt, i hvert fall ofte er jeg litt sånn pinlig berørt over «å ja, dette tjafsa vi sammen i går kveld», fordi vi veit at vi kan det. Fordi vi veit at det går helt fint (S21F).

Til tross for at studentene meiner at arbeidskravet «prøvemuntlig» var lærerikt (flere meiner at det har vært det *mest* lærerike av arbeidskrava i pedagogikkemnet for det aktuelle semesteret), så er det flere som vil snakke vel så mye om at de savner individuelle skriftlige innleveringer som arbeidskrav i emnet:

Det var det jeg trodde universitetet handla om, at man hadde mye slikt arbeid. Jeg føler ikke at vi har hatt de der innleveringene som alle har snakka om, de som er eldre enn meg, ikke sant. «Sånn og sånn, og vi sitter i flere timer og jobber med oppgaver lenge, og vi har de og de innleveringene.» Men vi har ikke hatt én sånn. Ikke én (S18F).

Engelsk 1–7 og 5–10

Når det gjelder praksisoppgaven i engelsk, uttrykker informantene seg positivt om at oppgaven fokuserer på tilpassa opplæring. De meiner de har brukt praksisperioden (i 4. semester) til å reflektere over hva de gjør og hvorfor de gjør det slik – med dette fokuset. I dokumentet der praksisoppgaven presenteres, står det at studentene skal bruke et presentasjonsverktøy under den muntlige presentasjonen. Det er studentene kritiske til. De gir uttrykk for at de er lei av PowerPoint-presentasjoner som de møter overalt, men samtidig sier de at de ikke ville likt å skulle prate i ti minutter – uten at medstudentene skulle hatt «noe å hvile øynene på». De

er enige om at lysbildene er nyttige i formidlingssituasjonen, men meiner at de ikke har lært noe av å lage PowerPoint-presentasjonen. Etter hver presentasjon får gruppa tilbakemelding fra faglærer og spørsmål og kommentarer fra medstudentene. I fokusgruppeintervjuet sier studentene at disse er til hjelp, og at det er «veldig greit» og «litt gøy» å høre at andre synes det gruppa har lagt arbeid i og er fornøyd med, er bra. Faglærers tilbakemeldinger vurderes som «veldig konkrete og fine». Studentene uttrykker seg generelt kritisk til *heile* dager med presentasjon av praksisoppgaver. De reflekterer over hvor kjedelig det kan være å sitte og høre på den ene presentasjonen etter den andre, hvor fristende det kan være å holde på med heilt andre ting (på nettbrett eller mobil), men også hvor motløs en blir når en står foran og ser at de en skal snakke til, kjeder seg og er uoppmerksomme. Disse informantene, som altså holder på med sitt fjerde semester, uttrykker seg generelt kritisk til en del praksisoppgaver de så langt har hatt. «Praksisoppgaven føler jeg veldig ofte blir en sånn 'ja, de har vært i praksis, nå må de få en oppgave'», sier S10F. Flere meiner det ofte blir overflatisk og uinteressant når det er relatert til pedagogikk, mens enkelte ser tilbake på mer faglige oppgaver som går i dybden, som oppgaver som har gitt større læringsutbytte.

Samfunnsfag 5–10

Tema for praksisoppgaven er grunnleggende ferdigheter og samfunnsfag. Oppgaven er todelt. Først skal studentene forklare og eksemplifisere hva *digitale ferdigheter i samfunnsfag* innebærer, deretter skal de lage og vurdere et undervisningsopplegg der bruk av digitale ressurser er et sentralt element. På oppgavearket står det også at praksisgruppene skal levere inn praksisoppgaven i LMS seinest dagen før de skal ha muntlig framføring av praksisoppgaven for resten av klassen. Det står presisert at de *ikke* trenger å utforme en fullstendig besvarelse skriftlig, siden det er den muntlige presentasjonen som er viktig, men at det er fint med noen stikkord/illustrasjoner/eksempler eller lignende på en PowerPoint.

Alle informantene som uttalte seg i fokusgruppeintervjuene, syntes oppgaven var grei, men noen syntes det var litt vanskelig å vite hvordan framføringa skulle være. Alle oppgir at de brukte lite tid på å planlegge framføringa. S37F sier rett ut at de «tok det meste med den framføringa litt på sparket». Alle våre informanter var på praksisgrupper som valgte å lage PowerPoint-presentasjon til framføringa, med ett unntak. Den gruppa som ikke hadde lagd slik presentasjon, fortalte at de hadde misforstått oppgaven, slik at de istedenfor å lage PowerPoint-presentasjon, hadde skrevet mange sider skriftlig tekst meint for innlevering.

Når det gjelder arbeidet knytta til praksisoppgaven, oppgir flere informanter at de ikke liker å ha praksisoppgaver, siden de har mer enn nok å gjøre i praksis. Likevel sier de at de synes det er matnyttig å lage undervisningsopplegg, og at dette var en relevant praksisoppgave som også var lærerik. Spesielt fint syntes flere det var at oppgaven var retta inn mot digitale ferdigheter, siden det er svært aktuelt i skolen i dag.

Det som går igjen i studentenes egne refleksjoner, er at det oppfattes som en plikt å ha praksisframlegg, og de meiner at de derfor heller ikke har så mye læringsutbytte av det. Noen oppgir at de har hatt relevant og godt læringsutbytte av å utvikle og gjennomføre sjølve opplegget i klasserommet, men at de ikke har direkte læringsutbytte av framføringa i etterkant. Likevel sier noen at de synes det har vært en bevisstgjørende oppgave – én av informantene oppgir at «til å være praksisoppgave, var den veldig praksisrelatert» (S41M). Informantene gir uttrykk for at de får interessante tips og ideer i forbindelse med andre gruppers framføring, men at muntlige presentasjoner tre timer i strekk blir for mye å forholde seg til. Når det gjelder tilbakemelding på den muntlige presentasjonen, fikk studentene bare en kort kommentar («veldig bra») og takk.

Norsk 1–7 og 5–10

De muntlige presentasjonene i norsk 1–7 fordeles over to dager ved avslutningen av semesteret og framstår som sentrale bidrag i oppsummerings- og repetisjonsarbeidet. Faglærerne har lagd en mengde oppgaver med faglige og didaktiske utfordringer. Oppgavene dreier seg om ulike litterære og språklige temaer og om den andre leseopplæringa. Studentene blir delt inn i par og tildeles en oppgave, som de ei uke seinere skal presentere svar på for resten av klassen, gjerne med visuell støtte. Ved semesterstart er de gjort kjent med rammene for arbeidskravet og hvilke kriterier som skal ligge til grunn for vurdering og tilbakemelding.

Informantene gir uttrykk for at de synes oppgaven de fikk var «veldig grei» og uproblematisk. En av informantene sier at hun trives bedre med muntlig enn skriftlig, men hun er klar over at dette naturligvis varierer fra person til person. Den studenten hun skulle samarbeide med, likte ikke like godt å legge fram muntlig og ville gjerne ha mer manus. Hun meiner likevel at resultatet blei bra.

Etter hver framføring klapper studentene, og så gir en av faglærerne eller begge si tilbakemelding. Kommentarene starter positivt, videre legger faglærerne vekt på å rette opp direkte feil i presentasjonen, og kommer ellers inn på hvordan temaet kunne ha vært vinkla annerledes, og om noe savnes. I noen tilfeller kommenteres også framstillingsformen. Av og til tar medstudentene ordet for å stille

spørsmål. Det er også tilfeller der de som presenterer, går i dialog med publikum. De svarer bare unntaksvis på kommentarene fra lærerne, men viser med mimikk og kroppsspråk at de tar til seg kommentarene. Til sist begge dager får de studentene som har holdt sin muntlige presentasjon, muntlig beskjed om arbeidskravet er godkjent eller ei.

Studentene i norsk 5–10 har to arbeidskrav som innebærer muntlig presentasjon. Den ene muntlige presentasjonen er parallell med den som er omtalt ovenfor, og inngår ikke i materialet. Den muntlige presentasjonen som omtales her, finner sted i løpet av semesteret – som en integrert del av undervisninga. To–tre studenter samarbeider om å forberede svaret på sin oppgave og om å presentere det i klassen. Ved semesterstart er de gjort kjent med rammene for den muntlige presentasjonen og vurderingskriteriene.

Den ene informantgruppa vår skulle presentere og reflektere over ei skjønnlitterær bok, med det flerkulturelle klasserommet som overordna tema. Den andre informantgruppa skulle gi ei innføring i lese- og skrivevansker. Begge framlegg skulle ta utgangspunkt i pensum. Den førstnevnte gruppa tok kontakt med faglærer per e-post og fikk på den måten et klart inntrykk av at de stod ganske fritt når det gjaldt vektlegging av boka og øvrig pensum. Den andre gruppa tok ikke tilsvarende kontakt, og under og etter framlegget viste det seg at de hadde misforstått oppgaven noe.

Umiddelbart etter den muntlige presentasjonen får studentene tilbakemelding fra faglærer – om det faglige innholdet og om presentasjonsformen. Noen ganger kommer også medstudentene med spørsmål og kommentarer av ulike slag. I det ene fokusgruppeintervjuet kommer det tydelig fram at de studentene som skulle gi ei innføring i lese- og skrivevansker, opplevde det som svært ubehagelig å få lærers direkte tilbakemelding i klassens påhør. Ellers sier informantene at de er lite mottakelige for muntlig tilbakemelding om hva som er bra og hva som kunne vært gjort annerledes i den situasjonen. De ønsker at de skal få lov til å summe seg litt først, eventuelt få lov å si noe sjøl først. Det dukker også opp som et forslag til forbedring at det ville være godt for videre læring om faglærer kunne gi ei skriftlig tilbakemelding i etterkant. Informasjon om den muntlige presentasjonen er godkjent eller ei, blir gitt muntlig samme dag.

