



Følgegruppen for  
lærerutdanningsreformen

**Første steg som forsker  
— en gjennomgang av  
bacheloroppgaver  
i grunnskoleutdanningene**

**Delrapport 1 - 2015**

## Innhold

Kapittel 1: Innledning	s. 1
Kapittel 2: Forskningsbasering (problemstilling og metode)	s. 4
Innledning	s. 4
Materiale og metode	s. 4
Resultater	s. 6
Problemstilling	s. 6
Valg av studier og metode	s. 8
Oppsummering og råd til institusjonene	s. 18
Kapittel 3: Kilder og kildebruk	s. 22
Innledning	s. 22
Materiale og metode	s. 22
Kildetyper	s. 23
Analoge og digitale kilder	s. 25
Internasjonalisering	s. 25
Resultater	s. 26
Kildetyper	s. 26
Analoge og digitale kilder	s. 27
Fordeling av kilder per student	s. 30
Internasjonalisering	s. 31
Oppsummering og råd til institusjonene	s. 33
Kapittel 4: Praksis	s. 35
Innledning	s. 35
Henvisninger til praksisfeltet i forskrift og retningslinjer	s. 35
Studentenes valg av «praksisfelt» og «andre sider ved skolens virksomhet»	s. 36
Resultater	s. 38
Tilknytning til praksisfeltet	s. 38
Institusjonelle dokumenter knyttet til bacheloroppgaven	s. 40
Råd til institusjonene	s. 41
Kapittel 5: Tverrgående perspektiver	s. 43
Innledning	s. 43
Metode	s. 44
Resultater	s. 44
Oppgaver uten tverrgående perspektiver	s. 47
Tverrgående perspektiver som eget emne	s. 47
Tverrgående perspektiver integrert	s. 48
Oppsummering og råd til institusjonene	s. 49
Kapittel 6: Fagtilhørighet	s. 51
Innledning	s. 51
Resultater	s. 51
Oppsummering og råd til institusjonene	s. 56

Kapittel 7: Sammensatte tekster i faglig skriving	s. 59
Innledning	s. 59
Resultater	s. 60
Skriftens dominans	s. 61
Tabeller	s. 61
Modeller	s. 63
Diagrammer	s. 64
Forsiden	s. 66
Andre visuelle meningsressurser	s. 66
Hvorfor blir tekstene slik?	s. 67
Institusjonenes retningslinjer	s. 68
Digital tekstteknologi	s. 71
Oppsummering og råd til institusjonene	s. 72
Kapittel 8: Oppsummering	s. 75
Referanser	s. 76

## Liste over tabeller og figurer

### *Tabeller*

Tabell 2.1: Typer studier i bacheloroppgavene	s. 6
Tabell 2.2: Metodevalg i de empiriske studiene	s. 6
Tabell 2.3: Typer studier i bacheloroppgavene samlet	s. 9
Tabell 2.4: Typer studier i bacheloroppgavene - GLU 1-7	s. 9
Tabell 2.5: Typer studier i bacheloroppgavene - GLU 5-10	s. 9
Tabell 2.6: Typer empiriske studier	s. 10
Tabell 2.7: Typer empiriske studier - GLU 1-7	s. 11
Tabell 2.8: Typer empiriske studier - GLU 5-10	s. 11
Tabell 3.1: Kilder fordelt på kildetype (i antall og prosent) for GLU 1-7	s. 26
Tabell 3.2: Kilder fordelt på kildetype (i antall og prosent) for GLU 5-10	s. 27
Tabell 3.3: Kilder fordelt på kildereferanse (i antall og prosent) for GLU 1-7	s. 28
Tabell 3.4: Kilder fordelt på kildereferanse (i antall og prosent) for GLU 5-10	s. 29
Tabell 3.5: Kilder på ulike språk (i antall og prosent) for GLU 1-7	s. 32
Tabell 3.6: Kilder på ulike språk (i antall og prosent) for GLU 5-10	s. 32
Tabell 4.1: Fordeling GLU 1-7	s. 38
Tabell 4.2: Fordeling GLU 5-10	s. 39
Tabell 5.1: Tverrgående perspektiver for begge utdanningene	s. 44
Tabell 5.2: Tverrgående perspektiver GLU 1-7	s. 45
Tabell 5.3: Tverrgående perspektiver GLU 5-10	s. 46
Tabell 6.1: Fordeling av bacheloroppgavene på fag	s. 55
Tabell 7.1: Bacheloroppgavene kategorisert etter bruk av meningsressurser	s. 61
Tabell 7.2: Oversikt over institusjonenes retningslinjer for andre meningsressurser enn skrift	s. 70

### *Figurer*

Figur 2.1: Modell over innretning og metodevalg i bacheloroppgavene	s. 5
Figur 3.1: Kildetyper. Registreringsskjema for enkeltoppgaver	s. 25
Figur 3.2: Internasjonalisering. Registreringsskjema	s. 26
Figur 7.1: Tre eksempler på gjengivelse av Maslows behovspyramide	s. 64
Figur 7.2: Et eksempel på modell utviklet av studentene selv i samarbeid med veildere	s. 65

## Kapittel 1: Innledning

De nye grunnskolelærerutdanningene som ble innført fra og med høsten 2010, krever en obligatorisk bacheloroppgave for alle studenter. Dette er første gang lærerstudentene skriver bacheloroppgave. Oppgaven skrives som hovedregel i løpet av det tredje studieåret og er organisatorisk knyttet til faget Pedagogikk og elevkunnskap (PEL). Rammeplanen for GLU-utdanningene<sup>1</sup> sier at arbeidet med oppgaven og innføring i vitenskapsteori og metode skal utgjøre 15 studiepoeng i PEL-faget. Rammeplanen sier videre at oppgaven skal være profesjonsrettet med tematisk forankring i pedagogikk og elevkunnskap og/eller andre fag. Bacheloroppgaven skal dessuten være et kunnskapsbasert akademisk arbeid som kan betraktes som en sluttdokumentasjon på den kunnskapskulturen studentene har tilegnet seg etter tre års profesjonsstudier. Følgegruppen ønsket å gå dypere inn i bacheloroppgavene ved å etablere en egen gruppe som skulle studere nærmere et utvalg av de første bacheloroppgavene som ble skrevet av GLU-studenter. Denne gruppen har bestått av følgende personer:

- Elise Seip Tønnessen, Gro-Renée Ambø, Nils Rune Birkeland, Eli Drange, Gunhild Kvåle og Magnhild Vollan fra DigiGLU-miljøet ved Universitetet i Agder
- Birte Simonsen, dekan for lærerutdanning ved Universitetet i Agder
- Eva Maagerø, medlem av Følgegruppen, Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

Det materialet som undersøkelsen av bacheloroppgavene bygger på, er et representativt utvalg av bacheloroppgaver innlevert studieåret 2013/2014 (GLU 2010-kullet), altså GLU-utdanningenes første bacheloroppgaver. Totalt 171 oppgaver fra 19 av de 20 lærerutdanningsinstitusjonene i Norge er samlet inn. 80 oppgaver er skrevet av studenter på GLU 1-7 og 91 oppgaver av studenter på GLU 5-10. Én oppgave er fra Samisk høgskole og er på samisk. Denne oppgaven er tatt med i kapitlet om kilder og om bacheloroppgavene som sammensatte tekster. Den er ikke tatt med i de andre kapitlene. Grunnen er at vi ikke kunne få den oversatt, og at den dermed ikke kunne studeres innholdsmessig siden ingen som står bak denne rapporten, behersker samisk. Oppgaven er skrevet av en student på GLU 1-7.

---

<sup>1</sup> Se <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>

Utvalgskriteriene som Følgegruppen ga institusjonene, var følgende:

Trekk hver 5. studentoppgave i en alfabetisk oversikt over studentenes etternavn til dere har nådd 10 % av alle studentene som har levert bacheloroppgaver, både for GLU 1 – 7 og GLU 5 – 10. Dersom institusjonene kun har ett av studieprogrammene (...) ønsker vi 10 % av oppgavene fra dette. *Eksempel:* Dersom det er 10 studenter eller mindre ved institusjonen, ber vi dere sende inn 1 oppgave, altså oppgaven til nr. 5. Er det 100 studenter, send inn oppgavene til student nr. 5, 10, 15, 20 etc. til antallet 10 er nådd.

Kriteriene medfører at oppgaver fra svært store eller svært små institusjoner kan være underrepresentert i materialet, men vi anser allikevel utvalget for å være representativt.

De områdene som undersøkes i bacheloroppgavene, er:

- Forskningsbasing (problemstilling og metode) (kapittel 2)
- Kilder og kildebruk (kapittel 3)
- Praksis (kapittel 4)
- Tverrgående perspektiver (kapittel 5)
- Fagtilhørighet (kapittel 6)
- Sammensatte tekster i faglig skriving (kapittel 7)

Områdene ble utarbeidet i samarbeid med Følgegruppen.

Hvert kapittel presenterer og diskuterer hovedfunnene i undersøkelsen og avsluttes med råd til institusjonene slik det har vært vanlig i rapportene fra Følgegruppen. Rapporten avsluttes med en kort oppsummering (kapittel 8).

Undersøkelsene i de ulike delkapitlene vurderer ikke gode og dårlige sider ved bacheloroppgavene. Vi som står bak rapporten, har ikke hatt tilgang til oppgavenes karakterer, og vi har ikke hatt noe ønske om å evaluere oppgavene. I rapporten blir derfor funn presentert kun ut fra undersøkelsene av områdene ovenfor. Rådene til institusjonene blir gitt ut fra vurderinger av resultatene for hvert undersøkte område.

Det er ikke gjort en systematisk undersøkelse av retningslinjene for bacheloroppgaver som institusjonene gir studentene. Ikke alle institusjoner har sendt inn slike retningslinjer, og det materialet som vi har fått tilgang til, er for lite ensartet til å kunne gjøre en systematisk undersøkelse. Bare i ett tilfelle (se kapittel 7) er retningslinjene tatt med i en oversikt. Ut fra det materialet som er sendt inn, er inntrykket at retningslinjene varierer en del fra institusjon til institusjon. Dette kan være en grunn til at bacheloroppgavene blant annet varierer i lengde fra 15 til nærmere 30 sider. Hvor mange og hvor lange vedlegg studentene har med, varierer også. Det finnes oppgaver i materialet med vedlegg på rundt 30 sider, mens andre ikke har vedlegg i det hele tatt. Antall vedlegg har selvsagt mye med oppgavens tema, metode og design å gjøre.

Resultatene er ikke brutt ned på institusjonsnivå. Dette vil kunne gjøre det mulig å identifisere studentene bak oppgavene. Retningslinjene for bacheloroppgavene fra institusjonene er knyttet til institusjon i ett tilfelle (se kapittel 7).

Eva Maagerø og Birte Simonsen har hatt ansvaret for kapittel 2, 4, 5 og 6 samt for innledning og oppsummering (kapittel 1 og 8). Gro-Renée Ambø, Nils Rune Birkeland, Eli Drange og Magnhild Vollan har hatt ansvaret for kapittel 3 og Gunhild Kvåle og Elise Seip Tønnessen for kapittel 7. Eva Maagerø har hatt ansvaret for å koordinere arbeidet med rapporten.

Høgskolen i Buskerud og Vestfold og Universitetet i Agder, desember 2015

Eva Maagerø og Birte Simonsen

Gro-Renée Ambø, Nils Rune Birkeland, Eli Drange og Magnhild Vollan

Gunhild Kvåle og Elise Seip Tønnessen

## Kapittel 2: Forskningsbasering (problemstilling og metode)

### **Innledning**

I dette kapitlet er temaet forskningsbasering forstått som problemstilling og bruk av metode. Også kilder og kildebruk har betydning for om bacheloroppgavene framstår som forskningsbaserte. Dette blir tatt opp i neste kapittel. Problemstillingen er det forskningsspørsmålet som skal belyses i oppgaven, og en klar og tydelig problemstilling er viktig i alle typer forskningsarbeid uansett hvilken metode som velges. Hvordan problemstillingen utformes, vil imidlertid samspille med den valgte metoden. I undersøkelsen ønsket vi å avdekke om studentene har med en problemstilling i oppgaven. Vi har imidlertid ikke vurdert om problemstillingen er god eller dårlig.

Uansett hva som er tema for bacheloroppgaven, trenger studentene en metode for arbeidet sitt. Studentene har stor frihet når det gjelder valg av tema for bacheloroppgaven. Kravet er ifølge rammeplanen at oppgaven skal være profesjonsrettet. Ellers kan den tematisk sett være knyttet til PEL-faget, til andre fag eller til en kombinasjon av PEL og andre fag. Mange ulike metoder vil derfor kunne være aktuelle for studentene ut fra problemstillinger som tilsier empiriske studier i skolen eller andre steder eller problemstillinger som medfører litteraturstudier. I denne undersøkelsen er studentenes metodevalg studert slik det er presentert i metodekapitlene i bacheloroppgavene.

### **Materiale og metode**

Alle de 170<sup>2</sup> bacheloroppgavene ble gjennomgått for å se om en problemstilling var eksplisitt formulert. I tillegg ble det undersøkt om studentene utdypet problemstillingen med flere forskningsspørsmål, og om begreper i problemstillingen ble definert. Her deler vi ikke mellom de to GLU-utdanningene da forskjellene mellom studentene er på individnivå og ikke på hvilken utdanning de går på. Vi setter heller ikke opp resultatene i tabellform. Det er viktig å understreke at ikke alle problemformuleringer krever ytterligere forskningsspørsmål og definisjoner. Derfor blir det feil å kvantifisere. Vi gir heller eksempler fra oppgavene.

Når det gjelder metodevalg, ble det først foretatt en registrering av bacheloroppgaver med empiriske studier der data var samlet inn fra skoler eller andre steder, og av bacheloroppgaver

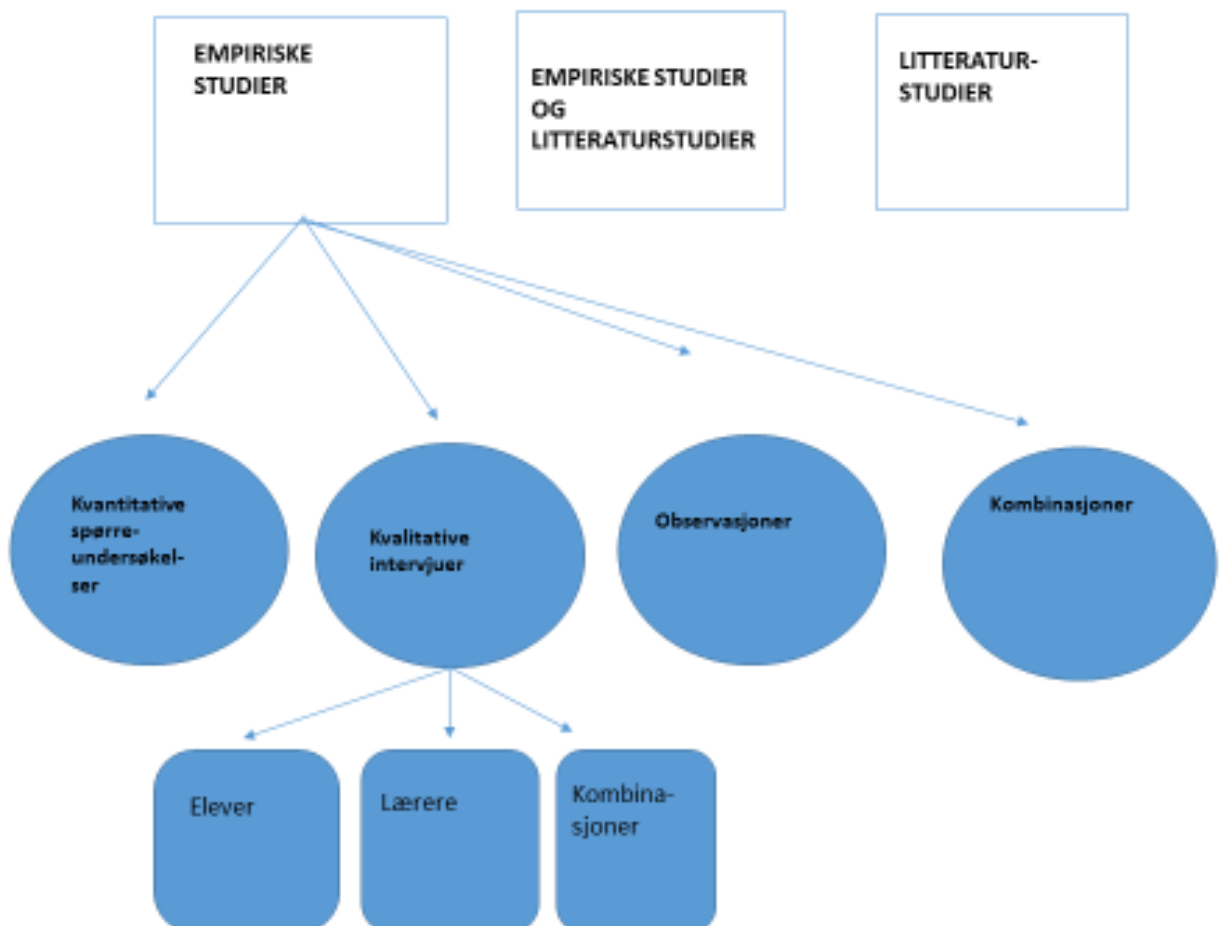
---

<sup>2</sup> I dette kapitlet er ikke oppgaven på samisk tatt med. Derfor er tallet på undersøkte oppgaver 170.



som dreide seg om ulike typer litteraturstudier (analyser av læremidler, studier av forskningslitteratur og annen faglitteratur osv.). Ut fra denne registreringen ble det videre undersøkt hvilken metode studentene hadde valgt for å besvare problemstillingen. Alle de 170 bacheloroppgavene hadde et metodekapittel der det ble gjort rede for metodevalget. Det metodevalget som hver enkelt student presenterte i slike kapitler, ble registrert. Denne registreringen gjorde det mulig å dele de empiriske studiene i kvantitative spørreundersøkelser, kvalitative intervjuer, observasjoner og kombinasjoner av intervjuer og observasjoner. Det ble i tillegg registrert om de kvalitative intervjuene var med elever, med lærere eller med kombinasjoner av lærere og elever og eventuelt andre intervjupersoner. Når det gjelder litteraturstudier og kombinasjoner av empiriske studier og litteraturstudier, ble det ikke foretatt en ytterligere oppdeling siden det dreier seg om et svært lite antall oppgaver. Modellen nedenfor viser registreringen som er gjort av materialet:

Figur 2.1: Modell over innretning og metodevalg i bacheloroppgavene



Resultatene presenteres først samlet for alle oppgavene og så separat for GLU 1–7 (79 oppgaver) og GLU 5–10 (91 oppgaver) for å vise eventuelle forskjeller mellom de to utdanningene. Vi benytter følgende tabell for å vise hva slags studier studentene har gjort i bacheloroppgavene sine:

Figur 2.2: Typer studier i bacheloroppgavene

	Antall forekomster	Prosent
<b>Empiriske studier:</b>		
<b>Empiriske studier og litteraturstudier:</b>		
<b>Litteraturstudier:</b>		

Videre utdypes vi i følgende tabell de empiriske studiene med hvilke metoder studentene har valgt for å samle inn datamaterialet sitt:

Figur 2.3: Metodevalg i de empiriske studiene

	Antall forekomster	Prosent
<b>Kvantitative spørreundersøkelser:</b>		
<b>Kvalitative intervjuer:</b>		
<b>Observasjoner:</b>		
<b>Kombinasjoner:</b>		

Det blir ikke satt opp tabeller over litteraturstudier og kombinasjoner av empiriske studier og litteraturstudier på grunn av det lave antallet.