Begge gruppene gir uttrykk for at de har hatt et klart faglig læringsutbytte av å arbeide med tekstene knytta til dette arbeidskravet, og av å forberede og gjennomføre den muntlige presentasjonen. Ellers sier noen av informantene at de jobber bevisst med stemmebruk, mens andre tenker mer på kroppsspråk, kontroll av nervøsitet og bruk av manus når de presenterer. Begge gruppene er ganske tilfredse med egen prestasjon.

Framføring – ei kort oppsummering

De fleste informantene våre gir uttrykk for at de *ikke* har hatt vansker med å forstå oppgaven som den muntlige presentasjonen skulle omhandle. I norsk 5–10 søkte den ene informantgruppa, som for øvrig var den første til å holde muntlig framlegg, råd om hvordan oppgaven skulle forstås, hos faglærer per e-post, og fikk hjelp. Den andre gruppa gjorde ikke det, og fikk ikke nødvendig hjelp til å avgrense temaet. Informantene i ei av praksisgruppene i samfunnsfag sier at de forstod oppgaven, men at de misforstod forholdet mellom det skriftlige som skulle leveres i institusjonens LMS på forhånd, og den påfølgende muntlige presentasjonen i klasserommet. Det førte til at de brukte mye tid på det som *ikke* skulle være viktigst. Flere av informantene i pedagogikk og samfunnsfag sier at de la lite arbeid i sjølve framføringa, mens informantene i engelsk er kritiske til at de måtte bruke presentasjonsverktøy under presentasjonen. Et unntak her er prøvemuntlig som arbeidskrav i pedagogikk, for her la studentene ned mye arbeid i forberedelsesprosessen.

Når det gjelder tilbakemelding etter den muntlige presentasjonen, varierer praksis fra fag til fag, men vanligvis klappes det etter hver presentasjon. I samfunnsfag gav faglærer en kort kommentar etter at hver praksisgruppe hadde sagt sitt. I engelsk og norsk fikk enkelte grupper spørsmål og kommentarer fra medstudenter, mens alle fikk konkret tilbakemelding fra faglærer. I arbeidskravet om praksisfortellinger la en i pedagogikk opp til at gruppa først skulle gi ei vurdering av egen innsats, så skulle medstudenter gi tilbakemelding i tråd med bestemte kriterier og til sist skulle faglærer kommentere. Denne oppskriften er i utgangspunktet ideell, men etter studentenes mening kommer den i konflikt med tidsrammene. I arbeidskravet «prøvemuntlig» gir faglærer positive tilbakemeldinger på prestasjonen til gruppene. Ei av gruppene ber om tilbakemelding på ting de må jobbe mer med, og får konkrete svar fra faglærer på dette.

Flere fokusgrupper med representanter for ulike praksisgrupper gir uttrykk for at det blir for mange muntlige presentasjoner i løpet av kort tid. Dermed blir læringsutbyttet mindre enn det kunne ha vært for mange. Dette er et klart inntrykk vi har fått når den muntlige presentasjonen handler om praksisoppgaven. Studentene sier at dagene med muntlig presentasjon av praksisoppgaven ofte blir lange og kjedelige, og at det oppleves som en plikt og et kappløp med tida. Ellers er det flere studenter som trekker fram stort læringsutbytte både faglig, didaktisk og personlig – både etter muntlig presentasjon av praksisoppgaven og etter presentasjon av faglige oppgaver i norsk.

DIGITALE FORTELLINGER

Digitale fortellinger er arbeidskrav, som foregår i grupper, i *tre* av de fem faga som inngår i undersøkelsen ved institusjon 1. (Se tabell 5.1.) Digital fortelling om gammel og ny skole er det første arbeidskravet i pedagogikk, og det gjennomføres tidlig i studentenes første semester. Litt ut i studentenes andre semester kommer den digitale fortellinga i norsk 1–7 hvor studentene arbeider med å adaptere en skriftlig skjønnlitterær tekst til et annet medium. I naturfag er det praksisoppgaven «Hverdagsforestillinger i naturfag» som skal besvares gjennom ei digital fortelling.

Pedagogikk og elevkunnskap (PEL) 1–7 og 5–10

Opgaven blei presentert både muntlig og skriftlig (på utdelte ark og i institusjonens LMS). Ifølge oppgaveinstruksen kan den digitale fortellinga om gammel og ny skole ikke ha større omfang enn ti bilder og 200–300 ord. I fokusgruppeintervjuene gir studentene uttrykk for at oppgaven er tydelig og lite avansert, og at de opplever rammene for den digitale fortellinga som trange, med lite rom for kreativitet. Når de snakker om hensikten med denne oppgaven, sier de videre at de synes det virker «som det var for å komme fort inn i gruppene, og bli kjent med hverandre og å danne et grunnlag for å kunne arbeide godt videre sammen» (S14M). De digitale fortellingene blei vist i klasserommet, kombinert med en presentasjon av gruppe medlemmene.

Før visningen av de digitale fortellingene presenterte faglærer i pedagogikk 1–7 noen vurderingskriterier, med særlig vekt på samspillet mellom form og innhold. Hun pekte også ut hvilke grupper som skulle kommentere hver fortelling. I pedagogikk 5–10 nevner faglærer at det *ikke* er presentert vurderingskriterier, før han forklarer systemet med at ei av gruppene har ansvar for å gi tilbakemelding til ei anna gruppe etter tur, slik at alle gruppene kommenterer ei gruppe hver. Responsen fra gruppene i pedagogikk 1–7 var positiv og støttende og handla i stor grad om form. Tilbakemeldingene og plenumsdiskusjonene i pedagogikk 5–10 handla også mest om formmessige detaljer, særlig knytta til hvordan studentene framstod foran resten av klassen. I mindre grad blei sjølve de digitale fortellingene kommentert som tekstuttrykk, i enda mindre grad reflekterte noen over et mulig kunnskapsinnhold i fortellingene.

Når informantene reflekterer over læringsutbyttet, er hovedinntrykket at de ikke fant denne oppgaven faglig krevende, men god som «bli kjent»-oppgave. Den førte til godt samarbeid i informantgruppene som også virker fornøyde med resultatet av samarbeidet. «Følte vi fikk til en veldig fin oppgave, og gjennomførte det på en god måte», sier S17M. Noen peker også på at de konkret har lært litt om den gamle sko-

len (S12F). «Jeg synes egentlig det er ganske interessant. Jeg har jo egentlig interesse for historie, så da synes jeg at det var ganske interessant å se hvordan skolen har utvikla seg. Du vet i hvert fall i grove trekk hvordan det har utvikla seg», sier S23M. «Vi lærte jo veldig mye om norsk skolehistorie, da [...] samtidig som vi lærte å bruke litt digitale hjelpemidler. Og så lærte vi at du kunne bruke det i skolen og hvordan man kunne bruke det», påpeker S26F. Ellers kommer det kritiske synspunkter på at de ikke fikk noen opplæring i dataprogrammet som skulle brukes. Studentene møter med ulike erfaringer på dette punktet, ikke alle hadde lagd digital fortelling før. Det oppleves som frustrerende når programmene ikke virker eller skaper problemer under visning – «fordi jeg vet at jeg kan lage en kjempegod digital fortelling, hvis jeg får de riktige verktøyene», uttaler S16F.

Norsk 1–7

Studentene kunne velge mellom flere skjønnlitterære tekster. De blei delt i grupper og skulle adaptere den skriftlige teksten til et nytt medium: hørespill, animasjon, digital fortelling eller digital tavle.

På visningsdagen samles gruppene klassevis. Gruppene presenterer sitt produkt og beskriver arbeidsprosessen for medstudentene. Etter hver visning får gruppa kommentarer fra lærer og medstudenter. Ifølge faglærerne virker studentene tilfredse og «synes det er gøy».

Informant S2F sier at hun lærte en del av dette arbeidskravet:

Det er veldig spennende å gjøre noe litt annerledes. Og, ja. Jobbe med det. Ikke bare skrive oppgaver, men også gjøre noe sånn litt praktisk. Man så så veldig hvordan resultatet blei og sånn. Prøve seg ut og redigere litt. Det er klart, det tar jo ganske lang tid, når man ikke er så veldig inne i det. Så det tok ... det var ganske tidkrevende.

Når hun blir bedt om å vurdere de ulike arbeidskrava i norsk 1–7, trekker hun fram den digitale fortellinga.

S2F: Jeg synes nok den digitale har vært bra. For det er liksom noe som er litt annerledes, og som er veldig fint å kunne noe om. Vi kunne nok hatt ... Det blei litt kort tid, egentlig, til den, synes jeg. For det blei veldig intensivt, på to dager. Så vi skulle gjøre alt på en dag. Så hvis vi hadde fått litt bedre tid, og kanskje fått litt undervisning om hvordan man kunne gjøre dette med elever, så hadde det vært bra.

Naturfag 5–10

Praksisoppgaven skulle handle om hverdagsforestillinger i naturfag, og studentene skulle svare på oppgaven ved å lage ei digital fortelling. I utgangspunktet skulle denne leveres i ei innleveringsmappe i institusjonens LMS der bare lærer kunne se alle bidrag. Etter påtrykk fra studentene blei fortellingene seinere gjort tilgjengelig for alle på emnet.

I fokusgruppeintervjuene gir studentene uttrykk for at de er generelt lei av praksisoppgaver. Slike oppgaver tar mye tid, og mens de er i praksis, har de lite tid til overs.

S28F: Vi gjorde det veldig enkelt. Praksisoppgaven er noe vi helt ærlig er litt lei av, fordi det tar mye tid, og man har ikke tid. Når man har praksis, så er det veldig lite tid til overs, og etter praksis så går man jo rett i gang med eksamensforberedelser og nye forelesninger, så tida strekker ikke til, og da nedprioriterte vi veldig mye av det veldig store arbeidet rundt oppgaven. Vi gjorde det enkelt og greit – fant fram til ei hverdagsforestilling, presenterte den på en grei måte, følte vi selv, og slapp å bruke mye tid på det, så vi følte at vi fikk en grei løsning på det – fikk svart på oppgaven, men vi gjorde nok ikke et veldig grundig forarbeid, sånn som man kanskje ville gjøre til andre oppgaver. Det gjorde vi nok ikke.

En grunn til at de ikke gjorde så mye ut av arbeidet med den digitale fortellinga, var at den ikke skulle vises for klassen. De tror også de ville lagt mer arbeid i oppgaven om de skulle fått karakter eller «skikkelig tilbakemelding». I tillegg er de demotivert fordi faglærer har begrunna valget av digital fortelling istedenfor skriftlig tekst med at det ville gå fortere for ham å se gjennom dem enn å lese tekster. I intervju med læreren sier han at det stadig er et spørsmål hvordan en bruker ressursene best. Han sier at han gjerne skulle brukt mer tid på tilbakemeldinger, men at dette ønsket må vike plassen for å få tid til gjennomgang av nytt fagstoff.

Når de ser bort fra den generelle misnøyen med praksisoppgaver, kommer flere positive kommentarer til sjølve oppgaven. S31F sier: «Det var veldig gøy tema, egentlig, med hverdagsforestilling. For du tenker ikke så mye på det, men de er jo der. Så er det noe med å plukke dem opp. Så det var gøy, det var bra tema, det var det egentlig.»

Når det gjelder læringsutbytte, sier studentene at de er blitt mer oppmerksomme på fenomenet hverdagsforestilling, og at det er mange måter en kan arbeide med hverdagsforestillinger på. En av studentene sammenfatter slik:

S32F: [...] det de kanskje har fått fram med den oppgaven, er at de har satt fokus på hverdagsforestillinger, og at vi må jobbe for å forandre dem, og ikke det at vi har lært veldig mye om den hverdagsforestillingen som vi valgte, for det visste jo, eller sånn, det vi visste om den, visste vi kanskje fra før. Men bare det at det setter fokus på det på en annen måte enn hvis du bare sier det i en forelesning, liksom: «Dere må huske at elevene har hverdagsforestillinger.» Så tror jeg nok jeg kommer til å være mye mer obs på det nå, egentlig.

Flere sier at arbeidet med sjølve teksten (den digitale fortellinga) ikke har gitt dem noe læringsutbytte. Noen forteller at har de lært «litt mer om Photo Story», men det kommer en viss misnøye til overflata når det gjelder manglende opplæring i programvare. Flere er opptatt av de tekniske utfordringene. En sier blant annet:

S32F: Det hadde nok vært litt greit når vi begynte med digitale fortellinger, om vi også fikk litt opplæring. De har sikkert tenkt, det finnes så mange forskjellige programmer at det ikke er vits i å lære dem, men liksom bare det å legge inn lyd og det å legge inn musikk og film. Hvis vi hadde kunnet det, så kunne det nok vært ganske gøy.

Når det gjelder tilbakemelding, blir den gitt i institusjonens LMS i forbindelse med godkjenning. I alle tilfeller er det snakk om en enkel og kortfatta kommentar fra faglærer, av typen «godt jobba». Studentene er misfornøyde med ei så mager tilbakemelding. De er opptatt av at en trenger fyldigere tilbakemeldinger om en skal bli bedre til noe.

Digital fortelling – ei kort oppsummering

De digitale fortellingene som er omtalt ovenfor, er skapt innenfor svært forskjellige rammer. Den digitale fortellinga i pedagogikk har et faglig tema, men oppfattes av studentene først og fremst som en «bli kjent»-oppgave. Dette inntrykket bekreftes også av faglærerne. Oppgaven i norsk inngår i et faglig arbeid knytta til fortelling og adaptasjon, der skrevet tekst skal adapteres til et annet medium. I naturfag er det praksisoppgaven som skal besvares gjennom ei digital fortelling. Både i pedagogikk og norsk hadde de digitale fortellingene medstudenter som mottakere idet de blei vist i klassen. Etter visningen fikk studentene tilbakemelding fra sine medstudenter og faglærer. I naturfag skulle den digitale fortellinga lages bare med tanke på én mottaker, nemlig faglærer. Den skulle lastes opp i institusjonens LMS, og etter at faglærer hadde sett den, skreiv han en kort kommentar.

Det er tydelig at rammene for en slik produksjon har mye å si for studentenes motivasjon. Informantgruppene i naturfag synes ikke digital fortelling passer spesielt godt i den naturfaglige sammenhengen, men de framhever at de har hatt digital fortelling i flere andre fag. De er enige om at det var kjempegøy i norskfaget, mens det var svært kjedelig i pedagogikk. Dette knytter de til at det i norskfaget var snakk om omforming, mens det i pedagogikkfaget var så store grupper at samarbeidet ble vanskelig. En kan kanskje stille spørsmål om digital fortelling er blitt et «must» i vår digitale tid, uten at faglærer vurderer om et slikt arbeidskrav passer naturlig inn i faget og i forløpet.

Informantene i de tre faga som har digital fortelling som arbeidskrav, gir uttrykk for frustrasjoner knytta til programvare og datautstyr. Studentene i naturfag, som er i sitt sjuende semester, understreker at de aldri har fått innføring i det å lage digital fortelling teknisk. Det kan virke som at faglærerne i grunnskolelærerutdanninga overvurderer studentenes innsikt i teknologien og mediet.

SKRIFTLIGE TEKSTER

Det har vært hevda at betydningen av skriving i høyere utdanning ikke kan overvurderes (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010, s. 9), men samtidig at det å skulle skrive tekster som det er knytta formelle krav til, er krevende (Jonsmoen & Greek, 2012, s. 1). Det å skrive fagtekster innebærer å beherske flere ulike delkompetanser:

Å skrive godt krever mer enn ferdigheter og teknikk, det krever også at man kan tenke faglig. Å lære å skrive fagtekster innebærer derfor å skrive seg inn i en fagkultur. Skriving er en nødvendig studiekompetanse, det er en viktig yrkeskompetanse, og det er en sentral læringsstrategi (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010, baksidetekst).

Produksjon av skriftlige tekster er arbeidskrav i alle faga vi har undersøkt. I fire av de fem faga er produksjon av skriftlige tekster individuelt arbeidskrav (engelsk, norsk, pedagogikk² og samfunnsfag), mens det i tre av faga er arbeidskrav hvor produksjon av skriftlig tekst er gruppearbeid (pedagogikk³, naturfag og samfunns-

2. Skriftlige tekster produsert individuelt inngår ikke i datasett A, men omtalen av dem inngår i datasett B. Vi har likevel valgt å utelate studentenes refleksjoner om dette tekstarbeidet i dette kapittelet.
3. Den skriftlige teksten som produseres i grupper i PEL, framstår som forarbeid til muntlig framføring.

fag). De skriftlige tekstene studentene skal produsere, kan defineres som ulike sjangrer (se kapittel 1). I noen tilfeller er sjanger og sjangerkrav spesifikt gjort rede for i oppgaveteksten, mens det i andre tilfeller er opp til studentene sjøl å utforme teksten slik de finner det mest hensiktsmessig. Vi vil i det følgende gjøre rede for hvert enkelt av de ulike skriftlige arbeidskrava i materialet, for å kunne belyse hva slags tekstkultur studentene innlemmes i, og hva slags typer fagtekster de inviteres til å produsere.

Pedagogikk og elevkunnskap (PEL) 1–7 og 5–10

Som arbeidskrav 3, praksisfortelling, skulle studentene først skrive ei fortelling og en refleksjon til denne i gruppe, delvis med veiledning, seinere skulle de ha en muntlig presentasjon basert på arbeidet i en undervisningstime. Fortellinga skulle være knytta til en konkret episode fra praksis, refleksjonen skulle være faglig/teoretisk forankra. Respons blei sterkt vektlagt i forbindelse med de muntlige framføringene (se ovenfor).

I fokusgruppene var kommentarene knytta til dette arbeidskravet ganske entydige: Det var enkelt å forstå sjølve oppgaveteksten og lett å utføre oppgaven. Informantene gir uttrykk for at arbeidskravet har hatt læringsverdi både når det gjelder det faglige og det praktiske, men meiner at gruppeprosessen har svekka læringsverdien. Det påpekes at de brukte en del tid på den skriftlige delen av dette arbeidskravet, og at det var visse krav knytta til hvordan produktet skulle se ut, men det er litt ulik meining om hvorvidt de har fått gode tilbakemeldinger eller ikke. Noen viser til at de fikk hjelp underveis, gjennom at de fikk tilbakemeldinger om hva som måtte utdypes i teksten (studentene trekker her fram teori som et typisk forbedringspunkt). Tilbakemeldingene blei gitt på e-post fra faglærer. Andre studenter sier at de ikke fikk noen tilbakemelding utover godkjent/ikke godkjent. Studentene etterspør mer tilbakemelding, spesielt på bakgrunn av at de oppfatter den skriftlige delen som viktigst i dette arbeidskravet.