## Resultater

### *Problemstilling*

Absolutt alle de 170 bacheloroppgavene har en problemstilling. Noen studenter tar opp igjen problemstillingen i konklusjonen og vurderer om de har klart å svare på det de ønsket å få svar på. Enkelte av disse sier at de kunne fått bedre svar hvis rammevilkår eller egen kompetanse hadde vært bedre. Noen få studenter har utdypet problemstillingen med flere

forskningsspørsmål slik som i dette eksemplet fra en oppgave fra GLU 5-10 der problemstillingen utdypes med fire forskningsspørsmål<sup>3</sup>:

Hvordan jobber kontaktlærere i 8. klasse med klassemiljøet?

1. Hva er lærernes begrunnelse for å drive med klassemiljøarbeid?
2. Er det sammenheng mellom alder og begrunnelse?
3. Er det sammenheng mellom kjønn og begrunnelse?
4. Er det sammenheng mellom lærerens persepsjon av klassemiljøet og skolens fokus på klassemiljø i starten av 8. klasse?

Andre studenter har i tillegg til problemstillingen formulert en hypotese slik som i eksemplet nedenfor, også hentet fra en oppgave fra GLU 5-10. I dette tilfellet består problemstillingen av tre spørsmål før hypotesen presenteres:

#### *Problemstilling*

Hvordan arbeider ungdomsskoler kortsiktig med elever som opplever dødsfall av nær familie og som er i en sorgperiode? Hvordan fungerer samarbeid og ansvarsfordeling mellom skolens ansatte og andre viktige aktører? Hvor betydningsfullt er deres bruk av beredskapsplaner i sorg situasjoner?

#### *Hypotese*

Ungdomsskoler i samme kommune håndterer krise og sorgsituasjoner likt, ved at de følger de samme rutinene. Da de er naboskoler i samme kommune, har de mye av den samme skolekulturen.

I en del tilfeller definerer eller forklarer studentene begreper som er benyttet i problemstillingen. Dette ser særlig ut til å gjelde for fagbegreper eller begreper som kan ha flere ulike betydninger. Følgende eksempel fra GLU 1-7 viser slike definisjoner eller forklaringer:

Virker praktisk naturfagsundervisning inn på elevenes motivasjon for naturfag?

Med praktisk undervisning mener jeg undervisning der elevene får lære ute i naturen ved å bruke kroppen og ulike sanser.

---

<sup>3</sup> Alle eksempler er gjengitt slik studentene skrev dem med de rettskrivings- og tegnsettingsfeil som den enkelte student gjorde.

Oppsummerende kan det fastslås at det er tydelig at studentene har fått forståelse for at forskningsarbeid trenger en problemstilling, og at det forskningsarbeidet de gjør, skal gi svar på denne problemstillingen. I denne rapporten skal vi ikke evaluere problemstillingene, bare si at de selvsagt er av forskjellig kvalitet og ikke alltid fungerer som en ledesnor i studentenes videre arbeid. Det finnes også tilleggsspørsmål til problemstillingen som aldri blir besvart i oppgavene, hypoteser som ikke blir drøftet systematisk, og begreper i problemstillingene som burde ha blitt forklart. Allikevel er det positivt at absolutt alle studenter som har skrevet disse 170 oppgavene, eksplisitt har formulert en problemstilling for arbeidet sitt.

### *Valg av studier og metode*

Før vi presenterer resultatene slik det er skissert ovenfor, vil vi understreke at metodekapitlene til studentene vitner om at institusjonene har tatt på alvor rammeplanens krav om at studentene skal innføres i forskningsmetode i forbindelse med arbeidet med bacheloroppgaven. Metodekapitlene varierer i lengde fra en halv til seks sider og i hvor bredt studentene går ut i metodebeskrivelsene sine. Vi registrerer ikke funn på institusjonsnivå, men det ser ut som omfanget av metodekapitlene og måten kapitlene er skrevet på, er knyttet til veiledning, undervisning og råd studentene har fått ved den enkelte institusjon. Ved noen institusjoner er metodekapitlene lange og fyldige med mange referanser til metodebøker. Ved andre institusjoner ser det ut til at studentene har fått råd om å fatte seg i korthet og heller benytte plassen til å vise og diskutere funnene.

Noen studenter bruker mye plass på å redegjøre for kvantitative og kvalitative forskningsmetoder generelt og for fordeler og ulemper ved disse metodene før de kommer til egne metodevalg. Andre studenter går rett på eget metodevalg og begrunner dette. De aller fleste studentene refererer til lærebøker om metode, og de bøkene som blir hyppigst vist til, er May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsens bok *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* fra 2011 og Line Christoffersen og Asbjørn Johannessens bok *Forskningsmetode for lærerutdanningene* fra 2012. Studenter fra samme institusjon viser gjerne til den samme litteraturen, noe som tyder på at en bestemt metodebok er på pensum i PEL-faget.

Tabellene nedenfor viser fordelingen mellom empiriske studier, litteraturstudier og empiriske studier kombinert med litteraturstudier. Vi presenterer først resultatene samlet for begge GLU-utdanningene. Deretter presenterer vi resultatene for de to GLU-utdanningene separat.

Tabell 2.1: Typer studier i bacheloroppgavene samlet, n=170

	<b>Antall forekomster</b>	<b>Prosent</b>
<b>Empiriske studier:</b>	137	80,6
<b>Kombinasjon av empiriske studier og litteraturstudier:</b>	10	5,9
<b>Litteraturstudier:</b>	23	13,5

Tabell 2.2: Typer studier i bacheloroppgavene i GLU 1-7, n=79

	<b>Antall forekomster</b>	<b>Prosent</b>
<b>Empiriske studier:</b>	62	78,5
<b>Kombinasjon av empiriske studier og litteraturstudier:</b>	4	5,1
<b>Litteraturstudier:</b>	13	16,4

Tabell 2.3: Typer studier i bacheloroppgavene i GLU 5-10, n=91

	<b>Antall forekomster</b>	<b>Prosent</b>
<b>Empiriske studier:</b>	75	82,4
<b>Kombinasjon empiriske studier og litteraturstudier:</b>	6	6,6
<b>Litteraturstudier:</b>	10	11,0

Tabell 2.1 viser at det er en stor overvekt av studenter som velger å gjennomføre empiriske undersøkelser. I hele 137 av 170 oppgaver (80,6 %) samles det inn data fra skolen (i noen få tilfeller fra arenaer i tilknytning til skolen slik som SFO og utenfor skolen slik som museum,

kommuneadministrasjonen og fra samtale på kafé). Om undersøkelsene skjer i praksisskoler under en praksisperiode eller på andre skoler, skal vi gjøre rede for kapittel 4. 23 oppgaver (13,5 %) av de 170 oppgavene er rene litteraturstudier, mens et lite antall oppgaver (10 av 170 oppgaver, altså 5,9 %) kombinerer empiriske studier med litteraturstudier.

Tabellene 2.2 og 2.3 viser at det er små forskjeller mellom studentene på de to grunnskolelærerutdanningene i valg av metode. Det er en noe større andel studenter på GLU 5-10 som gjør empiriske studier (82,4 %) sammenliknet med studenter på GLU 1-7 (78,5 %). Fordelingen mellom oppgaver som bygger på empiriske studier i kombinasjon med litteraturstudier og oppgaver som er rene litteraturstudier, viser heller ikke store forskjeller. Det er en noe større andel studenter som velger litteraturstudier i GLU 1-7, 16,4 % sammenliknet med studenter i GLU 5-10, 11%.

#### De empiriske studiene

De empiriske studiene kan som nevnt deles i fire typer: kvantitative spørreundersøkelser, intervjuer, observasjoner og kombinasjoner av disse. Tabellene nedenfor viser fordelingen mellom de fire typene. Igjen presenterer vi resultatene først samlet og så separat for de to GLU-utdanningene. Utgangspunktet her er de 137 oppgavene som bygger på empiriske studier (se tabell 2.1). De fordeler seg på 62 oppgaver i GLU 1-7 (se tabell 2.2) og 75 oppgaver i GLU 5-10 (se tabell 2.3).

Tabell 2.4: Typer empiriske studier i bacheloroppgavene, n=137

	<b>Antall forekomster</b>	<b>Prosent</b>
<b>Kvantitative spørreundersøkelser:</b>	13	9.5
<b>Intervjuer:</b>	74	54.0
<b>Observasjoner:</b>	7	5.1
<b>Kombinasjoner:</b>	43	31.4

Tabell 2.5: Typer empiriske studier i GLU 1-7, n=62

	<b>Antall forekomster</b>	<b>Prosent</b>
<b>Kvantitative spørreundersøkelser:</b>	2	3.2
<b>Intervjuer:</b>	35	56.5
<b>Observasjoner:</b>	4	6.5
<b>Kombinasjoner:</b>	21	33.8

Tabell 2.6: Typer empiriske studier i GLU 5-10, n=75

	<b>Antall forekomster</b>	<b>Prosent</b>
<b>Kvantitative spørreundersøkelser:</b>	11	14.7
<b>Intervjuer:</b>	39	52.0
<b>Observasjoner:</b>	3	4.0
<b>Kombinasjoner:</b>	22	29.3

Tabell 2.4 viser at en overvekt av oppgavene, 74 av 137 (54 %), bygger på intervjuer. Det er særlig mange intervjuer med lærere (54 oppgaver<sup>4</sup>). I de fleste tilfellene er intervjuene med en til tre lærere. Det høyeste antall lærere som er intervjuet i én oppgave, er fem. I langt færre tilfeller dreier det seg om intervjuer med både lærere og elever (6 oppgaver), og i noen flere tilfeller (12 oppgaver) er det intervjuer bare med elever. I enkelte studier er også foreldre eller rektorer intervjuet. Også ressurspersoner fra barnevern, museer og kommunale instanser utenfor skolen blir intervjuet i tillegg til lærere, elever eller begge deler. I én studie blir ungdommer utenfor skolen intervjuet. Felles er at intervjupersonene er få. Flere studenter sier eksplisitt at de ikke har intervjuet et representativt utvalg, men at de har ønsket å intervju personer som de håper kan belyse problemstillingen deres.

Tabell 2.5 og 2.6 viser at det ikke er store forskjeller i valg av empiriske metoder mellom bacheloroppgaver i GLU 1-7 og GLU 5-10. Den eneste markante forskjellen er den større andelen oppgaver i GLU 5-10 som bygger på kvantitative spørreundersøkelser, 11 (14,7 %)

<sup>4</sup> Vi setter ikke disse funnene opp i tabellform.

mot 2 (3,2 %) i GLU 1-7). I oppgaver fra GLU 1-7 er det derimot en noe høyere prosent oppgaver som baserer seg på intervjuer sammenliknet med oppgaver i GLU 5-10 (56,5% mot 52 %).

De fleste studentene som velger å intervjuer, gjør som regel grundig rede for ulike typer intervjuer i metodekapitlet, blant annet ved å vise til metodebøker. Særlig går mange inn på strukturerte og halvstrukturerte intervjuer og forklarer forskjellen mellom disse to typene. De fleste velger halvstrukturerte intervjuer der noen spørsmål er åpne. Hva som ligger i åpne og lukkede spørsmål, blir også gjort greie for av mange studenter. Valg av halvstrukturerte intervjuer begrunnes gjerne med at studentene vil ha informantenes personlige meninger om temaet i tillegg til svar de kan sammenlikne. De vil ha mulighet til å ta fatt i noe som blir nevnt underveis i intervjuet, og som er av interesse for temaet i oppgaven. En student sier: «Flyten i samtalen med eleven skulle overstyre intervjuguiden». Det vanlige er at studentene utarbeider en intervjuguide, og i to tilfeller prøver de den ut på medstudenter på forhånd. Enkelte studenter gjør også et bevisst valg om at intervjuguiden skal sendes ut til informantene på forhånd, eller at informantene først skal få spørsmålene under selve intervjuet. De fleste problematiserer imidlertid ikke dette. En student sier:

Intervjuspørsmålene ble ikke sendt til læreren på forhånd fordi vi ønsket ærlige svar fra ham.

En del studenter diskuterer også fordeler og ulemper med individuelle intervjuer, parintervjuer og gruppeintervjuer før de tar et valg. De fleste gjør opptak av intervjuene og transkriberer etterpå, men noen studenter benytter bare notatbok og skriver ned underveis. I et par tilfeller sier studentene at de skriver ned intervjuet etter at det er gjennomført. I noen få tilfeller har intervjuene foregått på telefon og på e-post. Det er der intervjupersonene har hatt dårlig tid og ikke ønsket å møte studenten.

De fleste studentene presenterer utvalget sitt, men ofte unnlater de å forklare hvordan de kom fram til utvalget, og hvorfor dette utvalget var viktig. Studentene kontakter ofte rektor som et første trinn i innsamlingen, og han eller hun plukker ut lærere og elever som kan være villige til å stille opp. Andre ganger skjer det ved det som i oppgavene blir kalt snøballmetoden. Studenten kjenner en lærer som er villig til å stille opp til intervju, og denne læreren rekrutterer flere. Det kan virke som mange studenter må ta til takke med det utvalget de får:



Jeg intervjuet tre tilfeldig utvalgte elever på 9. trinn. Det var meningen at jeg skulle intervjuer både sterke og svake, og både gutter og jenter. Derimot da jeg skulle foreta intervjuene var elevene så spredd på skolen, så tilfeldighetene gjorde at det passet seg best å intervjuer tre jenter som hadde veldig lyst til å snakke med meg.

Lærerne ble valgt tilfeldig, og jeg visste ikke om de hadde gode forutsetninger eller ikke for å besvare spørsmål rundt dette temaet.

I noen tilfeller er studentene kritiske til seg selv som intervjuer:

Intervjuene gikk bra, men jeg kjente litt på den følelsen at jeg kanskje kunne vært en enda bedre intervjuer i forholdet til å få ut akkurat det lille ekstra av informantene.

Jeg kunne ha formulert spørsmålene mine bedre, og fokusert enda mer på akkurat hvilke tiltak og hva slags forebygging.

Dataene våre forteller en del om problemstillingen, men vi ser i etterkant at spesielt intervjuguiden vår kunne vært enda mer knyttet opp mot problemstillingen.

Kombinasjoner av empiriske metoder forekommer i 43 oppgaver, altså 31,4 % av de 137 oppgavene som bygger på empiriske undersøkelser (se tabell 2.4). Det dreier seg om intervjuer med lærere, elever eller med både lærere og elever som kombineres med observasjoner i klasserommet. I noen få tilfeller kombineres intervjuer med spørreskjema eller tester i en klasse eller med studier av elevenes loggbøker. Det er gjerne et ønske om gode svar på problemstillingen som ligger til grunn for å kombinere flere metoder. Dessuten gir ulike metoder ulike data slik denne studenten sier:

Observasjon er en ypperlig metode når man ønsker å finne ut hva som skjer i en situasjon, eller i et klasserom, men den gir liten eller ingen informasjon om de motiver som ligger bak handlingen. Det gjør derimot intervjuet.

I 13 av de 137 bacheloroppgavene som bygger på empiriske undersøkelser (altså 9,5 %), har studentene samlet inn data ved hjelp av kvantitative spørreundersøkelser. Disse

spørreundersøkelsene gjennomføres oftest med elever. Elevene kommer gjerne fra flere klasser på enkeltskoler eller fra flere skoler. Antallet elever er mellom 50 og 100. Noen få studier omfatter lærere. I de kvantitative spørreundersøkelsene benytter studentene ulike digitale verktøy for å registrere svarene slik som NSDstat, Excel, Google Drive, CAWI (Computer Aided Web Interviewing) og It's learning.

Rene observasjonsstudier er sjeldne, som vi ser av tabell 2.4. Det dreier seg kun om 7 oppgaver (5,1 % av det samlede antallet på 137). Alle tilfellene er klasseromsobservasjoner. Studentene som velger observasjon som metode, forklarer hva observasjon går ut på i metodekapitlet, og de viser til hva ulike metodebøker sier om observasjon. I tillegg er det noen som skiller mellom åpen og skjult observasjon. Flere problematiserer også sin rolle som observatør både ved at feltet kan påvirkes når observatøren er til stede, og ved at dataene kan påvirkes ut fra observatørens bakgrunn, noe sitatet nedenfor viser:

Som observatør er man ikke usynlig og dette kan påvirke situasjonen og menneskene man skal observere.

En student presenterer fire observatørroller: fullstendig deltaker, fullstendig observatør, deltakende observatør og observerende deltaker før rollen som deltakende observatør velges. De fleste studentene som benytter observasjon som metode, utarbeider et observasjonsskjema som de bruker i klasserommet under observasjonene. I de fleste, men ikke i alle tilfeller ser det ut til at lærerne er klar over hva studentene observerer. En student sier:

Vi hadde ikke sagt til læreren hva vi skulle observere, men han visste at temaet for oppgaven var læringsteorier.

### Litteraturstudiene

Tabell 2.1 viste at 23 oppgaver (13,5 %) av de 170 oppgavene er rene litteraturstudier, mens et lite antall oppgaver (10 av 170, altså 5,9 %) kombinerer empiriske studier med litteraturstudier (se ovenfor). Det er en viss forskjell mellom de to GLU-utdanningene når det gjelder litteraturstudier. I GLU 1-7 er 16,4 % av oppgavene rene litteraturstudier, mens tallet er noe mindre for GLU 5-10, 11 %.

En del av litteraturstudiene er lærebokstudier der studentene undersøker hvordan et fenomen framstilles som regel i ett kapittel i en lærebok på ett bestemt trinn. Det er særlig lærebøker i norsk, matematikk, naturfag og RLE som studeres. Eksempler på slike studier er:

- Hvordan naturfagsverket *Gaia 5* presenterer magnetisme
- Hvilke regnestrategier som finnes i matematikkverket *Tetra 8*
- Framstillingen av Jesus i lærebøker på mellomtrinnet

Andre litteraturstudier tar utgangspunkt i søk i databaser (PubMed, Bibsys, Google Scholar) og generelt på Internett, og noen av disse studiene kombineres med studier av fagbøker. Her er det gjerne ett fenomen som studentene interesserer seg for, og som de vil søke kunnskap om i oppgaven, og søkene (og eventuelt fagbøkene) skal gi dem denne kunnskapen. Noen studenter nevner eksplisitt at det er nødvendig å være kritisk til kildene og hele tiden vurdere kvaliteten på dem. I flere tilfeller sier studentene at de i tillegg til kildene vil bygge på egne erfaringer og kunnskaper om fenomenet de undersøker. Eksempler på fenomen som studentene søker kunnskaper om, er barn med Downs syndrom, barn i sorg, evnerike barn og kosthold og fedme blant barn. De er gjerne fagovergrepene og i liten grad knyttet direkte til skolefagene. Det som ikke er representert blant de 170 bacheloroppgavene, er analyser av bildebøker og barne- og ungdomslitteratur eller språklige analyser av elevtekster som studentene møter i språkfagene.