Studentenes uttalelser vitner om at de vurderer hensikten med ulike arbeidskrav på flere plan, f.eks. i forhold til sosial funksjon, faglig og personlig utvikling, og i forhold til utvikling av en profesjonsidentitet. Men studentene ser jevnt over ut til å være innstilt på å stille høyere faglige krav enn faglærerne gjør. De meiner at siden arbeidskrava generelt møtes med for lave forventninger, fungerer de mest som «hindere» de bare må komme seg gjennom, og ikke som viktige læringssituasjoner. I tillegg gis det uttrykk for at gruppeprosessene i seg sjøl har virka negativt inn på tekstarbeidet. Studentene etterspør individuelle skriftlige oppgaver og bedre tilbakemeldingspraksis.

Engelsk 1–7 og 5–10

I engelsk har studentene hatt to arbeidskrav som kan defineres som skriftlig fagtekst. Oppgavesettene består i begge tilfeller av ei rekke deloppgaver, som videre er delt inn i mange enkeltspørsmål. Begge arbeidskrava er grammatikkoppgaver av typen «let og finn riktig svar». Det er ett unntak fra dette, idet studentene har en deloppgave innenfor arbeidskrav 1 der de med utgangspunkt i LK06 skal finne fram til konkrete henvisninger til grammatikk og arbeid med språk, og så skal de kommentere hvorvidt målsettingene viser progresjon mellom de ulike nivåa. Det er imidlertid bare studenttekster til arbeidskrav 2 som inngår i vårt materiale.

Til arbeidskrav 2 gis vurderinga godkjent/ikke godkjent, men i tillegg får studentene også individuelle kommentarer til teksten sin fra faglærer. Disse er skrevet direkte inn i teksten til studentene. Faglærer har også i etterkant av innleveringsfristen og tilbakemelding til studentene lagt ut et løsningsforslag i institusjonens LMS.

Studentene gir i fokusgruppeintervjuer uttrykk for at oppgavene har vært enkle å forstå, og at de også har vært sterkt knytta til det de oppfatter som læringsmål i emnet. Det gis uttrykk for at denne typen arbeidskrav bidrar til at en arbeider jevnlig med fagstoff som gjennomgås i undervisninga, noe som bidrar til læring:

S11F: Så for min del så blir det jo på en måte en liten tvang til å sette seg ned og faktisk arbeide med det vi har gått igjennom. [...] for det blir jo på en måte portprøver. Hvis du ikke hadde hatt dem, så hadde jeg sikkert bare utsatt mer og mer og ikke satt meg like godt inn i det [...] da blir du tvunget til å sette deg ned, og et språk kan du ikke lære hvis du ikke jobber jevnt med det [...] at du får en god idé om eller du blir mer bevisst på hva du faktisk skal få ut av kurset.

Det framheves veldig klart at studentene meiner at de får et personlig faglig utbytte av å jobbe med grammatikkoppgaver av denne typen, og de meiner at det bidrar til å sikre den faglige progresjonen:

S9M: [...] en får repetert ting en kanskje har lært tidligere i semesteret som du begynner å glemme. Etter hvert som progresjonen går framover i kurset, så glemmer du kanskje det første du hadde. Mens med disse oppgavene så har du egentlig bare hele semesteret, da, så du får repetert det siste du hadde og ... du får friska det litt opp, da, så det er jo positivt.

Flere knytter også læringsrefleksjoner opp mot sin egen framtidige lærerrolle:

S11F: [...] jeg har jo alltid likt engelsk som språk. Jeg har jo bare aldri trodd at jeg skulle undervise det, men det har jo hjulpet det at du faktisk får en dypere forståelse for språket [...] jeg har aldri vært flink i det grammatiske med å analysere og sånn, men nå har jeg faktisk fått et ordentlig innblikk i det, og jeg føler at jeg forstår det, og det tror jeg vil hjelpe veldig for meg som lærer at du er sikker i det du holder på med, i motsetning til noen av de lærerne jeg har hatt selv som egentlig ikke visste hva et substantiv var [...] At du har den tryggheten, i hvert fall når du skal ut og undervise, at hvis noen stiller et spørsmål om noe, så kan du faktisk svare.

I fokusgruppeintervjuer gir studentene uttrykk for at læringsutbyttet i stor grad oppleves å være knytta til at faglærer gir ordentlige tilbakemeldinger på arbeidskravtekstene:

S11F: ... og hun har gitt veldig gode tilbakemeldinger, veldig konkret hva en må jobbe videre med, hva som er feil. Det er ikke bare rett og galt, det er ordentlig gode tilbakemeldinger som hun har lagt mye arbeid i, og det er veldig greit når du ser seinere og sånn som du skal levere denne oppgaven ... så denne er bygd videre på det vi hadde tidligere, og da får du jo «ok, dette gjorde jeg feil der», så ser du «ok, da må jeg gjøre det riktig i denne».

Samfunnsfag 5–10

Arbeidskrav 1 er en skriftlig gruppeoppgave der studentene skal bli kjent med samfunnsvitenskapelig metode og bli i stand til å lære elever å gjennomføre enkle spørreundersøkelser. Oppgaven gikk ut på å lage en undersøkelse ved hjelp av verktøyet SurveyXact. Hver av gruppene kunne sjøl definere ei hovedproblemstilling som undersøkelsen skulle gi svar på. Alle gruppene i kullet var pliktige å svare på de andre studentgruppenes undersøkelser. Etter at alle studentene hadde svart på alle spørreundersøkelsene, skulle hver av gruppene analysere svarene på sin egen undersøkelse, og levere inn en analyse i rapportform i LMS. Det er eksplisitt påpekt at rapporten skulle inneholde opplysninger om metodelitteratur og forskningsetikk, samt at den skulle inneholde en kort avsluttende refleksjon over hvordan en tenker seg at en kan gjennomføre slike undersøkelser i skolen. Heilt til slutt opplyses det om at det er viktig å huske på å unngå sensitive temaer. Sjølve oppgaven inneholder dessuten en oversikt som viser hvilke vurderingskriterier

som vil bli benytta i vurderinga: Er problemstillinga avgrensa og forskbar? Svarer rapporten på problemstillinga? Inneholder rapporten analyse og pedagogisk framstilling av data? Henvises det til relevant metodelitteratur? Inneholder rapporten forskningsetisk refleksjon? Inneholder rapporten en refleksjon omkring elevens bruk av undersøkelser i skolen? Det er oppgitt at dette arbeidskravet vil bli vurdert som bestått/ikke bestått.

Arbeidskrav 2 er en individuell skriftlig tekst. Denne oppgaven tar utgangspunkt i det nye hovedområdet i læreplanen for samfunnsfag etter revisjonen i 2013: *Utforskeren*. Oppgaven er todelt: I del A skal studentene vurdere dette nye hovedområdet, og drøfte i hvilken grad det er et viktig område i undervisninga i samfunnsfag. Studentene skal dessuten svare på hva som kan være bakgrunnen for at dette emnet blei tatt inn i læreplanen som eget hovedområde. I del B pekes det på at det nye hovedområdet ifølge læreplanen skal gripe over i og inn i de andre hovedområdene, som er historie, geografi og samfunnskunnskap. Studentene skal se kompetansemål i hovedområdene *Utforskeren* og *Samfunnskunnskap*, og gi eksempler på hvordan man kan jobbe med kompetansemål fra disse to hovedområdene samtidig. Det er gitt opplysninger om at innleveringsteksten skal være på ca. tre sider.

Begge de skriftlige arbeidskravtekstene blei vurdert som godkjent/ikke godkjent, og melding blei gitt i institusjonens LMS. Faglærer gav ikke noen vurdering eller tilbakemelding utover dette.

Når det gjelder arbeidskrav 1, viser studentene til ulike typer utfordringer ved arbeidskravet. Arbeidskravet innebar ei samfunnsfaglig utfordring – det å lage og gjennomføre en undersøkelse – og samtidig ei didaktisk utfordring, som handla om anvendelse i skolen. Noen av studentene gav uttrykk for at de syntes det var vanskelig å vite hva slags utgangsperspektiv de skulle anlegge. S36F sier det slik: «Først måtte vi jo tolke om det var at vi som lærere skulle bruke det, eller om elevene skulle lære å bruke det.»

I fokusgruppeintervjuene nevner flere av studentene tekniske forhold som utfordrende. Noen har hatt tekniske problemer med statistikkprogrammet, mens andre informanter oppgav at de savna opplysninger om tekniske ting som skriftstørrelse og linjeavstand. Flere gav dessuten uttrykk for at de oppfatta metode generelt som vanskelig. Det blei også sagt at det var vanskelig å vite hva som blei forventet når det gjaldt struktur på oppgaven, og om tall og statistikk skulle inkluderes direkte. Utfordringer knytta til hvordan litteraturreferanser og litteraturliste skulle settes opp, blei også trukket fram.

Når det kommer til opplevd læringsutbytte, trekker mange fram at de har hatt godt læringsutbytte av å jobbe med dette arbeidskravet. Tre av informantene er

som nevnt fjerdeårsstudenter. De synes det er mye gjentakelser av ting de har vært igjennom tidligere i fagdidaktikken. Begge gruppene gir uttrykk for at de synes det har vært lærerikt å få innblikk i sjølve verktøyet de har brukt, SurveyXact. De knytter det til framtidig relevans ved å nevne at de kan bruke det som lærere i skolen. Spesielt framheves det som positivt at spørreundersøkelsen er nettbasert, noe som gjør det enkelt å få oversiktlige resultater.

S38F: Jeg [...] lærte jo liksom denne metoden å gjøre det på, det med SurveyXact, det var ikke jeg kjent med fra før, så akkurat den måten å gjøre det på var jo veldig nyttig, synes jeg. Og det er greit når det er sånn over nett, og du får resultatene så lett, på en måte, tilbake, og ikke måtte sitte med hver enkelt undersøkelse og krysse av, men akkurat å lage en undersøkelse, hvis du tenker sånn generelt, så var det jo ikke noe nytt, for det er jo samme opplegget som du ellers hadde lagd, men bare akkurat SurveyXact var nytt for meg, så det synes jeg var kjempegreit [...].