Følgende studier kan tjene som eksempel:

Studenten skriver oppgave om fysisk aktivitet og overvekt blant barn og unge og betegner studien sin som en «systematisk litteratur studie». Søket foregår på ulike nettsteder, i bøker og i Helsedirektoratets publikasjoner på nett. Søkeordene er: «barn, unge og familie», «skole», «fysisk aktivitet», «overvekt», «forebygging».

Studenten skriver om kostholdets innvirkning på konsentrasjon og læring hos barn i skolen. Studenten vil gjøre en litteraturstudie og skriver med henvisning til Christoffersen og Johannessen (2012) og Dalland (2012): «Et litteraturstudium vil si at man gjør en systematisk og kritisk gjennomgang av skriftlige kilder, rundt et valgt tema (...) Ved å bruke litteraturstudie som metode, handler det først og fremst om å finne fram til den litteraturen og de dokumentene som best mulig kan belyse min

problemstilling». Studenten bruker Bibsys, Google Scholar og PubMed i søkene sine, og søkeordene er «kosthold», «konsentrasjon», «læring», «læringsevne», «atferd», «ADHD».

Ved noen institusjoner forekommer litteraturstudier hyppigere enn ved andre, noe som sannsynligvis peker tilbake på undervisningen studentene har fått i metode, og på hvilke muligheter som skisseres for studentenes tema- og metodevalg.

### Kombinasjoner av empiriske studier og litteraturstudier

Tallene i tabellene 2.1, 2.2 og 2.3 viser at det ikke er mange oppgaver som kombinerer empiriske studier og litteraturstudier, 10 oppgaver (5,9 %) til sammen, 4 oppgaver (5,1 %) i GLU 1-7 og 6 oppgaver (6,6 %) i GLU 5-10. I de fleste av disse oppgavene vil studentene belyse et fenomen ved hjelp av litteratur som de finner ved å søke i databaser, og gjennom intervjuer med en eller flere lærere. Det finnes også noen eksempler på at et litteraturstudium kombineres med en spørreundersøkelse til elever. Bakgrunnen for å kombinere empiriske studier med litteraturanalyser er et ønske om best mulig data for å belyse problemstillingen, slik vi så også var tilfellet ved kombinasjonen av flere empiriske metoder. En student uttrykker det slik:

Grunnen til at jeg har valgt å bruke begge metodene er fordi kombinasjonen av metodene gir et bedre og mer oversiktlig svar på problemstillingen.

### Etiske perspektiver

Vi har studert alle oppgaver med henblikk på etiske perspektiver. Slike perspektiver er særlig viktige i de empiriske undersøkelsene. Vi har ikke foretatt opptellinger her fordi funnene vanskelig lar seg ordne i kategorier. De aller fleste studentene understreker at informantene deres og skolene de kommer fra, er anonymisert, men det finnes også studenter som bruker navn på skole og kommune der dataene er samlet inn. Noen studenter takker i tillegg øvingslærer med fullt navn hvis hun eller han har hjulpet dem i datainnsamlingen og stilt klassen sin til disposisjon. Dette gjør det enkelt for eksempel å finne fram til klassen der eventuelle elevintervjuer, spørreundersøkelser, tester eller observasjoner har funnet sted i.

I noen tilfeller utdyper studentene hva hun eller han forstår med etiske perspektiver:

Studenten sier at i tillegg til å anonymisere intervjupersonene sine, er det viktig å «presentere data på en profesjonell måte uten å kritisere eller snakke nedlatende».

Studentene har svært forskjellige holdninger til om undersøkelsene deres bør meldes til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Svært mange studenter nevner ikke NSD i det hele tatt. Andre sier at de kjenner til NSD's prinsipper for datainnsamling og databehandling, og at de følger disse prinsippene og derfor ikke behøver å melde fra. Noen sier at det ikke er nødvendig å kontakte NSD, gjerne med en begrunnelse om at informantene er anonyme, og andre igjen sier at de har hatt kontakt med NSD, men at studien deres ikke var meldepliktig. Igjen kan de se ut som studenter fra samme institusjon har fått de samme rådene her.

Noen eksempler viser at studentene ikke har gode nok kunnskaper om meldeplikt:

En student sier at anonymisering er viktig: «Årsaken er i hovedsak å unngå meldeplikt til personvernombudet, men også fordi det ikke har spesielt mye å si for mine funn og resultater».

En annen student skriver følgende: «De opplysningene jeg har hentet inn i intervjuene har ikke vært personlige eller beskrevet noe om eleven annet enn hva de mener om undervisning og undervisningsformer. Dette gjorde at jeg valgte og ikke å melde inn prosjektet».

En tredje student begrunner at hun valgte informanter over 15 år på denne måten: «Om ein skulle intervjuar elevar under 15 år, må det uansett sendast søknad til NSD, og det må vere godkjend av foreldra».

### Reservasjoner

Studentene som har valgt kvalitative metoder, er nøye på å si at resultatene deres ikke kan generaliseres. Igjen vises det til metodebøker for å begrunne dette.

En student sier: På grunn av den kvalitative tilnærmingen, sier resultatene imidlertid bare noe om praksisen på den ene skolen jeg har besøkt.

En annen student sier: Undersøkelsen gir oss heller ikke grunnlag for å si at eventuelle funn gjelder for andre enn denne gruppen.

Det er mulig at en del studenter legger kvantitative krav på kvalitative studier, og at de i for liten grad ser verdien av for eksempel omfattende intervjuer og grundige observasjoner. Samtidig viser kommentarene om generalisering at mange studenter har et kritisk blikk på eget arbeid.

En annen type reservasjon ligger i følgende utsagn:

Vår fascinasjon for fenomenet kan gjøre at vi bare ser det positive ved det. Vi har prøvd å unngå å la vår begeistring styre oppgaven.

### **Oppsummering og råd til institusjonene**

Metodekapitlene til studentene vitner om at de har fått god undervisning i kvalitative og kvantitative metoder. De har også fått kunnskaper om hvilke muligheter som ligger i ulike metoder for datainnsamling, og hvilke spørsmål en kan få svar på, og hvilke en ikke kan få svar på gjennom de ulike metodene. Nesten alle studentene viser til metodebøker, og mange studenter støtter seg til flere kilder. Dette er studentenes første forskningsarbeid. Det er derfor positivt at alle har et metodekapittel i bacheloroppgaven sin, og at alle kan vise til metodekunnskaper. En student sier følgende: «Jeg har fått en ny forståelse for hva det vil si å drive forskningsarbeid». Liknende kommentarer finnes i flere oppgaver.

Metodekapitlene i oppgavene i de to GLU-utdanningene er svært like, og det ser ut som undervisning og opplegg er likt på de to utdanningene. Dette kan tyde på at samarbeidet mellom lærerne som er ansvarlig for bacheloroppgavene, er tett. Det kan også tyde på at undervisningen i metode kan være felles. Valgene som studentene gjør når det gjelder metode for bacheloroppgaven, er også nokså like uansett hvilken utdanning studentene går på, noe tabellene ovenfor viser.

Tallene i tabellene ovenfor viser at et overveiende flertall av de 170 bacheloroppgavene bygger på empiriske studier i skolen. Det er tilfellet både for bacheloroppgavene på GLU 1-7 og GLU 5-10. Det ser ut til å være motiverende for studentene å gå ut i skolen og forsøke å få svar på spørsmål som interesserer dem, og som de finner nyttige å vite noe om i sitt

kommende arbeid som lærer. Men det er grenser for hvor store undersøkelser studentene kan gjøre. I de fleste tilfellene har studentene valgt kvalitative metoder, særlig intervjuer, med svært få informanter. Dette gjør at bredt anlagte metodekapitler der kvantitativ og kvalitativ forskningsdesign og validitet og reliabilitet diskuteres over flere sider, ikke helt samsvarer med den undersøkelsen som studentene til slutt ender opp med. Det er mange grunner til at undersøkelsene blir små. En grunn er den rammen studentene har i oppgaven. På 20 – 25 sider skal de ha innledning, problemstilling, teori, metode, funn og oppsummering. Så godt som alle oppgavene er disponert etter denne strukturen. Det er viktig at datamengden er overkommelig og kan håndteres. En student understreker nettopp dette i oppgaven sin. Studenten velger å intervju to lærere, en forelder, en tolk og en rektor og sier om intervju som metode:

Det er en metode som jeg ser på som gjennomførbar med tanke på egen kompetanse, det er en metode jeg behersker relativt greit. Den medfører heller ikke store økonomiske kostnader annet enn en diktafon, som strengt tatt er en nydelig investering i hverdagen for et hode med mange tanker.

En annen grunn til at undersøkelsene blir små, er tidsfaktoren, noe som nevnes av flere studenter. Den tiden de hadde til disposisjon for bacheloroppgaven, tilsa at de ikke kunne bruke for mye tid ute i skolene (eller andre steder). Allikevel er det et tankekors at en stor gruppe studenter intervjuer en eller to nokså tilfeldige informanter, eller de observerer i 30 minutter i et klasserom, samtidig som de er sikre på at det er forskning de holder på med. Mange av studentene omtaler arbeidet sitt konsekvent som forskning og sier for eksempel: «forskningen min viser». En student sier at han/hun ikke opplevde at forskningen førte til noe gjennombrudd. Selv om dette er studentenes aller første arbeid, ligger det en fare i at de får et nokså lettvent bilde av hva forskning er.

Resultatene viser at det er lærere som intervjues i mange oppgaver, men også elever eller kombinasjoner av elever og lærere intervjues. Ut fra hva mange studenter skriver i oppgavene, har det ikke alltid vært lett å finne informanter som var villige til å stille opp. Eksemplene nedenfor viser dette:

Dette ble ikke gjennomført slik jeg hadde sett for meg, grunnet dårlig planlegging fra skolens side og manglende kommunikasjon oss imellom (...) Jeg følte ikke at lærerne

var forberedt på å besvare spørsmålene, og det tok svært lang tid før jeg fikk svar (...) Jeg fikk ikke mulighet til oppfølgingsspørsmål, og be om utdyping slik jeg hadde ønsket.

Eg prøvde og i eit par månadar aktivt å få tak i ein tredje informant, då funna ville bli endå meir valide, men det var heilt umogleg å få tak i denne tredje informanten (...) Ein kan sjølvsagt spørje seg kor valide og reliable resultata mine blir med berre to informantar.

Det var utfordrende å finne intervju personer, da deres hverdag er veldig hektisk. Til slutt endte jeg med å intervju to lærere. En lærer fra en multikulturell skole og en fra en mindre multikulturell skole.

Det er et stort arbeidspress i skolen, og å stille opp for bachelorstudenters datainnsamling, kan ikke alltid prioriteres. Dette stiller spørsmål ved om empiriske studier med datainnsamling i skolen alltid er å foretrekke. En kan lett forestille seg at det er motiverende for studentene å forske på forhold i praksisfeltet, men denne motivasjonen kan lett snus hvis studentene føler seg avvist av skolen. Dessuten kan rektorer, lærere og elever oppleve det som forstyrrende når kanskje flere bachelorstudenter tar kontakt på samme tid. Dette presset er muligens særlig stort på små steder der antall skoler i nærheten av den institusjonen studentene studerer ved, er begrenset. Det bør vurderes om det er andre typer oppgaver som kan være like givende for studentene å skrive slik at presset på skolene ikke blir så stort.

Studentene som samler inn data i praksisskolene sine, ser ut til å ha hatt det noe lettere. Særlig gjelder det studentene som benytter egen praksisperiode til datainnsamlingen. Da er de på skolen allikevel, og øvingslærer er tilgjengelig for dem. En av institusjonene i dette materialet ser ut til systematisk å gjennomføre bachelorprosjektene på en slik måte, og her ser det ikke ut til at studentene har hatt problemer. En student skriver følgende om det å bruke praksisskolen:

I og med at intervjuet foregikk på min praksisskole, hadde jeg allerede etablert en god relasjon med informantene. Dette følte jeg var avgjørende for den gode samtalen som kom fram gjennom fyldige og detaljerte beskrivelser av temaet,



Men praksisskolene er ikke alltid en garanti for at det går bra med datainnsamlingen, noe denne studenten skriver om:

Eg valte å intervju på dei skulane eg har hatt praksis på, men berre to av dei ville la meg kome. Derfor trengte eg ein tredje skule. Eg søkte opp Osloskulane og kontakta svært mange skular, om eg kunne kome å intervju deira mat- og helselærar. Svært mange svarte ikkje eller ville ikkje la seg intervju, men til slutt fekk eg kome til tre skular å intervju.

Bacheloroppgaven er som vi har nevnt innledningsvis, knyttet til PEL-faget, og det er sannsynlig at det er pedagogikklærere som gir studentene opplæring i metode. Dette kan være en grunn til det metodevalget vi ser ovenfor. I litteraturstudiene er ikke studentene like systematiske i metodeframstillingen. Man kunne forestille seg at diskursanalyse kunne benyttes på en systematisk måte i analysen av ulike typer dokumenter, og multimodalitetsanalyser kunne systematisk benyttes i analyse av multimodale læremidler. Det virker imidlertid ikke som studentene kopler slike metodiske tilnærminger i særlig grad til det de skal gjøre. Det er derfor mulig at metodemangfoldet burde få større plass i studentenes opplæring.

Til slutt skal det nevnes at kun to av de 170 oppgavene ser ut til å være knyttet til forskningsprosjekter som foregår på institusjonene. Dette blir tatt opp i kapittel 8.

Vi vil komme med følgende råd til institusjonene:

- Studentene bør rådes til å bruke metodekapitlet til å gjøre greie for og begrunne valg av de metodene som velges i bacheloroppgaven, og ikke bruke plassen til utgreiing om metoder generelt
- Det bør vurderes om det er hensiktsmessig med så mange studier der datainnsamling foregår i skolen
- Det bør vurderes om datainnsamling i praksisfeltet i høyere grad bør gjøres i studentenes praksisskoler (se kapittel 4)
- Det bør vurderes om metodemangfoldet i opplæringsdelen bør styrkes
- Sårbarheten ved å forske i praksisfeltet bør problematiseres med tanke på taushetsplikt og meldeplikt

## Kapittel 3: Kilder og kildebruk

### **Innledning**

Bacheloroppgaven i grunnskolelærerutdanningene skal være et selvstendig og forskningsbasert skriftlig arbeid, og utgjør slik sett en sentral del av forskningsforankringen i studiet. Gjennom arbeidet skal studentene også lære seg et håndverk, ved at de skal skrive en større akademisk tekst. Arbeidet skal bidra til å styrke studentenes profesjonstilknytning og forskningstilknytning ved at de skal binde teori og praksis sammen. Kilder og kildebruk har en svært sentral status i akademiske tekster, ved at en i alt akademisk arbeid bygger videre på innsikter andre har kommet frem til. Å oppgi og kreditere kilder en har benyttet, er et uttrykk for redelighet, samtidig som det er et uttrykk for at man evner å forholde seg til forskningsverdenen omkring seg. Akademiske tekster har også som et ufravikelig krav at innholdet skal være etterprøvbart, og det å oppgi kilder en har benyttet som grunnlag for å trekke konklusjoner om saksforhold, er dermed avgjørende nødvendig. I akademiske tekster forventes det dessuten at en benytter kilder som anses å være pålitelige, noe som innebærer at det ikke er likegyldig hva slags type kilder en velger å benytte. I dette kapitlet vil vi presentere en oversikt over sentrale sider ved GLU-studentenes bruk av kilder slik det fremkommer i utvalget av bacheloroppgaver. Denne oversikten kan danne grunnlag for å si noe om hvorvidt bacheloroppgavearbeidet synes å oppfylle forventningen om god akademisk praksis. Det at grunnskolelærerutdanningen skal være forskningsbasert, er for øvrig noe som i ytterligere grad understrekes i planene for 5-årig mastergradsløp, med mastergradsoppgave i begge utdanningsretningene i GLU. Forskningsbasering blir også tatt opp i neste delkapittel.

### **Materiale og metode**

For å kartlegge studentenes bruk av kilder har vi tatt utgangspunkt i litteraturlistene til hver enkelt bacheloroppgave. Hensikten med kartleggingen har vært å kunne bidra til å gi et nyansert og oversiktlig bilde av det tekstuniverset studentene befinner seg i når de arbeider med bacheloroppgavene, samt på et overordnet plan å belyse hvordan studentene forholder seg til forskningsverdenen omkring seg. Vi har også sett på følgeskrivene fra de ulike institusjonene, med hensyn til hvordan de beskriver krav og vurderingskriterier for bacheloroppgaven når det gjelder kilder og kildebruk.

Arbeidet med å registrere kildebruk i de til sammen 171<sup>5</sup> oppgavene ble fordelt på de fire forfatterne av dette kapitlet. Det ble konferert både i forkant av og underveis i registreringsprosessen. Eventuelle avvik i registreringspraksis ble drøftet, og visse justeringer ble gjort på grunnlag av dette.

I registreringen har vi valgt å foreta et skille mellom bacheloroppgaver skrevet innenfor GLU 1–7 og GLU 5–10. Dette har vi valgt å gjøre ut fra en tanke om at det vil være interessant for videre drøftinger og vurderinger dersom det skulle vise seg å fremkomme større variasjoner mellom de to GLU-løpene på noen av de utvalgte temaområdene. For eksempel vil det være interessant dersom det er stor forskjell i bruk av kildetyper mellom bacheloroppgaver skrevet innenfor GLU 1–7 og GLU 5–10, eller dersom det er store variasjoner i bruk av kilder på andre språk enn norsk. I studieløpet GLU 1–7 har materialet som tidligere nevnt omfattet 80 bacheloroppgaver, mens materialet for studieløpet GLU 5–10 har omfattet 91 oppgaver.

I denne rapporten er det utelukkende litteraturlistene som er lagt ved de innleverte bacheloroppgavene som har utgjort datagrunnlaget. Vi har ikke kvalitetssikret litteraturlistene på noe vis, så ulike typer feilkilder i registreringen vår er verdt å nevne: I noen tilfeller er litteraturlistene som er sendt inn fra utdanningsinstitusjonene, mangelfulle (blant annet er det eksempler på at det mangler en side, noe som fremkommer på bakgrunn av sidenummerering). I andre tilfeller har studenten ikke lagt inn litteraturliste, men bare liste over selvvalgt pensum. Det er imidlertid ikke så mange av de overnevnte eksemplene, så i et materiale på til sammen 171 oppgaver, antar vi at betydningen av dette ikke blir så stor. Siden vi kun fokuserer på litteraturlistene i dette kapitlet, kan vi ikke utelukke at det er vist til kilder i oppgavene som ikke er ført inn i litteraturlistene, og da vil disse naturligvis heller ikke ha blitt med i materialet vårt. Det kan også være at det finnes tilfeller der kilder er tatt med i litteraturlistene, men at de likevel ikke er benyttet i selve oppgavene.