Ingen av gruppene synes at sjølve oppgaven var spesielt samfunnsfaglig relevant. Det begrunnes med at de stod heilt fritt i valg av tema for undersøkelsen.

I fokusgruppeintervjuene gir informantene tydelig uttrykk for at de savner informasjon om rapporten som teksttype. De meiner at de godt kunne fått slik informasjon som «en liten lapp i» LMS. Alle informantene gir uttrykk for at de ønsker tilbakemelding utover godkjent/ikke godkjent, men de regner ikke med å få det – noe de synes er sterkt beklagelig. Informantene gir i begge fokusgruppeintervjuene uttrykk for at arbeidskrav ikke er noe de legger veldig mye arbeid i, delvis på grunn av manglende tilbakemelding. De oppfatter det som uvanlig å få «ikke godkjent», uansett hvor lite arbeid de har lagt ned.

Når det gjelder arbeidskrav 2, oppgir studentene i den ene fokusgruppa at de syntes oppgaveteksten var klumsete formulert, noe som gjorde det vanskelig å angripe den. De syntes også det var vanskelig å få skrevet tre sider om denne oppgaven. Noen sa også at de ikke hadde innsikt i hva *Utforskeren* er, slik at de måtte bruke tid på å sette seg inn i dette for å forstå hva oppgaven skulle handle om. I den andre fokusgruppa oppgir informantene at de syntes oppgaven var grei, og at spørsmålene var konkrete. Også disse informantene sa at det var vanskelig å få teksten lang nok.

De fleste informantene meiner at de har hatt godt læringsutbytte av å arbeide med dette arbeidskravet. I det første fokusgruppeintervjuet oppgir de at arbeidskravet tydeligvis har en verdi, sjøl om de absolutt ikke liker å ha arbeidskrav. De sier at innholdet i oppgavene har stor betydning for hva de synes om verdien av å

jobbe med dem. I det andre fokusgruppeintervjuet oppgir en av informantene at det var stor verdi i å måtte lese seg opp på *Utforskeren*. En annen oppgir at det var læringsutbytte i å arbeide med teksten fordi den var eksamensrelevant.

Norsk 1–7

I norsk for GLU 1–7 leverer studentene tre individuelle skriftlige fagtekster. Disse tre skriftlige tekstene er definert som ett arbeidskrav, arbeidskrav 1.

Den første oppgaven er ei utgreiende/argumenterende framstilling på ca. 7000 tegn om ett eller to språklige temaer. Studentene kunne velge mellom seks oppgitte temaer, deriblant «språklig press fra engelsk» og «språksituasjonen i norsk skole». I oppgaveteksten står det dessuten at studentene gjerne kan ta utgangspunkt i femavsnittsmetoden for fagskriving, med henvisning til en pensumartikkel av Flyum.

Den andre innleveringsoppgaven dreier seg om den litterære teksten «Far och jag». Her er det formulert flere delspørsmål til fire aspekter ved teksten: fortelleren, realismen, strukturen og tematikken.

Studentenes besvarelser til begge disse oppgavene har uttrykksformen til tradisjonelle skriftlige tekster. I informasjonsskrivet til oppgave 2 står det blant annet følgende kulepunkter: «Forsøk å forfatte ein samanhangande tekst, og unngå kulepunkt og skjema» og «I litterært analysearbeid er det rekna som god praksis å forankre påstandar i tekstutdrag/sitat.»

Den tredje oppgaven er todelt og handler om orddanning. I den første delen blir studentene bedt om å gjøre greie for norsk orddanning, og å lage morfologiske trær til fem oppgitte ordformer. I den andre delen av oppgaven skal studentene gi en faglig kommentar til ti ordformer i teksten *Nysgjerrigpers språkpris*. Studentene får beskjed om at minst tre ordklasser må være representert.

I tilknytning til arbeidskrav 1 er det på forhånd publisert et informasjonsskriv i institusjonens LMS som gjelder alle tekstene. I dette informasjonsskrivet får studentene grundige opplysninger om formelle krav ved det å skrive fagtekster i norsk. Både oppsett, språk, kilder og kildebruk blir tatt opp.

Studentene får utfyllende skriftlige tilbakemeldinger fra faglærerne til alle tekstene de produserer, i tillegg krysses det av for godkjent/ikke godkjent i institusjonens LMS.

Til alle de tre fagtekstene skriver studentene også et kort refleksjonsnotat. Studentenes egevalueringer viser tydelig at de strever med akademisk skriving og med referanseteknikk.

S1F: Så det var jo litt vanskelig med den første, men jeg synes den første også var veldig fri oppgave, vi fikk jo mange forskjellige muligheter vi kunne velge mellom, og da gjorde du deg og tanker opp før du valgte en oppgave, og jeg tenkte jo det at den kan jeg jo litt om fra før og den er jo spennende å jobbe med. Men sånn som den siste om morfologi, den syntes jeg nesten var den vanskeligste, for den følte jeg ikke vi hadde gått så mye gjennom på skolen, og så var det, der er det jo konkret, sånn er det, på en måte. Å få det ned sånn saklig og ordentlig, det synes jeg var vanskeligere. Det synes jeg.

Til en av arbeidskravtekstene hadde lærerne presentert en skriveveiledning, og til en annen fikk studentene noen veiledende spørsmål. Det kommer tydelig fram i refleksjonsnotatene at studentene setter pris på slike konkrete innspill til lese- og skriveprosessen. Svært mange av studentene kommenterer videre at det er lærerikt å skrive oppgaver, sjøl om det er krevende. Noen kommenterer skrivninga som en læringsprosess: «Etter som jeg skriver oppgaven, kommer jeg stadig nærmere en forståelse av teksten jeg jobber med, og på slutten skjønner jeg ofte hva slags tekst jeg har med å gjøre», uttaler S1F. Bare én student kommer med et hjertesukk om at hun er blitt mer forvirra av oppgavearbeidet: «Eg trudde eg hadde tålig god kontroll på kva for ord som høyrer til kva for ordklasse, men det var før denne oppgåva.» De kommenterer også progresjonen fra første til tredje innlevering, og sier at oppgavene blir vanskeligere etter hvert. Det avspeiler nok at de blir mer fagspesifikke. De fleste kommentarene om hva de lærer, henviser til at dette er gode øvelser før eksamen. Det er knapt noen kommentarer i egevalueringene som trekker fram kunnskap som de tror vil komme til nytte i klasserommet. Men i intervju sier S2F at den litterære oppgaven er mest relevant for hennes framtid som lærer, mens morfologioppgaven er mest relevant for eksamen.

Norsk 5–10

I norsk for GLU 5–10 hadde studentene ett arbeidskrav som gikk ut på å skrive fagtekst, arbeidskrav 1. Til dette arbeidskravet skal studentene produsere to fagtekster – én om et litterært tema, én om et språklig tema. I vårt materiale inngår tekstene som er knytta til den språklige oppgaven. Oppgaven gikk ut på å peke på utvalgte trekk ved språket vårt som er særlig utfordrende når en skal lære norsk som andrespråk, og som lærere i dette emnet må være oppmerksomme på. Studentene kunne velge hva de ville ha fokus på (fonologi, morfologi eller syntaks). I oppgaveformuleringa står det også at studentene gjerne må trekke inn forhold de kjenner til fra andre språk når de beskriver norske forhold.

Et annet av arbeidskrava i emnet dreide seg om elevtekstarbeid. Til dette arbeidskravet skriver ikke studentene noen tradisjonell fagtekst, men de skriver responser til elevene som har forfatta tekstene de arbeider med, samt logg. Disse responstekstene leses og kommenteres av faglærer, før de godkjennes og skrives på elevteksten.

Studentene gav uttrykk for at de syntes oppgaveformuleringene var greie. Når det gjelder arbeidskrav 1, mener studentene at det faglige innholdet var interessant og spennende, men de syntes det var vanskelig å avgrense oppgaven. Noen ba faglærer om hjelp til å finne ei fruktbar avgrensning for oppgaven, og fikk da tilbakemelding om dette:

S7F: Jo, jeg tenker litt på at vi, det var på en måte, det var jo nevnt tre emner man kunne fokusere på. Men det, når man hadde valgt en av dem, fikk du sånn lyst til trekke inn de andre, også. At de flyter litt i hverandre, at man kanskje forklarer noe fra det ene for å ha det temaet en egentlig har valgt, da. Så det var liksom, ja, noe sånt.

S6F: For min del, synes jeg sånn i forhold til selve oppgaven, så synes jeg, altså oppgaven var jo kjempeinteressant å jobbe med, men jeg er enig med S7F i forhold til avgrensninga. Jeg begynte med å sende en mail til vår kontaktlærer – heter det fortsatt det? (latter) – for å høre om hva det egentlig var han ville fram til for noe, og så fikk jeg svar på det, og så blei det allikevel feil, så litt sånn der, at det kan kanskje være vanskelig å forholde seg til. Ja, hvor mye skal man skrive om hva, hva skal man skrive om, da. I forhold til å skrive selve oppgaven så synes jeg ikke det, det er ikke det som er veldig vanskelig, å skrive en slik oppgave, men, ja.