### *Kildetyper*

Som bakgrunn for kartleggingen utviklet vi et registrerings skjema som hadde som siktemål å avdekke bredden i bruk av kilder. Skjemaet ble organisert slik at det skulle fange opp de fire hovedkategoriene "forskningsbaserte kildetyper" (vitenskapelige artikler, fagbøker, fagbaserte

---

<sup>5</sup> I dette kapitlet er den samiske oppgaven med.

antologier og lærebøker for høyere utdanning), "offentlige dokumenter" (offentlige skriv, NOU-er, læreplaner, lovttekster, politiske beslutningsgrunnlag), "allmenne kilder" (oppslagsverk, bransjeskrifter, fagstoff fra interesseorganisasjoner, generell informasjon) og "andre kilder" (lærebøker og annet undervisningsmaterieell for grunn- og videregående skole, samt forelesningsnotater og kilder som ikke passet inn i andre kategorier). Kategorien «forskningsbaserte kildetyper» ble videre delt inn i primærreferanser og sekundærreferanser, der den første gruppen omfattet kilder der forfatterne refererer til egen forskning, mens den andre gruppen inneholdt kilder der forfatterne refererer til annen forskning, slik det for eksempel gjøres i lærebøker. I denne kategorien finner vi dessuten metodebøker beregnet på høyere utdanning, samt en del forskningsbaserte antologier. Generelt kan en si at skjemaet er organisert slik at det går fra en ren akademisk kunnskapskultur øverst, i retning mer allmenn eller folkelig kunnskapskultur mot bunnen. Følgende felles retningslinjer har blitt benyttet for plassering i kildekategorier:

- Artikler fra vitenskapelige tidsskrifter er stort sett klassifisert som «forskningsbasert, primær».
- PhD-avhandlinger og masteroppgaver er klassifisert som «forskningsbasert, primær».
- Antologier har blitt vurdert skjønnsmessig, noen er klassifisert som «forskningsbasert primær, mens andre er klassifisert som «forskningsbasert, sekundær».
- Typiske «lærebøker» for høyere utdanning er klassifisert som «forskningsbasert, sekundær».
- Metodebøker for høyere utdanning er klassifisert som «forskningsbasert, sekundær».
- Typiske offentlige utredninger, lovmateriale og politiske beslutningsgrunnlag (Stortingsmeldinger etc.) er klassifisert som «offentlig dokument».
- Oppslagsverk, bransjeblader, populærvitenskapelige tidsskrifter samt faglig orienterte avisartikler er registrert som «allmenne kilder»
- Generell informasjon på offentlige nettsider er registrert som «allmenne kilder».
- Lærebøker og annet undervisningsmaterieell for grunnskole og videregående skole er klassifisert som «annet».
- Andre kilder som ikke naturlig hører til i noen av de andre kategoriene, er plassert i kategorien "annet".

### *Analoge og digitale kilder*

Vi ønsket dessuten å få et innblikk i hvorvidt kildene som er benyttet i utvalget, er digitale eller analoge, og om det er ulik preferanse for ulike kildetyper når det gjelder dette. Valg og bruk av digitale og analoge kilder er interessant fordi det kan si oss noe om hva slags studieverktøy og hvilken tekstpraksis studentene har. Det kan også indirekte si oss noe om studentenes digitale ferdigheter både når det gjelder informasjonssøk og kildekritikk. På bakgrunn av disse vurderingene utviklet vi følgende registreringsskjema:

### KILDEBRUK I BACHELOROPPGAVER

Oppgave-id (institusjon + nummer): .....

Studieløp: \_\_ GLU 1–7      \_\_ GLU 5–10

Figur 3.1: Kildetyper. Registreringsskjema for enkeltoppgaver

	Analoge	Digitale	Totalt
Forskningsbasert, Primærreferanser			
Forskningsbasert, sekundærreferanser			
Offentlig dokument			
Allmenne kilder			
Annet			
SUM			

### *Internasjonalisering*

I tillegg til å registrere hva slags type kilder som er brukt i utvalget og hvorvidt de er analoge eller digitale, ønsket vi å få en oversikt over hvilket språk kildene er skrevet på. Vi antar at dette kan si oss noe om internasjonalisering. Med tanke på at bacheloroppgaven er tenkt å være et selvstendig og forskningsbasert skriftlig arbeid der studenten skal formulere og svare på en selvvalgt problemstilling, er det interessant å få et innblikk i hvordan studentene velger å forholde seg til den internasjonale forskningsverdenen. Vi utviklet dermed et tilleggsskjema for å dokumentere dette for hver enkelt oppgave:

## KILDEBRUK I BACHELOROPPGAVER

Oppgave-id (institusjon + nummer): .....

Studieløp: \_\_ GLU 1–7      \_\_ GLU 5–10

Figur 3.2: Internasjonalisering. Registreringsskjema for enkeltoppgaver

Språk	Antall kilder	Prosent av total
Norsk		
Engelsk		
Dansk		
Svensk		
Samisk		
Totalt		

### Resultater

Innenfor hvert avsnitt i presentasjonen av delresultatene tar vi for oss de to studieløpene hver for seg, før vi avslutter med en kort, sammenlignende kommentar.

#### *Kildetyper*

I studieløpet GLU 1–7 har vi registrert til sammen 1524 kilder i de 80 bacheloroppgavene som utgjør materialet vårt. Tabellen nedenfor viser hvordan disse kildene fordeler seg på kildetype:

Tabell 3.1: Kilder fordelt på kildetype (i antall og prosent) for GLU 1–7

Kildetype	Antall	I prosent
Forskningsbasert, primærreferanser	165	10,8 %
Forskningsbasert, sekundærreferanser	867	56,9 %
Offentlig dokument	247	16,2 %
Allmenne kilder	178	11,7 %
Annet	67	4,4 %
<b>TOTALT</b>	<b>1524</b>	<b>100 %</b>

Som vi ser av tabellen, har studentene for en stor del brukt forskningsbaserte kildetyper. To av tre kilder hører til denne kildetypen når en ser på primær- og sekundærreferansene under ett. Det er likevel slik at hovedkildene i bacheloroppgavene er forskningsbaserte

sekundærreferanser, altså kilder som henviser til andres forskning. Denne kildetyper utgjør 56,9 % av alle kildene. En betydelig andel av disse kildene er studentenes lærebøker og bøker som beskriver ulike forskningsmetoder. Vi ser videre at offentlige dokumenter er nokså mye brukt. Totalt utgjør denne kildetyper 16,2 %. Også allmenne kilder er en del i bruk, med en andel på 11,7 %.

I studieløpet GLU 5–10 har vi registrert til sammen 1541 kilder i de 91 bacheloroppgavene som utgjør materialet vårt. Tabellen nedenfor viser hvordan disse kildene fordeler seg på kildetype:

Tabell 3.2: Kilder fordelt på kildetype (i antall og prosent) for GLU 5–10

<b>Kildetype</b>	<b>Antall</b>	<b>I prosent</b>
Forskningsbasert, primærreferanser	128	8,3 %
Forskningsbasert, sekundærreferanser	849	55,1 %
Offentlig dokument	289	18,8 %
Allmenne kilder	175	11,4 %
Annet	100	6,4 %
<b>TOTALT</b>	<b>1541</b>	<b>100 %</b>

Av tabellen ser vi at også disse studentene for en stor del har brukt forskningsbaserte kildetyper. Hele 63,4 % av kildene hører til denne kildetyper når en ser på primær- og sekundærreferanser under ett. Det er likevel slik at hovedkildene i bacheloroppgavene er forskningsbaserte sekundærreferanser. Denne kildetyper utgjør 55,1 % av alle kildene. En betydelig andel av disse er som nevnt studentenes lærebøker og bøker som beskriver ulike forskningsmetoder. Vi ser videre at offentlige dokumenter er mye brukt. Totalt utgjør denne kildetyper 18,8 %. Også allmenne kilder er brukt nokså mye, med en andel på 11,4 %. Når vi sammenligner Tabell 3.1 med Tabell 3.2, ser vi at det er små forskjeller mellom de to studieløpene når det gjelder hvilken type kilder studentene har brukt.

#### *Analoge og digitale kilder*

Vi har som nevnt også undersøkt hvordan kildene fordeler seg på analoge og digitale referanser i hvert studieløp. Tabellen under viser fordelingen i GLU 1-7.

Tabell 3.3: Kilder fordelt på kildereferanse (i antall og prosent) for GLU 1–7

Kildetype	Antall forekomster			Prosent av N (N=1524)	
	Antall	Analoge referanser	Digitale referanser	Analoge ref. i %	Digitale ref. i %
Forskningsbasert, primærreferanser	165	120	45	7,9 %	3,0 %
Forskningsbasert, sekundærreferanser	867	842	25	55,2 %	1,6 %
Offentlig dokument	247	37	210	2,4 %	13,8 %
Allmenne kilder	178	43	135	2,8 %	8,9 %
Annet	67	35	32	2,3 %	2,1 %
<b>TOTALT</b>	<b>1524</b>	<b>1077</b>	<b>447</b>	<b>70,6 %</b>	<b>29,4 %</b>

Av tabellen ser vi at studentene i hovedsak viser til analoge kilder. De analoge kildereferansene utgjør samlet sett 70,6 %, mens de digitale referansene utgjør 29,4 %. I tabellen ser vi tydelig at forskningsbaserte kilder i stor grad er analoge, mens offentlige dokumenter og allmenne kilder i stor grad er hentet fra digitale kilder. De primære og de sekundære forskningsbaserte kildene, utgjør totalt 1032 kilder. Av disse er 962 analoge, mens 70 er digitale. Prosentvis vil det si at 93,2 % av de forskningsbaserte kildene er analoge. Offentlige dokumenter og allmenne kilder utgjør til sammen 425 kilder. Av disse er 345 digitale. Det vil si at 81 % av disse kildene er digitale. I materialet vårt er det 80 bacheloroppgaver. Dersom vi deler det totale antallet digitale referanser på antall oppgaver, ser vi at det i gjennomsnitt henvises til 5,6 digitale kilder per bacheloroppgave i dette studieløpet.

I tabellen nedenfor ser vi hvordan kildene fordeler seg på analoge og digitale referanser i studieløpet GLU 5-10.



Tabell 3.4: Kilder fordelt på kildereferanse (i antall og prosent) for GLU 5–10

Kildetype	Antall forekomster			Prosent av N (N=1541)	
	Antall	Analoge referanser	Digitale referanser	Analoge ref. i %	Digitale ref. i %
Forskningsbasert, primærreferanser	128	96	32	6,2 %	2,1 %
Forskningsbasert, sekundærreferanser	849	832	17	54,0 %	1,1 %
Offentlig dokument	289	70	219	4,5 %	14,2 %
Allmenne kilder	175	42	133	2,7 %	8,6 %
Annet	100	36	64	2,4 %	4,2 %
<b>TOTALT</b>	<b>1541</b>	<b>1076</b>	<b>465</b>	<b>69,8 %</b>	<b>30,2 %</b>

Av tabellen ser vi at også studentene i GLU 5-10 i hovedsak viser til analoge kilder. De analoge kildereferansene utgjør samla sett hele 69,8 %, mens de digitale utgjør 30,2 %. Også her ser vi tydelig at forskningsbaserte kilder i stor grad er analoge, mens offentlige dokumenter og allmenne kilder i stor grad er hentet fra digitale kilder. De primære og de sekundære forskningsbaserte kildene utgjør totalt 977 kilder. Av disse er 928 analoge, mens 49 er digitale. Det vil si at 95 % av de forskningsbaserte kildene er analoge. Offentlige dokumenter og allmenne kilder utgjør til sammen 464 kilder. Av disse er 352 digitale. Det vil si at 75,9 % av disse kildene er digitale. Dersom vi deler det totale antallet digitale referanser på antall oppgaver, ser vi at det i gjennomsnitt henvises til 5,1 digitale kilder per bacheloroppgave i dette studieløpet.

Som Tabell 3.3 og Tabell 3.4 ovenfor viser, er digitale kilder hovedsakelig henvisninger til offentlige dokumenter, som digitale utgaver av læreplaner, NOU-er, lovtekster og lignende. Den andre kategorien kilder som peker seg ut som hovedsakelig digital, er den vi har kalt «Allmenne kilder». Her finner vi henvisninger til debattartikler fra ulike medier, nettversjonen av Store norske leksikon og også informasjon fra nettsidene til ulike statlige og ikke-statlige organer.

Når det gjelder digitale kilder generelt, kan vi tenke oss at andelen kilder som faktisk er funnet digitalt, er underrapportert. For forskningsbaserte primærkilder vil vitenskapelige artikler vanligvis være tilgjengelige digitalt igjennom universitetenes og høyskolenes bibliotek. Når disse artiklene skal registreres som digitale, må artikkelens DOI-referanse oppgis i litteraturlisten. Noen av bacheloroppgavene har brukt slike referanser, men i de tilfellene studentene refererer til artikler fra vitenskapelige tidsskrift uten å bruke DOI-referanse, vil vi ikke kunne vite om dette er fordi studentene mangler kunnskap om hvordan de skal bruke denne referansen, eller om artiklene er funnet i en analog utgave av tidsskriftet. Offentlige dokument som Kunnskapsløftet og læreplanene i ulike fag er i mange tilfeller oppgitt som en analog referanse. Her vil vi heller ikke kunne vite om studentene har arbeidet med en trykt utgave av læreplanen, eller om de har brukt den digitale versjonen fra Utdanningsdirektoratets nettsider. Dette gjelder også for brosjyrer fra for eksempel Helsedirektoratet. En stor mengde brosjyrer finnes tilgjengelig i pdf-format på institusjonenes nettsider i tillegg til at de kan være trykt opp. Hvis studentene skriver ut brosjyrene fra nettsidene og refererer til dem som om de var analoge brosjyrer, vil de bli registrert som analoge selv om de faktisk er skrevet ut fra en digital kilde.

Hvis vi antar at studenter i noen tilfeller har valgt å bruke den analoge kildereferansen om et dokument som er hentet digitalt, kan vi stille spørsmål om hva som er bakgrunnen for det. I tilknytning til manglende DOI-referanser kan grunnen være at studentene ikke kjenner til hvordan man bruker disse i litteraturhenvisningene, altså at det er avhengig av studentenes digitale kompetanse hvorvidt referansene gjenspeiler kildenes opprinnelse. Når det gjelder henvisninger til analoge brosjyrer og trykte versjoner av offentlige dokument, kan det hende at studentene oppfatter digitale kilder som mindre pålitelige enn de analoge, slik at de unngår å bruke digitale referanser hvis det er mulig. Dette kan også være med på å forklare at andelen analoge kilder er så mye større enn andelen digitale kilder.

#### *Fordeling av kilder per student*

Det er stor variasjon i studentenes kildebruk. Noen studenter bruker mange og varierte kilder i sine oppgaver, mens andre bruker færre kilder. Gjennomsnittlig antall kilder i studieløpet GLU 1–7 er 19,2 kilder per oppgave. Tilsvarende tall for studieløpet GLU 5–10 er 16,9 kilder per oppgave.

Det laveste antall kilder per oppgave er seks, mens det høyeste antall kilder per oppgave er 46. Disse tallene gjelder hele materialet, og begge de omtalte oppgavene er skrevet i faget PEL i studieløpet GLU 5–10. Når det gjelder GLU 1–7, er det laveste antall kilder per oppgave åtte. Det er tre oppgaver som har åtte kilder på litteraturlista i materialet vårt. To av oppgavene er skrevet innenfor fagene RLE og PEL, mens den siste er skrevet innenfor PEL. Det høyeste antallet kilder i en enkelt oppgave, er 39. Denne oppgaven er skrevet innenfor fagene Norsk og PEL. Antall kilder i en oppgave sier ikke nødvendigvis noe om oppgavens kvalitet, da oppgavens problemstilling vil ha betydning for behovet for kilder.

Hovedinntrykket er at studentene bygger bacheloroppgavene sine på et variert utvalg kilder, og at studentene har lært at de skal bruke kilder i en akademisk oppgave. Neste skritt i utviklingen fram mot masteroppgaven som fra 2017 skal representere en ytterligere forsterkning av forskningsbaseringen i utdanningen, bør være et større fokus på å bruke forskningsbaserte primærreferanser.

### *Internasjonalisering*

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn har fastsatt at det er et mål at studentene «har kunnskap om nasjonalt og internasjonalt forsknings- og utviklingsarbeid med relevans for lærerprofesjonen»<sup>6</sup>. I lys av dette har vi registrert hvilket språk kildene er publisert på, det har vi gjort uten at vi har vurdert kildenes opphav.

Opphavlig norske kilder som er publisert på engelsk, er derfor klassifisert som engelsk og ikke norsk, mens internasjonale kilder som er oversatt til norsk, er klassifisert som norskspråklige. Tabellen nedenfor viser hvordan kildene fordeler seg på språk i studieløpet GLU 1–7.

---

<sup>6</sup> Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/> (er litt usikker på hvordan vi skal behandle referansene i dette kapitlet?)

Tabell 3.5: Kilder på ulike språk (i antall og prosent) for GLU 1–7

<b>Språk</b>	<b>Antall kilder</b>	<b>I prosent av total</b>
Norsk	1349	88,5 %
Engelsk	123	8,1 %
Dansk	23	1,5 %
Svensk	12	0,8 %
Samisk	17	1,1 %
Totalt	1524	100 %

Som vi ser av tabellen, dominerer de norskspråklige kildene. Hele 88,5 % av de registrerte kildene er på norsk, mens de engelskspråklige kildene kommer på andre plass, med 8,1 % av kildene. Tabell 3.5 viser også at materialet omfatter 17 kilder på samisk, de er alle fra samme oppgave skrevet på samisk. For å få et bilde av forekomsten av internasjonale kilder har vi sett på frekvensen av kilder på andre språk enn norsk og samisk. I gjennomsnitt vises det til 2 slike kilder per oppgave.

Tabellen nedenfor viser hvordan kildene fordeler seg på språk i studieløpet GLU 5–10.

Tabell 3.6: Kilder på ulike språk (i antall og prosent) for GLU 5–10

<b>Språk</b>	<b>Antall kilder</b>	<b>I prosent av total</b>
Norsk	1410	91,5 %
Engelsk	109	7,0 %
Dansk	14	0,9 %
Svensk	7	0,5 %
annet språk	1	0,1 %
Totalt	1541	100 %

I studieløpet GLU 5–10 er 91,5 % av de registrerte kildene norskspråklige, mens 7,0 % av kildene er på engelsk. Når det gjelder frekvensen av kilder på andre språk enn norsk, er det gjennomsnittlig 1,4 kilder på andre språk per oppgave.

En gjennomgang av de innsendte retningslinjene for bacheloroppgavene viser at enkeltinstitusjoner har ulike spesifiserte detaljkraav, for eksempel krever en av institusjonene at bacheloroppgavene har minst én utenlandsk referanse.

### **Oppsummering og råd til institusjonene**

Det er iøynefallende at forskningsbaserte kilder i så stor grad dominerer i bacheloroppgavematerialet. Dette gjelder for begge GLU-løpene. Dermed synes det som om forventningen om at bacheloroppgavearbeidet skal være et selvstendig og forskningsbasert arbeid som følger god akademisk praksis, er oppfylt. Det er også et generelt inntrykk at mange av studentene behersker standardoppsett for litteraturlister. Flere av institusjonene har gitt føringer for hvilken konkret standard som skal brukes, og i slike tilfeller ser vi at studentene i stor grad følger institusjonens anvisninger. Det kan igjen vitne om at institusjonene legger vekt på formelle sider ved kilder og kildebruk som en sentral del av akademisk skrivearbeid.

De forskningsbaserte kildene er i overveiende grad analoge. Det er likevel også et tydelig trekk at studentene bruker en god del digitale kilder. Totalt sett er om lag 1/3 av kildene digitale. De digitale kildene utgjøres stort sett av offentlige dokumenter og allmenne kilder. Med tanke på at det har vært et mål å gjøre offentlig informasjon lett tilgjengelig på nett, kan et slikt funn vedrørende offentlige dokumenter tolkes som positivt.

Når det gjelder internasjonalisering, er bildet litt mindre positivt. I snitt er kun ca. en av ti referanser på et annet språk enn norsk. Ut fra et ønske om at bacheloroppgaven skal bidra til å føre studentene inn i forskningsverdenen, kan dette tallet synes noe lavt. En god del av temaene som er behandlet i bacheloroppgavene er temaer som er mye drøftet og behandlet i internasjonal forskning. Gjennom i større grad å inkludere resultater og funn fra internasjonal forskning vil studentene kunne utvide perspektivet på egen praksis samt styrke grunnlaget for de konklusjonene som trekkes. Man kan imidlertid si at dersom man ser på bacheloroppgaven som det første steget på veien mot å arbeide videre med forskning i en fremtidig masteroppgave, viser resultatene et akseptabelt utgangspunkt.

På bakgrunn av innsendt materiale fra utdanningsinstitusjonene, kan vi konkludere med at alle institusjoner informerer studentene om kilder og kildebruk. Noen informerer om disse sidene ved bacheloroppgavearbeidet i informasjonsskriv om oppgavene, noen informerer på oppgitte

nettsider, mens andre gjør begge deler. Vi ser likevel at praksisen varierer institusjonene imellom. Materialet ble samlet inn våren 2013, og dette var det første kullet i GLU som skulle skrive bacheloroppgave. Vi kan derfor kanskje anta at det har skjedd en videreutvikling av informasjonen til studentene ved de ulike institusjonene i løpet av de to årene som har gått siden materialet ble samlet inn.

Her følger noen råd til institusjonene:

- Det bør understrekes at arbeid med forskningsbaserte kilder i seg selv er viktig for akademisk arbeid
- Bruk av internasjonale kilder bør fremheves som ønskelig
- Det bør arbeides mer med referanseteknikk for digitale kilder. Dette er noe mange studenter ser ut til å være usikre på
- Arbeid med vurdering av kilder og kildekritikk bør fremheves som sentralt i arbeidet med bacheloroppgaven. For eksempel bør det arbeides noe mer med hvordan en henviser til digitaliserte kilder

## Kapittel 4: Praksis

### **Innledning**

Praksis er gitt en sentral rolle i GLU-utdanningene, ikke bare som et sted å øve på det å bli lærer, men også som en likeverdig læringsarena. Når studentene for første gang skal agere som forskere og skrive en profesjonsrettet bacheloroppgave, er det viktig at de møter forståelse og interesse for dette arbeidet, både på utdanningsinstitusjonen og ute i praksis. Praksisfeltet er mangfoldig og fullt av problemstillinger, men det er ikke sikkert alle problemstillinger egner seg som et første forskningsprosjekt. Studentene trenger støtte og veiledning i alle fasene av prosjektet. Det kan virke innlysende at de skolene og klassene som allerede er gitt en rolle i praksisopplæringen, vil være førstevalget når det gjelder både å finne tema og å hente inn eventuell empiri. Likevel ser vi at bildet er langt mer sammensatt. Spørsmålet er derfor *hvilket* praksisfelt studentene henvender seg til. Eller har de slett ikke praksisfeltet med i oppgaven?

Vi ser i dette kapitlet spesielt på hvilken rolle praksisfeltet har i forskrift og retningslinjer, og vi analyserer hvordan praksisfeltet inndras i oppgaveskrivingen. Er det bevisste valg som gjøres, eller er de mer tilfeldige? I tillegg studerer vi de dokumentene institusjonene har utviklet som støtte og informasjon i studentenes skriveprosess. Er disse hjelpetekstene en reell støtte til studentene, eller er de mer en avskrift av offisielle dokumenter?

### **Henvisninger til praksisfeltet i forskrift og retningslinjer**

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene<sup>7</sup> beskriver i §1 en utdanning preget av helhet og sammenheng, der sammenhengen mellom teori- og praksisstudier nevnes eksplisitt. I tillegg understrekes det at utdanningen skal gis i "nært samspill med profesjonsfeltet". Spørsmålet er om disse kravene i tilstrekkelig grad ivaretas gjennom studentenes obligatoriske praksisperioder, eller om det også legges opp til at det nære samspillet skal gjennomsyre all undervisning, og dermed også bacheloroppgaven. Bacheloroppgaven omtales i forskriftens § 3, der det står at oppgaven skal være "profesjonsrettet". Når det brukes et så vidt begrep, gis det ikke noe signal om at praksisfeltet nødvendigvis skal ha en rolle i oppgaveskrivingen.

---

<sup>7</sup> <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-05-10-forskrifter-om-ny-grun/id598615/>

I de nasjonale retningslinjene presiseres praksisforankringen i utdanningene:

Institusjonene skal legge til rette for sammenheng mellom aktiviteter i lærerutdanningsinstitusjonen og i praksisopplæringen, og gjensidig forpliktende samarbeid mellom de to læringsarenaene (punkt 2).

I punkt 3.2 gis faget Pedagogikk og elevkunnskap (PEL) "et spesielt ansvar for å integrere teori og praksis." Bacheloroppgaven omtales i retningslinjenes punkt 3.6: "Oppgaven skal være profesjonsrettet. Det innebærer at den skal knyttes til praksisfeltet eller andre sider ved skolens virksomhet" (se også i kapittel 1 ovenfor). Selv om forskriften her konkretiseres noe, gis i realiteten studentene stor valgfrihet. En empirisk oppgave fra en students egen praksisperiode må, med en slik formulering være like relevant som en teoretisk studie av for eksempel lovverk, læreplaner eller lærebøker. Valgfriheten understrekes også i læringsutbyttebeskrivelsene for emnet Pedagogikk og elevkunnskap 4, der det står: "kandidatene skal formulere og svare på en valgt problemstilling". I læringsutbyttebeskrivelsene for praksis 3. og 4. år (punkt 7.4) i de nasjonale retningslinjene, skrives forskning og FoU inn:

- forskningsbasert kunnskap som utgangspunkt for endring og utvikling i skolen
- kunnskap om forsknings- og utviklingsarbeid i skolen

Utbyttebeskrivelsene kan på den ene siden tolkes som om dette er noe studentene skal møte i praksisperioden, uten at de selv er utøvere. På den andre siden kan det være et godt grep å la bacheloroppgaven være et omdreiningspunkt for oppfylling av læringsutbyttet, der både praksislærer, pedagogikklærer og faglærere kan bidra med veiledning. I malen for praksissamarbeid som ligger i de nasjonale retningslinjene, er et slikt samarbeid ikke nevnt.

### **Studentenes valg av «praksisfelt» og «andre sider ved skolens virksomhet»**

Ved gjennomgang av oppgavene er det interessant å se hvordan den åpne formuleringen fra forskrift og nasjonale retningslinjer slår ut. Oppfatter studentene det slik at når oppgaven skal dreie seg om "praksisfeltet", må de ut og snakke med elever eller lærere? Den brede innfallsvinkelen åpner også for studier av systemanalyser, læremateriell og dokumenter. I materialet var det én student som forsket på sine medstudenter. Det var i oppgaven "Grunnskolelærerstudenters møte med digital kompetanse". Fordelen med å forske på medstudenter er at de er lett tilgjengelige informanter og kan plasseres innenfor mange



aktuelle problemstillinger.

Det er gode grunner til å knytte arbeidet med bacheloroppgaven til praksisskolene der studentene har en tilhørighet. Slik skriver en student:

Jeg hadde en klar fordel i denne praksisen, og det var at jeg hadde hatt praksis i disse to klassene for to år siden. Så for meg var ikke elevene totalt fremmede.

(Se også eksempel i kapittel 1).

Flere av studentene som går mer bredt ut, omtaler problemer med å knytte kontakter med de ønskede informantene. Uansett hvor inspirert man er av et tema, vil det forkludre inspirasjonen å måtte bruke mye tid på å skaffe seg tilgang: «Jeg ringte og sendte epost til mange skoler, og til slutt fikk jeg svar fra to».

Et argumentene mot å bruke egen praksis, er at svaret på den problemstillingen studenten ønsker å utforske, ikke finnes i praksisskolen. Det gjelder for eksempel problemstillinger der de ønskede informantene representerer en eller annen form for ekspertise. Det kan også være at studentene ønsker å se på ulikheter mellom små og store skoler, ha et kjønnsperspektiv eller forsøke seg på å danne dikotomier på by/landproblematikk. Behovet for eksperter er i en oppgave uttrykt slik: «Etter egen erfaring virker det som lærere generelt har liten kompetanse på dette området».

De studentene som velger det andre leddet i retningslinjene "andre sider ved skolens virksomhet", analyserer gjerne lærebøker, og kan for eksempel ha som innfallsvinkel: «Jeg vil drøfte det kunnskaps- og verdisynet som kommer til uttrykk».

Basert på oppgavenes tilknytning til praksis har vi foretatt en inndeling i kategorier. Disse kategoriene er, hver på sin måte, i tråd med forskriftens krav om profesjonsretting. I tillegg er det også den klare muligheten som finnes, til å skrive om "andre sider ved skolefeltet".

Figur 4.1: Kategorisering ut fra tilknytning til praksisfelt

1. Oppgaven er basert på data samlet inn i *egen praksis*
2. Oppgaven er inspirert av *egen praksis*
3. Oppgaven henter data i et praksisfelt *utenfor egen praksis*
4. Oppgaven har både elementer fra egen praksis og fra andre sider ved praksisfeltet
5. Oppgaven har ingen tilknytning til praksisfeltet

## Resultater

### *Tilknytning til praksisfeltet*

Oppgavene fordeler seg slik:

Tabell 4.1: Tilknytning til praksisfeltet i GLU 1-7, n=79<sup>8</sup>

Kategori	Antall	Prosent
Oppgaven er basert på data samlet inn i <i>egen praksis</i>	20	25,3 %
Oppgaven er inspirert av <i>egen praksis</i>	16	20,2 %
Oppgaven henter data i et praksisfelt <i>utenfor egen praksis</i>	26	32,9 %
Oppgaven har både elementer fra egen praksis og fra andre sider ved praksisfeltet	4	5,1 %
Oppgaven har <i>ingen</i> tilknytning til praksisfeltet.	13	16,5 %

<sup>8</sup> I dette kapitlet er ikke den samiske oppgaven tatt med. Derfor er det 79 oppgaver i GLU 1-7.

Tabell 4.2: Tilknytning til praksisfeltet i GLU 5-10, n=91

Kategori	Antall	Prosent
Oppgaven er basert på data samlet inn i <i>egen praksis</i>	29	31,8 %
Oppgaven er inspirert av <i>egen praksis</i>	14	15,4 %
Oppgaven henter data i et praksisfelt <i>utenfor egen praksis</i>	32	35,2 %
Oppgaven har både elementer fra egen praksis og fra andre sider ved praksisfeltet	8	8,8 %
Oppgaven har <i>ingen</i> tilknytning til praksisfeltet.	8	8,8 %

Tallene viser at selv om både forskrift og nasjonale og lokale retningslinjer gir muligheten for en bred, tematisk innfallsvinkel, velger langt de fleste studentene å rette problemstillingene inn mot praksisfeltet. De andre sidene ved skolens virksomhet later til å inspirere mindre. Dette forholdet gjelder både GLU 1-7 og GLU 5-10. Det er verdt å merke seg at en stor gruppe av studentene velger å gå til informanter utenfor sin egen praksis. Hvis det er faglige grunner til å gå til andre skoler, er det selvsagt legitimt, men svært mange av oppgavene har problemstillinger som like gjerne kunne vært besvart i praksisskolen. Et fåtall av studentene har valgt oppgaver som ikke direkte er knyttet til praksis i en eller annen form. Det som *ikke* kan leses av tabellen, er at noen institusjoner ser ut til å lede studentene stramt inn mot praksisskolene, mens andre i større grad lar studentinitiativet råde. Dette kommer fram av den dokumentasjonen som institusjonene har sendt inn i forbindelse med denne rapporten. Det kommer også fram gjennom likheter i oppgavene som kommer fra samme institusjon (se neste delkapittel).

### *Institusjonelle dokumenter knyttet til bacheloroppgaven*

Gjennomgangen av studentenes ulike måter å inndra praksis på i oppgavene, avslørte også at det var forhold som syntes å være karakteristiske for enkeltinstitusjoner. Noen steder var alle oppgavene forankret i de praksisskolene institusjonen hadde avtale med, mens andre steder var ingen oppgaver knyttet til praksisskolene. Til tross for at studentene skal velge fritt, kan en dermed også fornemme tydelige styringsmekanismer. Spørsmålet er om ikke det er en god løsning å styre. Dette er studentens aller første møte med forskning, og god ledelse vil kunne øke kvaliteten. En institusjon skriver:

Det kan være knyttet direkte til partnerskoler, som etter avtale vil kunne benyttes til datainnsamling og til eventuelt samarbeid.

Alle institusjonene omtaler bacheloroppgaven i programplaner og emneplaner i tråd med forskriftens bestemmelser. Det vi er på jakt etter, er lokale dokumenter som "bryter ned" de overordnede målene. Slike dokumenter finnes ved de fleste institusjonene, men de har ulik form, størrelse og ulikt konkretiseringsnivå. Noen institusjoner gjentar for en stor del formuleringene fra forskrift og nasjonale retningslinjer. Det blir ikke gitt noen konkretisering av hva studier av "praksisfeltet" kan være, og heller ikke hva "andre sider ved skolens virksomhet" innebærer. Et eksempel er:

Opgaven knyttes til ulike sider ved skolens virksomhet. Dette innebærer at problemstillingen skal reflektere sentrale praktiske, faglige og/eller pedagogiske sammenhenger (...) i profesjonsutøvelsen.

Noen går litt lenger. En institusjon skriver at: «Ønsket datainnsamling kan gjennomføres i praksisfeltet i løpet av vårsemesteret». Ved bruk av begrepet "ønsket" ligger det også en mulighet for *ikke* å samle data, men dette konkretiseres ikke nærmere. Vi ser også på fordelingen i tabellen over at få studenter velger bort empiri. Dette kan skyldes at alternativene ikke fremstår klart nok. At studentenes interesser skal være grunnlaget for valg av problemstilling, er god forskningsånd, men de retningsgivende dokumentene kunne i større grad hjelpe disse novisene et stykke på vei.

En av institusjonene som går lengst i å lede studentene, setter krav om at arbeidet skal være aksjonsrettet, og at studentene i prosessen skal være i samarbeid med en praksislærer. Det er

studentenes oppgave å finne "en skole og en praksislærer som er villig til å slippe han/henne til i en utviklingsprosess." En annen institusjon styrer valg av tema:

... blir det også lagt vekt på å presentere mulige oppgavetema knyttet til pedagogikk og elevkunnskap og undervisningsfagene, inkludert eksemplifiseringer og konkretiseringer. Deretter blir det gjennomført prøvevalg av fag / tema elektronisk. Tendensene i prøvevalget bestemmer hvilke veiledere som blir tilgjengelige og hvor mange studenter hver veileder skal ha.

På et studiested får studentene et 16 siders hefte med tittelen "Bacheloroppgaven" med omfattende informasjon der tilnærmet alle sider ved oppgaveskrivingen blir belyst. Her omtales forholdet til studentens egen praksis tydelig:

Studentens erfaringer fra praksis kan også være et utgangspunkt for valget av tema for utviklingsarbeidet. Her kan praksislæreren bistå med forslag og pedagogiske og praktiske avklaringer.

Det virker som man her har gjort gode formelle avtaler: «Aksjonslæringsprosjektet skal godkjennes av skolens rektor før det implementeres».

Et viktig felt savnes i mesteparten av dokumentasjonen. Etter all sannsynlighet har mange av faglærerne på institusjonene forskningsprosjekter gående på samme skoler som studentene er i praksis. Sammenkoblinger her er nesten umulig å finne (se også kapittel 2). Men én institusjon skriver:

Studenten kan også koble bacheloroppgaven opp mot faglæreres pågående FoU-prosjekter.

### **Råd til institusjonene**

Vi vil gi følgende råd til institusjonene:

- Når tema for bacheloroppgaven involverer praksis, bør praksisskolene være primærarena
- Studentene bør oppfordres til å se bredt på begrepet *profesjonsrettet*

- Praksisskolene oppfordres til å komme opp med aktuelle problemstillinger som legges frem som ideer til studentene
- Informasjonen til studentene om oppgaveskrivingen bør være konkret og gi eksempler på hva som ligger i begrepene «praksisfelt» og «andre sider ved skolens virksomhet»
- Det bør vurderes om samarbeid om bacheloroppgaven kan legges inn i avtalene med praksisskolene
- Bacheloroppgaven bør være tema på praksisforberedende møter med praksisskolene.

## Kapittel 5: Tverrgående perspektiver

### **Innledning**

I Nasjonale retningslinjer for de to grunnskolelærerutdanningene 1-7 og 5-10 er det nevnt flere tverrgående perspektiver som ikke er knyttet til ett bestemt fag, men som studentene skal møte på tvers av fagene. Tre slike tverrgående perspektiver er flerkulturelle perspektiver, samiske perspektiver og grunnleggende ferdigheter. Disse tre er undersøkt av Følgegruppa og tatt opp i Følgegruppas rapporter (se særlig rapport nr. 4). I denne rapporten er det undersøkt i hvilken grad disse tre tverrgående perspektivene kommer til uttrykk i bacheloroppgavene.