Flere av studentene framhever at de syntes det var krevende å skrive denne fagteksten, og trekker blant annet fram det å skulle forholde seg til fagterminologi. Det er likevel først og fremst det å få god struktur på teksten, innenfor et definert antall ord, studentene synes er vanskelig:

S6F: Ja, det synes jeg alltid er vanskelig, for det er alltid så mange ting en kan si, i hvert fall om et emne som er så bredt i utgangspunktet, som det er skrevet sak på sak og hele bøker om, og så skal vi på en måte kortfatte det til ti tusen tegn, og det høres ganske mye ut, men det er, for min del oppfatter jeg det ofte som veldig begrensende, i forhold til hvor mye jeg kan utbrodere det. Ofte vil jeg gjerne si mer enn jeg har mulighet til, så det ender med at man bare må plukke ut.

Når det gjelder arbeidskrav 2, arbeid med elevtekster, meiner studentene at faglærer var flink til å informere om hva de skulle fokusere på i arbeidet, men de syntes det var vanskelig å vurdere og å sette karakter på elevtekstene. Det påpekes at den største utfordringa bestod i at arbeid med elevtekster var nytt for dem:

S6F: Faglærer var veldig flink til å gi innføring i forhold til hva er det vi skal fokusere på i forhold til denne elevteksten, hva er det viktige som ... eller hva er det som er viktig å se på, litt sånne ting, for det er ikke så lett for oss å bare lese den teksten og si: Ja ... firer, kanskje, ikke sant, uten å egentlig kunne gi noen begrunnelse for hvorfor du tenker det, så uten å ha vært lærer i ti år eller fem år, eller ett år, for den saks skyld, så er det litt vanskelig å vite hva vi skal ta fatt i, da, uten å ha fått noen innføring og uten å ha vært borti det før.

Studentene meiner at arbeidet med den individuelle fagteksten har gitt dem stort læringsutbytte, og dette gjelder både det konkrete faglige innholdet, og det å skrive fagtekst i norsk:

S6F: Jeg synes det er en veldig god måte å lære på, for du er nødt, heilt nødt til å sette deg inn i stoffet på en annen måte enn at noen bare står der og, hva skal jeg si, da, enn at du skal høre det da, når (faglærer) eller hvem det skal være da står og forteller. Altså, du er faktisk nødt til å sette deg ned, du er nødt til å hente ut kilder og du er nødt til å sette deg godt inn i det før du leverer en grei oppgave. Så jeg synes det er en veldig god måte å lære inn stoffet enda bedre på. Det synes jeg.

Som tilbakemelding på arbeidskrav 1 (individuell fagtekst) fikk studentene individuelle vurderinger fra faglærer, samt avkryssing for godkjent/ikke godkjent i institusjonens LMS. Samtlige studenter gir uttrykk for at de er særdeles fornøyd med tilbakemeldingene, og alle opplever at de har fått veldig konkrete og poengterte tilbakemeldinger på egen tekst. De meiner at det er lett å kjenne seg igjen i punktene faglærer viser til i tilbakemeldingene, og bruker ord som «tipp-topp» og «konstruktivt».

Elevtekstarbeidet gikk over flere heile undervisningsdager, med obligatorisk deltakelse. Det blei gitt ulike typer veiledning og tilbakemelding fra faglærer gjennom heile prosessen. Mot slutten av arbeidet gikk faglærer igjennom hver enkelt elevrespons som var skrevet, for å godkjenne dem.

Studentene framhever at de generelt har vært svært fornøyde med tilbakemeldingspraksisen i norskemnene, og trekker spesielt fram tilbakemeldingspraksisen

til en av faglærerne, som de beskriver som «den beste vurderingsmåten vi har vært ute for»:

S6F: Han brukte et program på pc-en sin hvor han først hadde tatt dokumentet og så hadde han gula ut steder han ville prate om, så skrolla han opp og ned og, så han sendte en video med lyd hvor han pekte at her gjorde du sånn og sånn, det var kjempebra, sa han. Så du kunne følge med på hvor han hadde gula ut, da [...] Han pekte med musa: Her kunne du kanskje omformulert til, og så hadde han eksempler i marginen på, nei, det var en ufattelig god måte å få tilbakemelding på. [...] Skulle gjerne hatt alle tilbakemeldingene sånn. Det er sikkert lettere for læreren også, da, at man kan ha muligheten til å skrolle opp og ned i dokumentet istedenfor å fatte seg i korthet, korte seg i fatthet (latter) som små stikkord på slutten av et dokument, for det blir veldig mye å skrive, eller at man kan snakke underveis, da: «Her var det bra. Her var det dårlig [...]»

Generelt sett framhever studentene at de synes arbeidskrava i norsk er vanskelige og krevende, men samtidig at de tenker at læringsutbyttet er stort. Ikke minst gjelder dette fordi de får grundige tilbakemeldinger fra faglærerne på alle arbeidskrav.

Naturfag 1–7

Arbeidskrav 1 var en skriftlig gruppeoppgave om temaet arter og økologi i naturfag. Oppgaven var todelt: I del 1 skulle gruppene ta utgangspunkt i én plante og ett dyr som de hadde stifta bekjentskap med i løpet av de foregående tre undervisningsukene. For hvert av disse to skulle de fordype seg i organismens biologi, og det er konkret opplyst om at organismens utseende og oppbygning, samt leveområde, levesett m.m. står sentralt. Det er også understreka at det er viktig å dekke stoff som en som lærer har godt av å kjenne til, som bakgrunn for egen undervisning, samt å fokusere på ting som vil være fengende for barn/ungdom. Det er påpekt at stoffet skal illustreres med egne bilder eller andre egenproduserte illustrasjoner. Del 2 dreier seg om nedbrytning. Studentene har på forhånd arbeidd praktisk med meitemark- og skrukke-trollterrariet. Studentene skal i oppgaven ta for seg læreplanen i naturfag og finne fram til læreplanmål som dreier seg om nedbrytning. De skal videre gjøre rede for hva en nedbryter er, og presentere resultatene av meitemark- og skrukke-trollterrariet som de har arbeidd med. Deretter skal studentene vurdere hvor anvendelige disse to aktivitetene er i undervisning i skolen, og hvilke utfordringer de representerer. Når det gjelder formelle krav, opply-

ses det om at studentene skal bruke kilder fra pensum, samt andre relevante kilder de kan finne. Det påpekes at det er viktig å huske kildekritikk og god kildehenvisning, og det henvises til institusjonens nettside om dette, som det ligger lenke til i LMS. Omfanget skal være 1500–2000 ord, eksklusiv referanser. Helt til slutt gis det tips om to nettsider der studentene kan finne «mye bra stoff».

Arbeidskrav 3 var en gruppeoppgave som gikk ut på å gjennomføre et eksperiment om oksygenopptak i lungene, og så skrive en rapport basert på eksperimentet. Målet med forsøket oppgis å være å måle konsentrasjonen av oksygen i luft vi puster inn og ut, og se hvor effektive lungene våre er til å ta opp oksygen fra lufta. Oppgaveteksten er svært utfyllende og illustrerende: Det er ført opp en punktvis utstyrsliste for forsøket, og metoden studentene skal benytte, er beskrevet trinn for trinn, dessuten er det satt inn to illustrasjoner som viser hvordan utstyret skal se ut og benyttes (en av illustrasjonene er i farger, mens den andre er i svart-hvitt). Det er i tillegg satt inn et diagram og en tabell som viser hvordan studentene skal føre opp resultatene av forsøket. Det gis også opplysninger om hvordan rapporten skal se ut: Først skal hensikten med forsøket presenteres, deretter skal en oppgi hva slags utstyr som blei brukt, hva en konkret gjorde og hvilke resultater en fikk. Studentene skal så svare på tre spørsmål: 1) Det blir ikke mindre luft i posen sjøl om du bruker opp oksygen. Hvorfor? 2) Hvor mange pust må til for å tømme lufta for oksygen? 3) Ser det ut til at lungenes evne til å fjerne oksygen endrer seg når konsentrasjonen i lufta vi puster inn, avtar?

Både arbeidskrav 1 og arbeidskrav 3 blei vurdert som godkjent/ikke godkjent. I begge tilfellene blei slik tilbakemelding gitt via avkryssing i institusjonens LMS. I enkelttilfeller blei det gitt korte kommentarer til tekstene som svar på e-post fra studenter, samt at faglærer skreiv kortfatta kommentarer inn i tekstene, men det blei ikke gitt noen annen vurdering fra faglærer.

Når det gjelder arbeidskrav 1, uttrykker informantene i begge gruppene frustrasjon over at det blir gitt for lite informasjon i forkant av utførelsen av tekstarbeidet. Spesielt vanskelig er det i tilknytning til dette arbeidskravet fordi det skal bygge på feltarbeid. De fikk ikke oppgaven før etter at feltarbeidet var avslutta, og kun ei uke før den skulle leveres inn. De hadde riktignok på forhånd fått informasjon om at feltarbeidet skulle dokumenteres (gjennom bilder og notater), men studentene meinte at de ville ha utført dokumentasjonsprosessen annerledes hvis de hadde visst hva dokumentasjonen skulle brukes til, og at de da også ville ha vært i stand til å lage en bedre fagtekst. Spesielt framheves problemer knytta til bruk av bilder og utvalg av bilder som et resultat av at de ikke visste på forhånd hva oppgaven ville komme til å dreie seg om. Gruppene hadde også enkelte tekniske utfordringer som gjorde arbeidet krevende.