Nasjonale retningslinjer for de to grunnskolelærerutdanningene tar opp de tverrgående perspektivene under felles retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene – organisering, struktur og innhold (side 9). Om flerkulturelle perspektiver sier retningslinjene at lærere må ha kunnskap om og forståelse for det flerkulturelle samfunnet. Det innebærer oppmerksomhet om kulturelle forskjeller, og ferdigheter til å håndtere disse som en positiv ressurs. Kunnskap om menneskerettighetene og om urfolks rettigheter er også sentralt. Som en følge av dette må en global, internasjonal og flerkulturell orientering prege lærerutdanningene. Om samiske perspektiver sier de nasjonale retningslinjene at grunnskolelærerutdanningene skal kvalifisere studentene for å ivareta opplæring om samiske forhold, samiske barns rettigheter og det samiske folket som anerkjent urfolk. Samisk kultur og samfunnsliv understrekes i retningslinjene som en viktig del av den felles kulturarven. Videre sier de nasjonale retningslinjene at de grunnleggende ferdighetene – å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne og å kunne bruke digitale verktøy – både er en forutsetning for utvikling av fagkunnskap og en del av fagkompetansen i alle fag. Hvert enkelt fag har ansvar for at studentene får kunnskap om hvordan de kan arbeide med elevenes utvikling av de grunnleggende ferdighetene i faget.

Hvis tverrgående perspektiver også tas opp i bacheloroppgavene, peker det sannsynligvis på at disse perspektivene har vært tydelig til stede i undervisningen og i pensumet til studentene.

## Metode

Alle de 170 bacheloroppgavene<sup>9</sup> er som sagt lest med henblikk på de tre tverrgående perspektivene som er nevnt ovenfor. I materialet finnes oppgaver som har et av de tverrgående perspektivene som tema. Disse er kategorisert ut fra hvilket av de tre tverrgående perspektivene som oppgaven tar opp. Det er også registrert oppgaver der et eller flere av de tverrgående temaene er integrert i oppgavene slik at de på en eller annen måte er med og belyser det overordnede temaet. Som eksempel kan en tenke seg en oppgave med mobbing som tema, og som én type mobbing tas negative ytringer mot barn med en flerkulturell bakgrunn opp. Oppgaver som ikke har med tverrgående perspektiver i det hele tatt, er også registrert. Resultatene er satt opp i tabeller nedenfor.

## Resultater

Vi vil nedenfor først vise resultatene samlet for de 170 oppgavene og deretter for GLU 1-7 og GLU 5-10 hver for seg. Det er viktig å understreke at her er ikke det absolutte tallet 170 siden en og samme oppgave kan inneholde flere tverrgående perspektiver.

Tabell 5.1: Tverrgående perspektiver for begge utdanningene

	<b>Samlet antall</b>
Tverrgående tema perspektiv som tema	
• Flerkulturelle perspektiver	18
• Samiske perspektiver	0
• Grunnleggende ferdigheter	18
Tverrgående perspektiver integrert	
• Flerkulturelle perspektiver	7
• Samiske perspektiver	2
• Grunnleggende ferdigheter	32
Tverrgående perspektiver tas ikke opp	105

---

<sup>9</sup> I dette kapitlet er ikke den samiske oppgaven tatt med.



Tabell 5.2: Tverrgående perspektiver i GLU 1-7

	<b>Samlet antall</b>
Tverrgående perspektiver som tema <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flerkulturelle perspektiver</li> <li>• Samiske perspektiver</li> <li>• Grunnleggende ferdigheter</li> </ul>	9 0 10
Tverrgående perspektiver integrert <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flerkulturelle perspektiver</li> <li>• Samiske perspektiver</li> <li>• Grunnleggende ferdigheter</li> </ul>	3 1 14
Tverrgående perspektiver tas ikke opp	42

Tabell 5.3: Tverrgående perspektiver i GLU 5-10

	<b>Samlet antall</b>
Tverrgående perspektiver som tema <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flerkulturelle perspektiver</li> <li>• Samiske perspektiver</li> <li>• Grunnleggende ferdigheter</li> </ul>	9 8
Tverrgående perspektiver integrert <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flerkulturelle perspektiver</li> <li>• Samiske perspektiver</li> <li>• Grunnleggende ferdigheter</li> </ul>	4 1 8
Tverrgående perspektiver tas ikke opp	63

Som vi ser av tallene ovenfor, har de aller fleste oppgavene ikke med tverrgående perspektiver i det hele tatt.

Omtrent samme antall studenter i GLU 1-7 og 5-10 har valgt et tverrgående perspektiv som tema for oppgaven sin. Oppgavene fordeler seg her nokså jevnt mellom flerkulturelle temaer og grunnleggende ferdigheter. Eksempler på flerkulturelle temaer er:

- Identitetsutvikling og de flerspråklige elevene (1-7)
- Stasjonsarbeid for tospråklige (1-7)
- Den flerkulturelle skolen og minoritetslevers behov (1-7)
- Utviklingssamtalen. – Hjelp, de snakker ikke norsk! (5-10)
- Læreres forståelse og praksis av tilpasset undervisning for flerspråklige elever (5-10)
- Morsmålsopplæring i den norske skolen. Styringsdokumenter vs. undervisningspraksis (5-10)

Eksempler på oppgaver om grunnleggende ferdigheter:

- Lesestrategier. Hva er lesestrategier? Og hvordan underviser lærere i lesestrategier? (1-7)
- Berre bok gjer ingen klok. Korleis arbeider lærarar med motivasjon og leseforståing i den vidare leseopplæringa? (1-7)
- Lesemotivasjon og leseforståelse. Hvordan kan læreren øke elevenes leseforståelse og lese­motivasjon, og hvilke strategier bruker han for å oppnå dette? (1-7)
- Muntlige tekster i norskfaget (5-10)
- Muntlighet i klasserommet. Ikke bare høytlesing og sånn (5-10)

Vi ser at det er lesing og muntlighet av de grunnleggende ferdighetene som går igjen i eksemplene. Det er ingen oppgaver som har skriving, regning eller digitale ferdigheter som overordnet tema. Det er heller ingen oppgaver som har samiske forhold som det overordnede temaet for oppgaven.<sup>10</sup>

Tverrgående perspektiver integrert finnes i omtrent like mange oppgaver skrevet av GLU 1-7 som av GLU 5-10-studenter. Det er særlig grunnleggende ferdigheter som nevnes i

---

<sup>10</sup> Vi minner om den ene samiske oppgaven som ikke er tatt med her, og som mest sannsynlig har et tema knyttet til samiske forhold.

oppgavene, mens flerkulturelle perspektiver nevnes i langt færre tilfeller. Samiske forhold tas opp i én eneste oppgave blant GLU 1-7-studentene og én blant GLU 5-10-studentene.

Igjen ser vi at det er få forskjeller mellom de to utdanningene også når det gjelder de tverrgående perspektivene i oppgavene. Funnene er omtrent de samme både når det gjelder andelen som ikke har med tverrgående perspektiver, andelen som har tverrgående perspektiver som tema, og andelen som på en eller annen måte integrerer de tverrgående perspektivene.

### *Oppgaver uten tverrgående perspektiver*

Som det går fram av funnene ovenfor, har det store flertallet av oppgavene ingen tverrgående perspektiver i det hele tatt. Det gjelder både GLU 1-7 og GLU 5-10. Det kan være mange grunner til dette. En grunn kan være at de som er spesielt interessert i flerkulturelle spørsmål eller i grunnleggende ferdigheter, gjør det til tema for oppgaven sin. De kan på den måten gå mer i dybden på dette perspektivet. Dette gjelder imidlertid ikke samiske perspektiver siden ingen oppgaver har samiske forhold som tema. En annen grunn kan være mangel på plass. Hvis flerkulturelle perspektiver skal tas opp som en dimensjon ved for eksempel temaer som mobbing, sorg blant barn, kroppslig aktivitet blant elevene, tilpasset opplæring osv., krever det både lesing av mer sekundærlitteratur og utvidelse av innholdet i oppgaven. Det samme gjelder samiske perspektiver og grunnleggende ferdigheter. Allikevel må en kunne si at studentene ikke i særlig grad forholder seg til den virkeligheten de kommer til å møte i dagens og morgendagens skole ved å utelate flerkulturelle perspektiver i oppgavene sine. At det er så liten bevissthet om eller interesse for samiske perspektiver, er også negativt når det lenge har vært arbeidet for å øke befolkningens kunnskaper om samene som urfolk i Norge. Grunnleggende ferdigheter passer selvsagt ikke til ethvert tema. Det er derfor mer forståelig at slike ferdigheter tas opp som eget tema for bacheloroppgavene, eller at de integreres i oppgaver som har med for eksempel lesing og regning å gjøre.

### *Tverrgående perspektiver som eget emne*

Tabellene ovenfor viser at flerkulturelle perspektiver og grunnleggende ferdigheter er tema for omtrent like mange oppgaver på GLU 1-7 som på GLU 5-10. Det er en liten overvekt for oppgaver skrevet av studenter på GLU 1-7, noe som forsterkes av at det samlede antallet oppgaver fra GLU 1-7 er noe lavere. Det er vanskelig å peke på en klar grunn for dette, men en kan tenke seg at studentene på GLU 5-10 er mer orientert mot fagene sine og mindre mot

fagovergripende emner. Det kan også tenkes at grunnleggende ferdigheter som for eksempel lesing er tydeligere til stede i GLU 1-7-utdanningen. I norskfaget som er obligatorisk på GLU 1-7, er lesing i begynneropplæringen et svært viktig emne, og det samme er den andre leseopplæringen på mellomtrinnet.

### *Tverrgående perspektiver integrert*

Når en går inn i de oppgavene som integrerer de tverrgående perspektivene, ser en at slike perspektiver i liten grad blir tatt opp systematisk i oppgavene. I de aller fleste oppgavene nevnes slike perspektiver svært kort enten ved at studentene sier at de ikke vil undersøke dette nærmere, eller ved at et avsnitt er viet til et av disse perspektivene. Dette gjelder særlig de flerkulturelle perspektivene. Nedenfor vises noen eksempler der det flerkulturelle perspektivet nevnes, men svært kort:

Men vi vet, uten å henvise til noen kilder, at Norge på denne tiden bar stor preg av innvandring og at vi var blitt et flerkulturelt samfunn (i en oppgave om lærebøkernes formidling av kristendommen opp igjennom tidene).

Funnene viste også at det ikke var noen sammenheng mellom overvekt og fedme og foreldrenes arbeidsstatus, sivil status (enslig/gift) eller foreldrenes opprinnelse (i en oppgave med tittelen: Fysisk aktivitet og overvekt hos barn i skolealder).

Alle elevene i den norske skolen har ikke den kulturelle bakgrunnen til å tre inn i modelleser-posisjonen der det antas at man har vokst opp med et Brio-leketog og har et forhold til «landet» Syden. Det kan gi et uheldig inntrykk av etnosentrisme, der det kulturelle mangfoldet er glemt med tanke på å skape en tekst som alle kan kjenne seg igjen i (i en analyse av naturfagsverket *Gaia 5*).

Det finnes også oppgaver der flerkulturelle perspektiver får noe større plass slik som i eksemplet nedenfor der et underkapittel er viet det flerkulturelle (sitatet er et utdrag):

Lærarane som eg har intervjuar merkar også kulturelle forskjellar på kven som har kunnskapar om helse og eit sunt kosthald. To av dei har merka seg at elevar frå Asia er spesielt opptekne av å ha grønnsaker i maten sin og kan namnet på svært mange grønnsaker, i alle fall på sitt eige språk. Elles er kunnskapane om ulike matvarer små,

svært mange elevar kan ikkje namnet på mange vanlege grønsaker, som til dømes kålrot. Dette gjeld like mykje etnisk norske elevar, som dei fleirkulturelle. Vidare meiner dei at det generelt verkar som mange av dei fleirkulturelle er mindre flinke til å tenke på helsa si, enn etniske norske er. Det er mange fleire fleirkulturelle som har loff med nugatti på til lunsj, og gjerne med ei cola til (sjølv om det ikkje er lov med brus på nokon av skulane) enn det er etnisk norske. Matpakkane til fleirkulturelle er generelt mindre ernæringsmessige gunstige, i følge dei lærarane so eg har intervjuet (i en oppgave om livsstilsykdommer).

De grunnleggende ferdighetene får noe mer plass når de tas opp i oppgavene. I en analyse av norskverket *Zeppelin* for 5. trinn sier studenten:

Da dette er norskbøker faller det og naturlig å se på om det er lagt vekt på skriving, lesing og muntlig deltagelse. Disse tre utgjør 3 av de 5 grunnleggende ferdighetene som skal integreres i alle fag. Men i norskfaget, hvilken ferdighet er det størst fokus på?

Det er læreverksanalysen som er det sentrale, men grunnleggende ferdighetene blir tatt med videre i oppgaven. I de to oppgavene der samiske perspektiver integreres, gjøres det svært kort i den ene oppgaven ved å vise til fagplanverket, mens det i den andre er mer gjennomgående i en lærebokanalyse.

Det er vanskelig å si hvorfor de tverrgående perspektivene nevnes så kort i de fleste oppgavene. Det vil selvsagt være mer krevende hvis studentene skal differensiere for eksempel elevgruppen de intervjuer, spørsmålene til lærerne, i observasjoner i klasserommet og i analyse av læremidler. Det vil kreve nyansering i spørreskjemaer og observasjonsskjemaer, og differensiering i behandlingen av data. Igjen kan både plass og tid til arbeid med bacheloroppgaven spille inn. Det mest overkommelige er å skrive et avsnitt eller et kort delkapittel der en enten definerer bort et eller flere av de tverrgående perspektivene, og dermed viser at man er klar over dem, eller gjør seg raskt ferdig med dem.

### **Oppsummering og råd til institusjonene**

Igjen er det ingen vesentlige forskjeller på oppgaver skrevet av studenter på GLU 1-7 og GLU 5-10. De forholder seg nokså likt til tverrgående perspektiver i oppgavene sine. Det virker

ikke som de tverrgående perspektivene har blitt vektlagt mer i en utdanning enn i en annen, i hvert fall ikke når vi ikke går inn på institusjonsnivå. En kan tenke seg at grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og muntlige ferdigheter har en større plass på GLU 1-7 siden norsk er et obligatorisk fag i denne utdanningen, og norsk tradisjonelt sett har tatt mye ansvar for slike ferdigheter. I tillegg sier de nasjonale retningslinjene at norsk har et spesielt ansvar for grunnleggende ferdigheter i denne utdanningen. I GLU 5-10 velger ikke alle studenter norsk siden norsk ikke er et obligatorisk fag. Vi ser imidlertid ikke noen stor overvekt av oppgaver med grunnleggende ferdigheter som tema fra GLU 1-7-studentene. Det vi imidlertid ser, er at nokså mange flere studenter fra GLU 1-7 integrerer grunnleggende ferdigheter i oppgaven. Dette kan tyde på at de gjennom de tre første årene av studiet har arbeidet mer med dette tverrgående perspektivet enn det studentene på GLU 5-10-utdanningen har. Det kan også tyde på at grunnleggende ferdigheter er et noe mer interessant tema for studentene på GLU 1-7.

Følgegruppen viste i sine rapporter (særlig i rapport nr. 4) at det ble arbeidet lite med de tverrgående perspektivene i de to GLU-utdanningene. Resultatene fra undersøkelsen av bacheloroppgavene kan tyde på det samme. Det er selvfølgelig ikke et mål at alle studenter skal ha tverrgående perspektiver som overordnet tema eller integrert i oppgaven sin. Allikevel vil vi komme med følgende råd:

- Studentene bør i bacheloroppgavene sine oppfordres til å trekke inn tverrgående perspektiver der temaet for oppgaven vil bli styrket gjennom et slikt perspektiv.
- Studentene må ha kunnskaper og sterk bevissthet om flerkulturelle og samiske forhold slik at manglende innsikt ikke hindrer dem i å trekke flerkulturelle og samiske perspektiver inn i arbeidet med bacheloroppgaven
- Studentene må ha grundige kunnskaper om grunnleggende ferdigheter i alle fag og kunne trekke slike ferdigheter inn i bacheloroppgaven hvis dette styrker oppgaven.

## Kapittel 6: Fagtilhørighet

### **Innledning**

Vi har undersøkt hvilke fag de 170 bacheloroppgavene er knyttet til gjennom temaet studentene har valgt.<sup>11</sup> Vi minner om at nasjonale retningslinjer for både GLU 1-7 og GLU 5-10 sier dette om bacheloroppgavene:

Bacheloroppgaven er lagt til faget pedagogikk og elevkunnskap i det 3. studieåret. Oppgaven skal være profesjonsrettet. Det innebærer at den skal knyttes til praksisfeltet eller andre sider ved skolens virksomhet. Tematisk skal bacheloroppgaven forankres i studentenes undervisningsfag de tre første årene og/eller i faget pedagogikk og elevkunnskap. Ulike faggrupper i grunnskolelærerutdanningene må samarbeide om bacheloroppgaven og studentenes valg av tema vil være bestemmende for hvem som veileder.

De nasjonale retningslinjene åpner dermed opp for at studentene kan ta utgangspunkt i temaer som er knyttet til undervisningsfagene de har hatt eller fremdeles har i de tre første årene av utdanningen sin, til disse fagene i samarbeid med PEL og til temaer bare knyttet til PEL. Vi har i denne delen av undersøkelsen ønsket å belyse hvilke tematiske valg studentene gjør, og hvilke fag de knytter seg til. Slike valg sier mye om interessefeltet til studentene, men de kan også si noe om organiseringen av utdanningen og tilretteleggingen av bacheloroppgavene på den enkelte institusjon.

### **Resultater**

I mange tilfeller sier studentene eksplisitt hvilke fag de knytter oppgaven til. Noen studenter sier også at de har hatt veiledere fra PEL og et annet fag. I andre tilfeller har vi måttet tolke fagtilhørigheten ut fra temaet uten at studentene sier noe eksplisitt om dette.

Først er det viktig å understreke at alle de 170 oppgavene på en eller annen måte er knyttet til PEL-faget, men i ulik grad. Som nevnt tidligere antar vi at studentene har fått grundige metodekurs knyttet til PEL-faget (se kapittel 2), mest sannsynlig gitt av PEL-lærere, i det PEL-emnet som nettopp dreier seg om bacheloroppgaven. Det de har lært her, får innvirkning

---

<sup>11</sup> I dette kapitlet er ikke den samiske oppgaven tatt med.

ikke bare på metodevalg, men også på temaet for oppgaven og for hvordan temaet blir behandlet. Vi har også tidligere sett at studentene i liten grad velger metoder som benyttes i undervisningsfagene, for eksempel diskursanalyse og andre former for systematisk tekstanalyse i språkfagene og laboratorieforsøk, målinger osv. i realfagene. Selv de oppgavene som dreier seg om lærebokanalyser, har lite systematisk tekstanalyse. På denne måten knytter som oftest det forskningsdesignet studentene velger, oppgaven til arbeid i PEL-faget og arbeidet i metodekurset. Slik setter PEL-faget sitt stempel på de fleste oppgavene.