Den ene informantgruppa meinte at dette arbeidskravet var svært lærerikt, og de syntes også at det var gøy å jobbe med det faglige emnet og med teksten. I den andre informantgruppa var de mer skeptiske. De meinte også at de ikke hadde lært noe om hva det er som er typisk for tekster i naturfag, men kom etter hvert fram til at det nok er mer fokus på å skrive direkte, mer faktabasert og mer konkret i slike tekster, og at det er lite rom for egne tanker og meninger. Informantene meinte at de hadde lært en del om de spesifikke emnene de hadde skrevet om, og at det dessuten var en didaktisk lærebit innbakt. Når det gjelder tekster i naturfag, meiner de at de kanskje har lært noe om hva som er typisk. De peker på at det skal være mye fakta, at bildene spiller en sentral rolle, og at teksten som heilhet skal være tydelig og ikke til å misforstå. Begge gruppene framhever at det ikke har vært tematisert så langt i faget hva det er som kjennetegner eller forventes av tekster i naturfag. Den ene informantgruppa oppgir at skriving av denne typen ikke har noen større verdi for dem – det dreier seg først og fremst om å få gjennomført et arbeidskrav. Den andre gruppa har på si side et veldig positivt syn på læring gjennom å skrive, og ser på skrivinga som en nyttig omformingsprosess. Her kan de ulike tilbakemeldingene dreie seg om personlige preferanser, for i forbindelse med muntlige arbeidskrav har studentene også gitt til kjenne ulikt syn på hvorvidt de lærer godt eller ikke gjennom å skulle framføre fagstoff muntlig. Det kan også skyldes ulikt syn på hvilken form (og omformingskrav) som passer til de ulike typene oppgaver og temaer som skal behandles.

Når det kommer til arbeidskrav 3, sier alle studentene at strukturen på oppgaven var gitt fra før av, sånn at de bare fulgte denne malen i tekstarbeidet. Den ene informantgruppa oppgir at de kanskje kunne ha gjort noen flere egne valg i den siste delen av oppgaven (spørsmåla de skulle gi svar på). Begge gruppene understreker at arbeidsinnsatsen har vært svært påverka av at innleveringa kom under ei uke før eksamen. Gruppene er imidlertid heilt samstemte i at de har hatt stort læringsutbytte av arbeidet med dette arbeidskravet. De påpeker at det skjer ei nødvendig bevisstgjøring i forhold til arbeidet de gjør i laben når de også må skrive om det, fordi de får gå mer i dybden og forklare hvorfor noe skjer. De sier også at det er gøy å gjøre det praktisk, i tillegg til å lese teori. Når det gjelder teksttypen «lab-rapport», oppgir informantene at den kjennetegnes av at den skal være kortfatta og konsis. De er *svært* positive til denne teksttypen.

Studentene understreker veldig sterkt at de opplever det slik at tilbakemelding ofte er nedprioritert fra faglærernes side. Dette meiner de er svært kritikkverdig, siden de for det første opplever at ordentlige tilbakemeldinger har stor betydning for egen læring, og for det andre fordi det er lite mønsterdannende i forhold til det som blir sagt i undervisning i GLU. Der fokuseres det på hvor viktig det er at de

gir sine framtidige elever gode, begrunna og hensiktsmessige tilbakemeldinger. Studentene trekker fram norskfaget som et hederlig unntak i så måte.

Skriftlige tekster – ei kort oppsummering

De skriftlige tekstene studentene produserer som arbeidskravtekster innenfor de ulike emnene i de ulike faga vi har undersøkt, er svært forskjellige, og det ser også ut til at de har ulik status som tekster i de ulike faga. I pedagogikk er de skriftlige tekstene en del av en større heilhet i det aktuelle arbeidskravet, siden det også består av en muntlig del. Studentene gir uttrykk for at de oppfatter den skriftlige delen som viktigst, men opplever at det er den muntlige delen som først og fremst er grunnlag for godkjenning av arbeidskravet som heilhet. De skriftlige tekstene som produseres innenfor dette faget, defineres i alle tilfeller som «fortelling» av studentene. I engelsk møter studentene en heilt annen sjanger, idet de her skal skrive tekster som utgjøres av mange relativt korte svar på ei rekke deloppgaver. Emnet er grammatikk, og tekstdelene som produseres, kan karakteriseres som løsningsforslag. Det er altså ikke snakk om å skrive lengre sammenhengende tekster. Slike tekster møter studentene derimot i stor grad i norskemnene. I norskfaget møter studentene nettopp først og fremst den tradisjonelle akademiske fagteksten (å skrive en sammenhengende argumenterende tekst), med klart uttrykte krav til struktur, kilder og form. I dette faget er det dessuten individuelle tekster studentene skal produsere, også i de tilfellene hvor det er et gruppearbeid forut for skriftlig tekstproduksjon, slik som i forbindelse med elevtekstarbeidet. I samfunnsfag utformer studentene en spørreundersøkelse, og skriver så en analyse i rapportform basert på denne. Her får studentene konkrete opplysninger om sjangerforventninger til det samfunnsfaglige rapportformatet, og metode og forskningsetikk er spesifikt tematisert. I tillegg skriver studentene også en individuell tradisjonell akademisk fagtekst, altså en utgreiende, argumenterende og reflekterende tekst. I naturfag møter studentene også rapportformatet, men her av en litt annen type enn i samfunnsfag. I naturfag er rapporten lagd på bakgrunn av et forutgående lab-forsøk. I likhet med rapporten studentene produserer i samfunnsfag, får studentene opplysninger om sjangerspesifikke tekstkrav. Tabeller og grafiske framstillinger hører med her, samt nøye spesifiserte beskrivelser av framgangsmåte for forsøket som er gjennomført. I naturfag produseres det ingen individuelle tekster i forbindelse med arbeidskrav. Her er alle tekster gruppearbeidsprodukter (sjøl om gruppe medlemmene kan ha hatt ansvar for enkeltdeler, jf. kapittel 6).

Tilbakemeldingspraksisen i de ulike faga varierer sterkt, noe som i alle fall delvis ser ut til å henge sammen med den statusen sjølve tekstene synes å ha i de ulike

arbeidskrava i det enkelte faget. Mens de skriftlige tekstene i norskfaget har sterk status, noe som gjenspeiles i en godt utvikla tilbakemeldingspraksis på teksttype, form og innholdsstrukturer, oppfatter studentene det slik at de skriftlige tekstene i seg sjøl ikke er spesielt viktige i pedagogikk. De tillegger isteden de skriftlige tekstene en verdi som utgangspunkt for å bli kjent gjennom samarbeid og/eller erfaringsdeling. I pedagogikk er det de muntlige tekstene som er utgangspunkt for godkjenning. Alle tekstene i dette emnet er typisk situerte tekster som godkjennes ved framføring. Ut fra fokusgruppeintervjuene kan vi forstå at det foregår skriveprosesser som en del av arbeidsprosessen, uten at de er kommet inn i våre observasjoner. Dette kan tyde på at arbeidet med det skriftlige har en annen status i denne delen av pedagogikk enn f.eks. i norsk. Her må vi imidlertid tilføye at dette bildet av faget endres utover i studiet. I neste modul av pedagogikk, som er plassert i fjerde semester, kommer skriving av fagartikler som arbeidskrav, mens bacheloroppgaven skal skrives i sjette semester. Det kan også føyes til at pedagogikkfaget er organisert annerledes ved institusjon 2, for der er det skriftlige arbeidskrav allerede fra første semester av. I både samfunnsfag og naturfag har de skriftlige tekstene sterk status som tekster, noe som gjenspeiles i nøye definerte beskrivelser av blant annet sjangerkrav, men på grunn av svak tilbakemeldingspraksis svekkes arbeidsinnsatsen studentene legger ned i tekstene de produserer, noe som gjør at de også meiner at læringsutbyttet er magrere enn det kunne ha vært.

Svært mange av studentene sier i fokusgruppeintervjuer at det er lærerikt å skrive oppgaver, sjøl om det er krevende. Slike utsagn går igjen i fokusgruppeintervjuer knytta til de ulike faga, også fag hvor skriftlige tekster ikke ser ut til å ha hovedfokus, slik som i pedagogikk. Noen kommenterer skrivinga som en viktig læringsprosess: «Etter som jeg skriver oppgaven, kommer jeg stadig nærmere en forståelse av teksten jeg jobber med, og på slutten skjønner jeg ofte hva slags tekst jeg har med å gjøre», reflekterer S1F.

SLUTTDRØFTING

Tekstpraksiser i ulike fag

Gjennom presentasjonen ovenfor har vi vist at studentene ved institusjon 1 skal løse mange ulike oppgaver i forbindelse med arbeidskrav i ulike fag, og videre at resultatet av arbeidet med oppgavene skal presenteres på ulike måter. Det kommer tydelig fram at de fagansvarlige opplever ei forventning om variasjon i arbeidskrav, noe som gjør at mange ulike sjangerer er presentert i spekteret av teksthendinger.

Studentene skal ikke bare forholde seg til den muntlige presentasjonen som det er lang tradisjon for i lærerutdanninga, siden muntlig formidlingsevne oppfattes som en sentral ferdighet for den som skal være lærer. De skal også forholde seg til den skriftlige innleveringa som tradisjonelt har en sentral plass i utdanningssystemet. Teksthendingene som er kategorisert som skriftlig innlevering, er mangfoldige idet de kan plasseres innenfor mange ulike sjangrer. Ved institusjon 1 møter studentene i tillegg til disse tradisjonsrike teksttypene/sjangerne også den digitale fortellinga i mange fag. Den kan vi se på som et moderne tekstuttrykk som kombinerer muntlig og skriftlig formidling med bilder i en digital enhet (se kapittel 9). Innenfor alle de faga som inngår i materialet, finner vi arbeidskrav som innbyr til å anlegge didaktiske perspektiver på faglige spørsmål og til å reflektere over erfaringer fra praksisfeltet. Vi kan slå fast at studentene møter ulike tekstpraksiser i ulike fag, men også at det er en del gjennomgående trekk. (Mer om dette i kapittel 10.)

Arbeidskrav – læringsmulighet eller pliktlop?

I fokusgruppeintervjuene har studentene gitt uttrykk for sine refleksjoner knytta til oppgaveformuleringer, tilbakemeldinger og læringsutbytte. Gjennomgangen av disse leder oss over i spørsmålet om hvilken hensikt arbeidskrava skal eller bør ha i den enkelte students utdanningslop. Noen av studentene oppfatter det slik at arbeidskrava først og fremst skal være disiplinerende siden de er obligatoriske. De skal få alle studenter til å ta et tak, også de som ikke leser pensum eller deltar i den organiserte undervisninga. Noen omtaler da også enkelte arbeidskrav som en plikt og et hinder de bare må passere. Dette er for så vidt riktig, arbeidskravtekstene må være godkjent for at studenten kan gå opp til eksamen. Slik sett har de en portfunksjon, men fra lærerhold tenker en at arbeidskrava også tilbyr en læringsmulighet. Tanken er at studenten vil tilegne seg nye faglige innsikter og økt forståelse gjennom å arbeide med slike varierte utfordringer i løpet av semesteret. Det ser dermed ut til at det er en ubalanse mellom læringsaspektet og presentasjonsaspektet i tekstarbeidet. Mens hensikten med økt trykk på obligatorisk tekstarbeid var at det skulle være læringsfremmende, oppgir studentene at det først og fremst oppfattes som presentasjonsretta. Dette gjenspeiles også i valga som gjøres når det gjelder design: Studentene følger anvisningene faglærer har gitt for tekstarbeidet, men ofte heller ikke mer. Dermed oppnås heller ikke gevinstene av det Selander og Kress (2010) omtaler som redesign, nemlig at studentene omgjør informasjon og designer sine egne læringsveier. At dette potensialet ikke utnyttes bedre, kan også knyttes til tilbakemeldingspraksis.

Arbeidskrav og tilbakemeldingspraksis

Vi har sett at tilbakemeldingspraksisen varierer sterkt fra arbeidskrav til arbeidskrav og fra fag til fag. Noen av studentene uttrykker frustrasjon over at de får lite og unyansert tilbakemelding fra faglærer. De er glade over at et arbeidskrav blir godkjent, men de vil gjerne vite om det var bra, eller om det bare var så vidt de passerte hinderet. Videre vil de gjerne vite hva som var godt ved produktet, og hvordan det kunne ha blitt bedre. Når de ikke får slik informasjon, virker det demotiverende. Mange sier at det fører til at de ikke yter sitt beste, og at de bare legger så mye arbeid i arbeidskravoppgaven som de tror er nødvendig. Et ytterligere moment som kan trekkes fram, er at studentene uttrykker usikkerhet omkring hva som kjennetegner tekster innenfor de ulike faga. Det er et gjennomgående trekk at studenter har vanskelig for å si noe om hvorvidt en enkelt tekstending er typisk for det aktuelle faget eller ikke, og også om hvilke sjangrer de oppfatter som vanlige innenfor faget. En bedre utvikla tilbakemeldingspraksis kunne ideelt sett bidra til å tydeliggjøre kjennetegn ved de ulike tekstendingene, som så kunne bidra til å tydeliggjøre den underliggende tekstpraksisen og tekstkulturen for det aktuelle faget (Askeland & Maagerø, 2013, s. 43).

Tekstmangfold og tilbakemeldingspraksis

Mange studenter oppfatter skriftlige innleveringer som de viktigste arbeidskravtekstene. Det kan ha sammenheng med at slike oppgavesvar er tydeligere eksamensforberedende og tradisjonelt har en høyere status i akademisk sammenheng. Det er også særlig i forbindelse med disse at studentene ønsker mer tilbakemelding fra faglærer enn bare ei «godkjent»-markering i institusjonens LMS, uten utdypende kommentar. De ønsker ei fyldigere tilbakemelding på hvorvidt den innleverte og godkjente teksten er en god fagtekst innen gjeldende faglige tekstunivers. Noen studenter reflekterer over sammenhengen mellom den innsatsen som en skoleelev/student gjør, mangelen på tilbakemelding fra lærerhold og den betydningen slik tilbakemelding kunne ha hatt for videre utvikling og læring gjennom både lærerutdanninga og heile skoleløpet.

S31F: Jeg tenker at det er sånn typisk. Sånn har det vært heile skoleløpet egentlig. Ungdomsskolen er karakterbasert, og det er sånn, sjøl om en selvfølgelig har fått noe. Nå har jeg, synes jeg, sjøl har hatt relativt gode lærere, så men, det er ofte den der, jeg tenker at det er ofte lett å skrive den femmeren eller sekseren og ikke utdype noe. Men hva betyr det tallet? Det er jo sånn man lærer å jobbe videre. Hvis du skal bli flink i noe, må du vite hva du skal gjøre for å bli god i

det. Og det er derfor, derfor er jeg mot karakterer i barneskolen, for jeg tenker da mister man den. Det er så lett med den. Og jeg tenker eksamener også burde vært sånn, en burde få noe mer. Men jeg ser jo at det har litt med tid å gjøre, så jeg skjønner det, og at det har litt med mengde av oppgaver en får inn å gjøre. Så jeg skjønner det jo, at man kanskje ikke har tid til å sitte og skrive ei side tilbakemelding eller sitte og snakke med alle gruppene eller. Det er klart det.

S32F: Men så tenker jeg også sånn, det er veldig mange ganger når vi har sånn oppgave, at vi liksom litt sånn «ja, ja, det kommer til å bli godkjent uansett», for du veit at nesten hver gang blir det godkjent. I norsken føler jeg at det var litt annerledes, for da var det faktisk en del som ikke blei godkjent, og da, jeg følte at liksom arbeidskrava i norsken, da er det liksom, jeg tenkte jeg måtte virkelig jobbe for at det skulle bli bra. Men nå er det litt sånn «det kommer til å gå uansett». I mange andre fag så er det liksom sånn, du hører nesten aldri om noen som ikke får det godkjent.

S34F: Nei, for de arbeidskrava er jo sånn, de blir jo godkjent uansett nesten, så lenge man gjør litt arbeid. Men jeg synes det er bra i norsken, at det var så strengt. Sånn som på eksamen i norsk også, der var det masse som strøyk, men på eksamen i matte der var det ingen som strøyk, sjøl om mange kanskje burde ha strøket.

En av studentene (S31F) uttrykker forståelse for at det tar tid å gi fylldige og nyttige tilbakemeldinger, og i flere faglærerintervjuer kommer det også klart fram at en lærers tilbakemelding til studentene er avhengig av at det er avsatt en tidsressurs til dette arbeidet.

Det kan tenkes at arbeidskravas læringsmulighet blir overskygga av deres disiplinerende effekt i studentenes bevissthet og erfaring, og at det bør legges mer tid og krefter i å utvikle og å gjennomføre en bedre tilbakemeldingspraksis i flere fag for at studentene skal få et større læringsutbytte av å arbeide med underveistekstene.

I flere fokusgruppeintervjuer trekker studentene fram at det først og fremst er i norskfaget (og delvis engelsk) at de har fått fylldige og begrunna tilbakemeldinger, og videre at de har forstått at ikke alle arbeidskravtekster kan godkjennes. Dette har ført til at de har arbeidd mye med tekstene der, både de skriftlige innleveringene, de muntlige presentasjonene og de digitale fortellingene. Dette er i tråd med tradisjonen for norskfaget som tekstfag, men det er ikke i tråd med tanken om grunnleggende ferdigheter⁴ i alle fag. På denne måten framstår forholdet mellom tradisjonell ansvarsfordeling i lærerutdanninga når det gjelder fagas ansvar for å utvikle studentenes tekstkompetanse, og grunnopplæringas ideal om grunnleg-

4. Med grunnleggende ferdigheter meiner vi her *muntlige* ferdigheter, *skriftlige* ferdigheter og *digitale* ferdigheter.

gende ferdigheter i alle fag som motsetningsfylt. For at grunnskolelærerstudentene skal utvikle best mulig tekstkompetanse i sine studiefag og seinere undervisningsfag, bør alle fagmiljøer i grunnskolelærerutdanninga ta et større ansvar for alle ledd i denne prosessen.

REFERANSER

- Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (red.) 2013. *Syn for skrivning. Læringsressurser og skrivning i skolens tekstkulturer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Askeland, N. & Maagerø, E. 2013. Tekstkulturer. I: Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (red.). *Syn for skrivning i skolens tekstkulturer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Barton, D. 2007. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2. utg. Malden, Mass: Blackwell publishing.
- Barton, D. & Hamilton, M. 1998. *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Berge, K. L. & Ledin, P. 2001. Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavia*, nr. 18, s. 4–16.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. 2010. *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O., Raaheim, A., Lima, I. & Bygstad, A. 2007. *Undervisnings- og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen*. Delrapport 7 fra Evalueringen av Kvalitetsreformen.
- Engebreetsen, M. 2007. *Digitale diskurser. Nettavisen som kommunikativ flerbruksarena*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Hoel, T. L. 2008. *Skriving ved universitet og høyskolar – for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jonsmoen, K. M. & Greek, M. 2012. Skrivekår i profesjonsutdanning. *Uniped*, nr. 04/2012 (Volume 3), s. 4–13. DOI: 10.3402/uniped.v35i4.20258.
- Knobel, M. & Lankshear, C. 2006. *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning* (2. utg.). Maidenhead & New York: Open University Press.
- Miller, C. R. 1984. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, nr. 10, s. 151–176.
- Selander, S. & Kress, G. 2010. *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv [Design for learning – a multimodal perspective]*. Stockholm: Nordstedts.
- Smidt, J. 2004. *Sjangrer og stemmer i norskrommet – kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- The New London Group. 1996. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, nr. 66 (1), 60–92.