Også i valg av tema ser PEL-faget ut til å være viktig. Dette er ikke særlig merkelig når vi vet at bacheloroppgaven utgjør et eget emne i PEL-faget i det tredje året. Det ser ut som mange studenter oppfatter oppgaven som en PEL-oppgave. Noen studenter sier eksplisitt at de skriver en bachelor-oppgave i PEL-faget som en del av lærerutdanningen sin. Så mange som 72 av de 170 oppgavene er, slik vi ser det, rene PEL-oppgaver der andre fag ikke er blandet inn i det hele tatt. 31 rene PEL-oppgaver er skrevet av studenter på GLU 1-7 og 41 av studenter på 5-10. Dette er en ganske jevn fordeling tatt i betraktning at det er noe flere oppgaver fra studenter på GLU 5-10. Eksempler på temaer i disse oppgavene er:

Eksempler fra GLU 1-7:

- Tilpasset opplæring for elever med ADHD
- Tilpasset opplæring for våre evnerike barn
- Faktorer som fremmer og hemmer læring hos dyslektikere
- Læreren i klasserom med utagerende elev
- Det sinte barnet
- Lærer-elev-relasjonens betydning for faglig utvikling
- Relasjoner i skolen
- Vurdering av elever på mellomtrinnet i offentlige og private skoler
- Lærerens rolle som tilrettelegger for barns lærelyst
- Motivasjon i klasserommet

Eksempler fra GLU 5-10:

- Motivasjon og trivsel
- Klasseledelse
- Formativ vurdering



- Utvikling av sosial kompetanse hos elever i grunnskolen
- De stille jentene
- Sosial angst
- Evnerike barn
- Digital mobbing av elever på ungdomstrinnet
- Funksjonshemmede i norsk skole
- Utnyttelse av barnevernspedagogens kompetanse i arbeidet med hjem-skole-samarbeidet

En del studenter velger temaer som nok ikke er det mest sentrale i undervisningen og på pensum i PEL, men bacheloroppgaven gir nettopp en mulighet til å skaffe seg kunnskaper om og fordype seg i slike temaer. Eksempler på dette er temaer som evnerike barn, de stille jentene, sosial angst hos barn, utagerende elever og elever med funksjonshemninger. Flere av studentene sier nettopp at slike emner i liten grad ble tatt opp i undervisningen, og kanskje heller ikke var et tema de møtte så ofte i praksis. Derfor ønsket de å benytte bacheloroppgaven til å studere temaet nærmere. En av studentene som skriver om evnerike barn, sier det slik:

Etter egen erfaring virker det som om lærere generelt har lite kompetanse på dette området, da jeg blant annet gjennom seks praksisperioder, på ulike perioder, på ulike skoler, aldri har hørt om denne elevgruppen i løpet av utdanningen.

Resten av bacheloroppgavene, altså 98 oppgaver, knyttes til både PEL-faget og et annet fag. De fordeler seg med 48 oppgaver på GLU 1-7 og 50 oppgaver på GLU 5-10. Mange fag er representert, men antallet oppgaver per fag varierer sterkt:

Tabell 6.1: Fordeling av bacheloroppgavene på fag

Fag	GLU 1-7, n=48	GLU 5-10, n=50
PEL og norsk	20	6
PEL og matematikk	8	9
PEL og naturfag	2	9
PEL og RLE	3	7
PEL og samfunnsfag	2	7
PEL og kroppsøving	3	2
PEL og engelsk	3	2
PEL og mat og helse	5	
PEL og musikk		2
PEL, norsk og samfunnsfag	1	2
PEL, norsk og naturfag		2
PEL, RLE og samfunnsfag	1	1
PEL og spansk		1
<b>TIL SAMMEN</b>	<b>48</b>	<b>50</b>

Vi ser at det særlig ble skrevet bacheloroppgaver i norskfaget på GLU 1-7. 20 oppgaver er knyttet til norskfaglige emner. Dette kan forklares med at norskfaget er obligatorisk i denne utdanningen. I tillegg så vi i kapitlet om de tverrgående perspektivene at en del studenter på GLU 1-7 skrev om grunnleggende ferdigheter som lesing og muntlige ferdigheter, noe som norskfaget har et særlig ansvar for i denne utdanningen. Så mange som åtte oppgaver er knyttet til matematikk, og også dette faget er obligatorisk på GLU 1-7. Den grunnleggende ferdigheten regning er ikke like tydelig representert her som lesing er i norskfaget. Det er andre sider ved matematikkfaget som undervisningsmetoder, motivasjon og framstilling av matematiske emner i læremidler som tas opp. Mat og helse er også et fag som er representert med en del oppgaver, fem som det går fram av tabellen ovenfor. Mat og helse er ikke et eget undervisningsfag i skolen på 1 til 7. trinn. I oppgavene i mat og helse er det gjerne andre temaer enn mat og ernæring som er i fokus, for eksempel sosiale relasjoner, og så knyttes dette temaet til matlaging som aktivitet. I en oppgave undersøkes barns preferanser for fisk i skolefritidsordningen.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Denne studenten skriver at bacheloroppgaven er knyttet til et prosjekt som pågår på institusjonen der utdannelsen tas.

Bacheloroppgavene til studentene på GLU 5-10 er mer spredd på ulike undervisningsfag og avspeiler dermed at ingen fag er obligatoriske på dette studiet. Studentene velger fag etter egne preferanser, og bacheloroppgavene knytter seg derfor til fagene studentene har valgt. Her er det realfagene matematikk og naturfag som er representert med flest oppgaver, ni i hvert av fagene, noe som kan forklares av den sterke satsningen på disse fagene de siste årene, og et større antall studenter på realfagene enn på mange andre fag. RLE har også et nokså stort antall oppgaver, sju oppgaver, dette til tross for at faget ikke lenger er obligatorisk i GLU-utdanningene. Omtrent like mange oppgaver er knyttet til samfunnsfag (sju) og norskfaget (seks). Det er kanskje overraskende at ikke flere studenter skriver om norskfaglige emner siden norskfaget er det største undervisningsfaget i skolen. Men det er nok slik at søkingen til norskfaget ikke har vært den aller største i GLU 5-10. Antall studenter på matematikk har vært markant høyere enn antall studenter på norsk.

Engelsk er også et av de store undervisningsfagene i skolen, men vi ser at ikke mange studenter skriver bacheloroppgave knyttet til engelsk, bare 3 på GLU 1-7 og 2 på GLU 5-10. Det er også få studenter som knytter temaet for bacheloroppgaven sin til de praktisk estetiske fagene. I materialet til Følgegruppen har mange institusjoner uttrykt bekymring for de praktisk estetiske fagene i GLU-utdanningene. Temaene for bacheloroppgavene vitner muligens også om at disse fagene får liten oppmerksomhet.

Selv om bacheloroppgavene er knyttet til et undervisningsfag, kan allikevel selve temaet og innholdet i oppgaven være mer knyttet til PEL-faget enn til undervisningsfaget. De tre oppgavene nedenfor kan være eksempler på dette:

- Kan stasjonsundervisning som middel høyne elevenes sosiale kompetanse? (GLU 1-7)
- En studie av læringsteoriens betydning (GLU 5-10)
- Emosjoner som ressurs for motivasjon (GLU 5-10)

I den første er studenten interessert i stasjonsundervisning og sosial kompetanse. Norskfaget er med på en av stasjonene, men det er ikke norskfaglige spørsmål som er viktige i oppgaven. I den andre oppgaven står generelle læringsteorier i sentrum, og det gjøres observasjoner i matematikkundervisning. Matematikk som fag får imidlertid liten oppmerksomhet. I den tredje oppgaven er det emosjoner som ressurs for motivasjon som er interessefeltet. Dette

feltet studeres gjennom triggere som benyttes av en lærer i samfunnsfag. Disse studentene viser til kilder knyttet til PEL-faget og i liten grad til faglige og fagdidaktiske kilder. Årsaken til at fagene får liten plass i disse oppgavene, kan igjen være at bacheloroppgavene er knyttet til PEL-faget og muligens til PEL-lærere som veiledere. Men det kan selvsagt også være slik at det er et helt bevisst valg fra studentenes side å vinkle tematikken mot PEL-faget mer enn mot undervisningsfaget fordi det er disse emnene som interesserer dem.

De oppgavene som ligger tettest på undervisningsfagene, er lærebokanalyser. De er i stor grad konsentrert om spørsmål i undervisningsfagene lærebøkene hentes fra. Eksempler er:

- Arbeidsoppgaver i læreverket *Zeppelin* (GLU 1-7)
- Korleis vert det lagt opp til bruk av reknestrategiar i læreverket *Tetra 8?* (GLU 5-10)

I den første oppgaven er det norskfaglige oppgaver som studeres, og i den andre er studenten opptatt av hvordan læreverket viser ulike regnestrategier.

Noen oppgaver tar opp områder som kan betegnes som klart undervisningsfaglige, slik som eksemplene nedenfor:

- Korleis oppfattar lærarane og elevane nytteverdien av ekskursjon som undervisningsmetode i samfunnsfaget? Og er det aldersbetinga? (GLU 5-10)
- Hvor viktig er miljøundervisning i grunnskolen, og hvordan gjenspeiler kunnskaper om globale miljøproblemer seg i forhold til satsingen i læreplanene på dette området? (GLU 5-10)
- Utvikling av engelsk vokabular gjennom mengdelesing (GLU 5-10)

Det er imidlertid slik at antall oppgaver der undervisningsfaget er det mest sentrale, er forholdsvis liten.

### **Oppsummering og råd til institusjonene**

Vi ser av funnene ovenfor at PEL-faget dominerer de tematiske valgene i bacheloroppgavene til mange av de 170 studentene ved at så mange som 72 oppgaver er rene PEL-oppgaver, og ved at mer allmennpedagogiske emner er utgangspunktet for studentenes interesse og ikke

primært faglige og fagdidaktiske temaer. I mange oppgaver blir undervisningsfaget bare en ramme for oppgaven ved at det er der observasjoner gjøres, og ved at intervjuer med lærere og elever gjøres i tilknytning til et fag. Selve organiseringen av bacheloroppgaven som et eget emne i PEL-faget knytter arbeidet med bacheloroppgaven sterkt til dette faget. Som vi har antydnet tidligere, er det rimelig å tro at det hovedsakelig er PEL-lærere som administrerer bacheloroppgaven, gir metodekurs og kanskje i større grad enn andre lærere er veiledere.

Bacheloroppgavene er studentenes første store fordypningsoppgave og første forsøk på et forskningsarbeid. For skoleverket er det viktig å få lærere som også har fordypet seg i skolens undervisningsfag. De oppgavene som henter temaer fra undervisningsfagene, er få, og noen fag er representert i svært liten grad eller ikke i det hele tatt. Særlig gjelder det engelsk og de praktisk estetiske fagene. Det er ønskelig at studenter velger fra et bredt spektrum av temaer, både fra undervisningsfag, undervisningsfag kombinert med PEL og PEL-faget.

Temaene er imidlertid også et uttrykk for hva som interesserer studentene. Det er interessant å legge merke til at flere velger temaer som de i liten grad har møtt i undervisningen på høyskolene/universitetene og i praksisperiodene sine. Slik gjør bacheloroppgavene det mulig å fordype seg i slike temaer og få kunnskaper om felt studentene synes de trenger som lærere. De vet at de vil møte for eksempel barn i sorg, utagerende elever, elever med funksjonshemninger, elever med fedmeproblemer osv. Dette vil de være forberedt på å takle.

Bare to av studentene oppgir at bacheloroppgaven deres er del av et større forskningsprosjekt. Det ene dreier seg om kosthold, det andre om kunnskaper i algebra. Forskningsbasering i lærerutdanningene realiseres også gjennom å trekke studenter inn i pågående prosjekter. Dette er ofte lettere å få til på masternivå, men det vil også være meningsfullt for bachelorstudenter å bli del av et forskningsmiljø og skrive sin bacheloroppgave innenfor rammene av et større forskningsprosjekt.

Råd til institusjonene:

- Samarbeidet mellom PEL-faget og undervisningsfagene i skolen bør styrkes slik at flere oppgaver kan skrives i fagene med støtte fra PEL.
- Det er et stort uutnyttet potensial for bacheloroppgaver som i sterkere grad tar utgangspunkt i faglige spørsmål.

- Institusjonene bør sørge for at studenter også fordypet seg i temaer fra de praktisk-estetiske fagene når de skriver bacheloroppgave.
- Institusjonene bør vurdere om det er mulig i sterkere grad å knytte bacheloroppgaver til forskningsprosjekter som pågår ved institusjonen.

## Kapittel 7: Sammensatte tekster i faglig skriving

### Innledning

De fleste grunnskolelærerstudentene tilhører en generasjon som har hatt sin skolegang under en læreplan som har løftet fram sammensatte tekster som et hovedområde i norskfaget. De skal også selv bli lærere i en skole der læremidler i alle fag omfatter tekster som krever avansert sammenlesing av ulike meningsressurser, slik som skrift, bilder, figurer og grafer, og de skal undervise og veilede elever på ulike trinn i selv å skape sammensatte tekster i ulike fag. I tillegg er samfunnet utenfor utdanningsinstitusjonene i stadig økende grad preget av en visuell tekstkultur. For eksempel er en *side* i dag ikke lenger vanligvis en skriftbasert enhet, men en visuell form der både skrift, bilder, grafikk og farger brukes for å kommunisere saksforhold. Samfunnets tekstkulturer er dessuten i økende grad digitale, og den teknologiske utviklingen har gjort det enklere for studenter og andre ikke-profesjonelle tekstprodusenter å skape sammensatte tekster.

Også føringer i de nasjonale styringsdokumentene gjør dette perspektivet relevant. Læringsutbytte-beskrivelsene i forskriftene om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for både 1.–7. trinn og 5.–10. trinn framhever kunnskap om grunnleggende ferdigheter, deriblant å uttrykke seg skriftlig. I de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen for begge løpene er én av ferdighetene for faget Pedagogikk og elevkunnskap 4, der bacheloroppgaven ligger, at studenten «har tilegnet seg ferdigheter i akademisk skriving». Det er i dag generell enighet om at å uttrykke seg skriftlig, også i akademiske sammenhenger, ikke kan isoleres til skriftspråket, men også omfatter ferdigheter i å uttrykke seg gjennom andre meningsressurser og i å kombinere skrift med andre meningsressurser. Dette kjenner man også fra beskrivelsene av skriving som grunnleggende ferdighet i de ulike fagene i grunnskolen. I de nasjonale retningslinjene tematiseres sammensatte tekster i beskrivelsene av fagene norsk og engelsk, men ut fra en helhetsforståelse av skriving som grunnleggende ferdighet og av fagskriving er det rimelig å forstå sammensatte tekster som implisitt også i de andre fagene.

I dette delkapitlet vil vi derfor undersøke hvordan bacheloroppgavene framstår som sammensatte fagtekster. Siden planverkets krav på dette området er felles for GLU 1–7 og GLU 5–10, har vi ikke funnet det hensiktsmessig å skille mellom de to løpene i denne

analysen. Vi vil vise noen tendenser og diskutere hva som kan belyse og forklare disse tendensene samt gi råd om veien videre med bacheloroppgavene som sammensatte fagtekster.

## Resultater

Vi presenterer først en kvantitativ oversikt over bruk av ulike meningsressurser i materialet. Her har vi brukt besvarelsen som enhet i opptelling av hvor mange oppgaver som tar i bruk andre meningsressurser enn skrift.<sup>13</sup>

Tabell 7.1: Bacheloroppgavene kategorisert etter bruk av meningsressurser som skrift, tabeller, diagram og modeller. (I prosentutregningen har en del oppgaver blitt telt flere ganger, slik at summen ikke blir 100 %).

<i>Meningsressurs</i>	<i>Antall (N=171)</i>	<i>Prosent</i>
Bare skrift	50	29 %
Bare skrift i hovedtekst	85	50 %
Tabeller	48	28 %
Modeller	41	24 %
Diagram	27	16 %
Annet	37	22 %
Flere enn én ressurs i tillegg til skrift	58	34 %

Av 171 undersøkte oppgaver inneholder 50 bare skrift og visuelle meningsressurser som knyttes til skrift, slik som valg og framheving av fonter, overskrifter og punktlister. Tar vi med de oppgavene som tar i bruk andre uttrykksformer bare på forsiden (f.eks. tegning eller foto) eller i vedlegg, ser vi at nær halvparten (50 %) av bacheloroppgavene bruker bare skrift i hovedteksten.

Den ressursen som ellers er mest vanlig å ta i bruk, er tabell, som finnes i 28 % av oppgavene. Tabellene finner vi oftest i resultatdelen av oppgaven eller i vedlegg. Deretter følger modeller i 24 % av oppgavene, og de er vanligvis plassert i teoridelen av oppgaven. Diagram finnes i 16 % av oppgavene, og de fyller for det meste samme funksjon som tabellene ved at de viser resultater av kvantitative undersøkelser. 22 % av oppgavene inneholder andre

---

<sup>13</sup> I dette kapitlet er den samiske oppgaven med.



meningsressurser, slik som foto, tegning, spørreskjema, ordsky, skjermdump, observasjonsskjema, observasjonskart, brev, planer, lærebokutdrag, elevtekster og emotikoner. Bruken av andre semiotiske ressurser enn skrift er ganske ujevnt fordelt: I noen tilfeller ser vi at når studenten først har tatt i bruk en ressurs som tabell eller diagram, bruker de mye av den.

Vi skal presentere de vanligste meningsressursene som studentene tar i bruk, og reflektere litt over hvilken funksjon de fyller i helheten. Her er vi også interessert i å vurdere om studenten viser et aktivt og selvstendig forhold til bruk av meningsressurser, ved å se på om de skaper dem selv eller bearbeider dem, og om de integrerer dem i den skriftlige teksten ved å knytte kommentarer til dem. Bak disse spørsmålene ligger en forståelse av at læring skjer gjennom semiotisk handling («semiotic action»). Literacy-forskeren Gunther Kress hevder at vi undervurderer den rollen andre meningsressurser enn skrift spiller i læringsprosesser (Kress, 2015, s. 88), og forklarer sammenhengen mellom semiotisk handling og læring slik: «Learning happens, the way I see it, through one's own making of signs in relation to the world in which one is. I remake the world in my making of signs from the world, and in doing that I change the resources I have. In changing the resources I have, I change my potentials for action in the world. I call that learning.» (Kress 2015, s. 86).

### *Skriftens dominans*

Svært mange bacheloroppgaver består altså kun av skriftlig verbalspråk. Tekstene kan likevel se ganske forskjellige ut, ikke minst gjennom ulike måter å markere overskrifter på. Noen har mange overskrifter, andre langt færre. Det kan tyde på ulik bevissthet om hvordan også skriftlige tekster viser fram sin struktur visuelt. Skriftens dominans er sterkere enn Tabell 1 kan gi inntrykk av, siden hovedtendensen er at andre meningsressurser samles i vedlegg. Det fører til at studentenes faglige resonnementer og meninger i all hovedsak er uttrykt gjennom løpende skriftlig verbalspråk.

### *Tabeller*

Med tabell mener vi en visuell framstilling der innholdet er sortert horisontalt og vertikalt i rader og kolonner, og som typisk er laget ved hjelp av en tabell-funksjon i tekstbehandlingsprogrammet. Tabeller blir brukt i 28 % av oppgavene (49 oppgaver), og det er den semiotiske ressursen som studentene oftest utformer selv. De brukes ofte til å sammenfatte funn, især kvantitative, og de plasseres ofte i vedlegg. Vi har også funnet

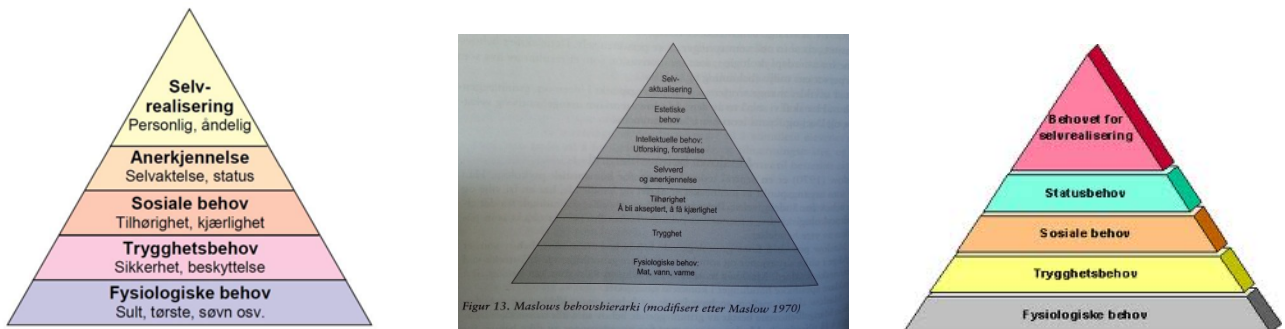
eksempler på at tabellfunksjonen i tekstbehandlings-programmet brukes til å sette opp en oversikt over mulige teoriposisjoner, slik at tabellen i realiteten fungerer som en modell. I andre tilfeller brukes tabellen til å gi en oversikt over metodiske forhold, f.eks. oversikt over innsamlete data, eller en sammenfatning av sentrale karakteristika ved informantene i undersøkelsen. Det er sjelden at tabellfunksjonen brukes til å krysstabulere ulike dimensjoner mot hverandre. Dette skjer i så fall i form av oppsummeringer av resultater fra spørreskjemaer. Men i mange tilfeller fungerer tabellene som en form for avansert punktliste. Tabellen som meningsressurs har sin styrke i at den kan sammenfatte informasjon og knytte den sammen romlig ved at den f.eks. kan kombinere to dimensjoner der den ene framstilles horisontalt i rader, og den andre vises vertikalt i kolonner. Når vi i materialet ser vi at mer enn hver fjerde bacheloroppgave tar i bruk denne meningsressursen, viser det at mange studenter ser det som hensiktsmessig å sammenfatte informasjon på denne måten. De har funnet fram til og tatt i bruk en ressurs som de sannsynligvis har fått lite eksplisitt undervisning om. Ved siden av skriften er dette den uttrykksformen der studentene mest selvstendig utøver det Kress (ovenfor) kaller «semiotisk handling», og som er tett forbundet med læringsprosesser. Materialet gjør at vi likevel reiser noen spørsmål om bruken av tabell som meningsressurs. Det dreier seg om i hvilken grad bachelorstudentene har lært vanlige konvensjoner for oppsett av tabell, f.eks. hvordan man til vanlig plasserer avhengige og uavhengige variabler i forhold til hverandre. I noen tilfeller ser vi også at materialet deles opp i mange tabeller, slik at man går glipp av mulighetene til å vise forbindelser innad i datamaterialet. Når tabellene brukes til å sammenfatte svar i en spørreundersøkelse, lages det f.eks. en ny tabell for hvert spørsmål. I enkelte tilfeller blir en slik lang rekke av tabeller vanskelig å lese, særlig hvis de ikke bindes sammen og kommenteres med løpende verbaltekst.

I noen tilfeller går det fram at tabellen er generert gjennom et tallbehandlingsprogram. Da varierer det hvor lesbar tabellen er. Tabellene er ikke alltid utformet med forståelige merkelapper på variablene, og kodete variabler kan være tunge å lese hvis kodene bare er presentert i hovedteksten. Vi finner også stor variasjon i hvordan oppgavene forankrer tabellen i en verbalspråklig tekst, enten som egen tabelltekst eller i kommentarer i hovedteksten. En slik forankring kan være viktig både for hvor lesbar den sammensatte teksten er, og som et eksplisitt uttrykk for det semiotiske arbeidet studenten har gjennomført i sin tekstproduksjon.

## Modeller

Med modell mener vi i korthet en visuell framstilling som gir et abstrakt bilde av ofte komplekse abstrakte relasjoner og meningsforhold. I bacheloroppgavene brukes modeller i 24 % av oppgavene (41 besvarelser), som oftest i tilknytning til teorikapitlet, der ulike teoretiske posisjoner blir modellert. Et typisk eksempel på en teoretisk modell som brukes i flere av oppgavene, er Maslows behovspyramide (se eksempler i figur 1).

Figur 7.1: Tre eksempler på gjengivelse av Maslows behovspyramide (Bare i eksempelet lengst til høyre var kilden oppgitt i figurtekst.)



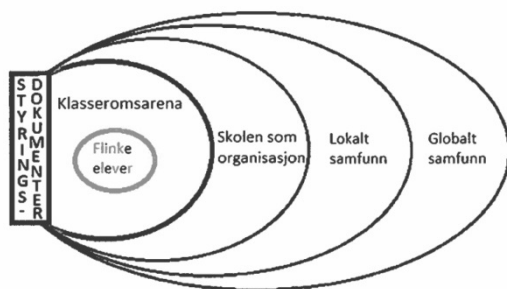
I materialet ser vi at visuelle modeller svært ofte hentes direkte fra kilden. Modellene kan være kopiert direkte fra en digital kilde, eller fotografert/scannet fra en analog kilde og satt inn i teksten som bilde, jf. modellene i figur 1. Det innebærer at det semiotiske læringsarbeidet i slike tilfeller først og fremst betyr å finne fram til en modell og en måte å sette den inn i egen tekst på, og i mindre grad et arbeid med selve innholdet i modellen. Noen ganger gir kopieringen en velformet modell som er lett å lese, andre ganger gjør kopieringen at modellen er nesten uleselig. Det varierer også om modellene er ledsaget av en figurtekst med klar referanse til kilden, eller om referansen er bakt inn i løpende verbaltekst. Da kan det i mange tilfeller være vanskelig å avgjøre om referansen også gjelder for modellen. Utformingen viser at modellene må være hentet fra ulike kilder, men kilden er sjelden oppgitt i egen figurtekst.

I et par andre tilfeller sier figurteksten at modellen er modifisert, men uten at det er gjort rede for endringen som er gjort. Hovedinntrykket er likevel at modellene importeres uten endringer, selv om dette ikke alltid kan slås fast med sikkerhet. Vi har funnet ett eksempel der studenten oppgir i figurteksten hva som er endret.

Det er altså bare sjeldent at studentene utformer egne visuelle modeller for å formidle teoretisk og/eller metodisk grunnlag, men vi finner likevel noen tilfeller der studentene presenterer sin egen modell. I ett tilfelle dreier det seg om en modell som er utviklet i samarbeid med veileder, noe som er forklart i figurteksten (se figur 2). Denne modellen kommer i et av de avsluttende kapitlene i en oppgave om et matematikdidaktisk aksjonslæringsprosjekt, under kapitteloverskriften «Hva har vi lært?». Den kommenteres også i verbalteksten, og brukes for å visualisere studentenes erfaringer av sammenhenger mellom det som skjer i klasserommet og konteksten rundt dette. Modellen er et svært godt eksempel på at det kan ligge et semiotisk arbeid, forstått som en form for læring, i utformingen av slike visuelle meningsressurser, og på hvordan god akademisk skriving også kan bestå av andre framstillingsformer enn løpende verbaltekst.

Figur 7.2: Et eksempel på en modell utviklet av studentene selv i samarbeid med veileder

Vår utvidede horisont:



Utformet av eksamenskandidatene, i samarbeid med veileder.

### Diagrammer

Med diagrammer mener vi framstillingsformer der kvantitative meningsforhold blir representert visuelt, typisk i form av grafer, søylediagram og/eller sektordiagram. I 16,8 % av besvarelsene (27 oppgaver) finner vi diagrammer. Diagrammer brukes særlig i oppgaver som har brukt spørreundersøkelse som metode. De er noen ganger plassert i selve oppgaven, andre

ganger samlet i et vedlegg. Diagrammer blir, i likhet med tabeller, som oftest laget av studentene selv for å vise fram kvantitative svar og resultater.

I mange tilfeller kan det se ut til at det er litt tilfeldig om kvantitativ informasjon presenteres som søylediagram eller sektordiagram. Dette er standardvalg om man henter informasjon ut fra et regneark eller statistikkprogram, og det skal litt trening til for å se hvilken variant som kommuniserer mest hensiktsmessig. Sektordiagrammet er særlig egnet til å vise fordeling innenfor en helhet, men kommuniserer ikke like tydelig når det for eksempel brukes til å vise svarfordelingen i ja/nei-spørsmål, eller i spørsmål med graderte svar, slik vi finner eksempler på i materialet. Søylediagrammer er særlig egnet til å sammenligne flere sett med data, eller f.eks. vise utvikling over tid (der man bruker vertikale søyler på en tidslinje). Ett eksempel på hensiktsmessig bruk av søylediagram finner vi i en oppgave som kartlegger lesehastighet for en liten gruppe elever. Her kan søylene vise framgangen fra måned til måned for hver enkelt elev. Det finnes også eksempler på oppgaver som presenterer samme informasjon to ganger, i tabellform og i diagram.

Noen av oppgavene inkluderer grafer (særlig relatert til utviklingstrekk over tid), men de er som oftest kopiert inn fra kilder. Vi finner også eksempler på at studentene kopierer inn diagrammer fra kilder, bl.a. fra internasjonale undersøkelser som PISA og TIMMS.

Bruken av tabeller og diagrammer til å presentere funn ser ut til å henge sammen med bruken av spørreskjema som metode. Her kan vi se en forbindelse til hva digital programvare gjør mulig og lett tilgjengelig når materialet foreligger i kvantitativ form. Studentene ser i høy grad ut til å besitte den digitale kompetansen som kreves for å utforme slike diagrammer.

Å inkludere diagrammer, modeller og tabeller i akademisk skriving er imidlertid langt mer enn en digital ferdighet, men fordrer også en utviklet tekstkompetanse. Hovedinntrykket er at studentene som tar i bruk slike meningsressurser kan trenge å øke refleksjonsgrunnlaget for å kunne velge de mest hensiktsmessige utformingene for sitt materiale. De fleste trenger også å bli minnet på kravene til å oppgi referanser på en tydelig måte, og de trenger innføring i konvensjoner for hvordan man forankrer slike meningsressurser med figurtekster og integrerer dem i det faglige resonnetet i akademisk skriving. Samtidig ser det ut til at de studentene som har valgt å bruke egenproduserte meningsressurser som tabeller, diagrammer og modeller, har utført et stykke semiotisk arbeid som man må regne med er viktig for deres egen læringsprosess.

### *Forsiden*

Ut fra våre erfaringer med norsk studiepraksis har vi regnet med at tittelsiden har en tydeligere tradisjon for multimodal utforming enn hoveddelen av oppgaven. I bacheloroppgavene ser vi at alle utenom to av institusjonene bruker en standardutforming av oppgavens forside, der det mest framtrædende visuelle elementet er institusjonens logo (disse meningsressursene er ikke regnet med i opptellingen i Tabell 1). Denne standardiseringen kan henge sammen med digitaliseringen av innleveringene. Vi finner bare få eksempler på at studentene har gjort egne valg ved utformingen av forsiden. Noen har laget en egen forside i tillegg til institusjonsmalen. Her brukes særlig tegninger (ofte hentet fra en digital kilde), fotografier eller en ordsky med relevante temaord. Disse visuelle elementene har som funksjon å vise fram tema for oppgaven.

### *Andre visuelle meningsressurser*

I 21,6 % av besvarelsene (37 oppgaver) har studentene tatt i bruk andre meningsressurser enn tabell, modell og diagram i tillegg til skrift. I kategorien «annet» inngår tegninger, fotografier, ordskyer, emotikon, lærebokutdrag, elevtekster, ulike skjemaer og planer m.m. Tegninger finner vi lite av i disse studentarbeidene. I noen tilfeller finner vi en tegning på forsiden som pynt og temaangivelse (se ovenfor). Dette er da gjerne tegninger som ser ut som de er kopiert inn fra en digital kilde. Tegninger brukes også noen ganger i spørreskjema utformet for elever, og dette ser vi som eksempel på at studentene tar i bruk ulike meningsressurser for å forsøke å tilpasse sin tekstpraksis etter kontekst og målgruppe. I andre tilfeller kan de inngå i elevtekster (men vi kategoriserer dem da under elevtekster, slik at de ikke regnes med i studentens bruk av tegning som semiotisk ressurs).

Vi finner også lite bruk av *fotografi*. Tatt i betraktning hvor enkelt tilgjengelig denne ressursen er for studentene og hvor mye fotografi brukes i andre sammenhenger, er det overraskende lite brukt. Når fotografi brukes, kan det se ut som de oftest hentes direkte fra digital kilde. Enkelte bruker egne fotografier for å dokumentere situasjoner. Dette ser vi blant annet i oppgaver som henter empiri fra praksis i utlandet. Vi ser for oss at flere forhold kunne vært dokumentert ved bruk av fotografi. For eksempel handler ganske mange oppgaver mer eller mindre direkte om klasserommet som læringsarena, og der kunne fotografi enkelt ha blitt brukt for å vise fram de fysiske og materielle rammene, uten at personvernsproblematikk blir

aktualisert. Her kan innarbeidet praksis i akademisk skriving kanskje forklare hvorfor dette er lite brukt.

*Lærebokutdrag* trekkes inn i oppgaver som har læremidler som tema, og også som dokumentasjon på prosesser i klasserommet for eksempel oppgaver i matematikk, der man også drøfter elevenes løsninger. I noen tilfeller er det hentet ut utdrag som tydelig illustrerer hva oppgaven har undersøkt. Læreboktekster er selv gjerne sammensatte fagtekster, men i noen tilfeller er det påfallende at slike ressurser *ikke* blir trukket inn, for eksempel i en oppgave om framstillingen av Jesus i lærebøker. Her sies det ingenting om visuelle framstillinger i lærebøkene, mens funnene er sammenfattet med verbaltekst i tabeller.

*Ordsky* er et fenomen som har oppstått gjennom utvikling av digital programvare som på grunnlag av frekvensen av ord i en tekst lager en visuell «ordsky» der ordenes størrelse viser bruksfrekvensen. Ordskyer brukes i oppgavene som regel som et dekorativt element som samtidig kan gi signaler om innhold og tematikk, typisk som forsideillustrasjon, eller som introduksjon til en ny hoveddel i oppgaven. Men det finnes også tilfeller der ordskyer brukes som et slags analyseinstrument til å oppsummere elevutsagn fra en spørreundersøkelse.

Andre semiotiske ressurser som brukes sporadisk i bacheloroppgavene, er skjema, rammer, emotikoner, observasjonskart, håndskrevne planer og brev (limt inn i dokumentet som bilde). De fleste av disse opptrer i vedlegg. Rammer brukes til å framheve elementer, både bilder og skrift. Emotikoner (smilefjes) er gjerne del av kommunikasjon med elever.

Vår gjennomgang har ikke vist noen klar sammenheng mellom faglige tema og bruk av andre meningsressurser enn skrift. Men vi har sett en tendens til at tabeller og diagrammer tas i bruk i dokumentasjonen av funn når spørreskjema inngår i metoden.

### **Hvorfor blir tekstene slik?**

Vi kan slå fast at GLU-studentenes bacheloroppgaver i begrenset grad er *sammensatte* fagtekster. Det kan være relevant å stille spørsmålet om hvorfor det blir slik. En viktig forklaring kan finnes i den lange tradisjonen utdanningssystemet har for å gi skriften stor funksjonell tyngde (Løvland 2006; 2011), dvs. at informasjonen i en tekst er tungt knyttet til skriften som representasjonsform. Særlig i akademiske tekster har skriftspråket blitt utviklet til et presist redskap for å beskrive, resonnere og drøfte. Samfunnet har dessuten et rikt sett av konvensjoner for å vurdere og reflektere over kvalitet, for eksempel knyttet til rettskriving,

klarhet, presisjon, kildehenvisninger, sjangernormer, tekstlayout m.m. I kapitlet om kilder så vi at slike tekster dominerer i det forskningsbaserte kildematerialet studentene bygger sine tekster på. I tillegg til tradisjonen vil vi peke på to forhold som særlig viktige for å forstå og forklare hvordan tekstene har blitt slik: Institusjonenes retningslinjer og digital tekstteknologi.

### *Institusjonenes retningslinjer*

I informasjonen fra de ulike institusjonene varierer det hvor mye og hvor spesifikk informasjon som er innsendt, og det er tydelig at det finnes mer informasjon hos mange av dem enn hva vi har hatt tilgang på. Det er mulig at bestillingen til institusjonene har vært uklar på dette punktet. Vi tar imidlertid utgangspunkt i det innsendte materialet, og presenterer i tabell 7.2 nedenfor en oversikt over institusjonenes retningslinjer for andre meningsressurser enn skriftspråket.

For 14 av de 19 institusjonene er det ikke funnet beskrivelser og formuleringer som angår andre uttrykksformer enn skriftspråket. For noen av institusjonene skyldes dette at den innsendte informasjonen er manglende/minimal. Vi vil derfor tydelig presisere at tabell 2 *ikke* viser at en del institusjoner *ikke* tematiserer fagtekster som sammensatte tekster, bare at den innsendte informasjonen ikke inneholder noe om dette. Det er i tillegg rimelig å anta at ikke alle sider ved akademisk skriving, deriblant bruk av andre meningsressurser enn skrift, er innlemmet i retningslinjene for bacheloroppgaver, men inngår i for eksempel skriveseminarer og metodekurs.

De fleste institusjonene har angitt omfattende, spesifikk og detaljert beskrivelse av hvordan den skriftlige layouten skal utformes. Det omfatter gjerne fonttype (som oftest Times New Roman), skriftstørrelse, avsnitt, marger og overskriftsmarkeringer. Detaljgraden er altså gjennomgående høy når det gjelder retningslinjer for utforming av den verbale teksten. Dette er ikke tatt med i oversikten.



Tabell 7.2: Oversikt over institusjonenes retningslinjer for andre meningsressurser enn skrift

HiB	«Bacheloroppgaven skal inneholde ( ... ) eventuelle tabell-/figurvedlegg ( ... ).»
HiBu	
HiF	
HiHm	«Oppgavens omfang skal være ca. 7000 ord. Innholdsfortegnelse, forord, figurer, tabeller, bildelister, litteraturliste og vedlegg kommer i tillegg.» (s.5) Angir rammer for de ulike delene av oppgaven, inkl. et eget avsnitt om «figurer, tabeller og bilder». Avsnittet tematiserer primært plassering av tabelltekst/figuratekst, nummerering av slike elementer og om bildeliste.
HiNe	
HiNT	«Bacheloroppgaven skal være på ca. 20 sider tekst. Dette er 20 sider <b>ren tekst</b> [vår utheving] som starter ved innledning og slutter ved drøftinga/konklusjon/oppsummering.» «For kvantitative resultater er det vanlig med tabeller eller figurer. Husk at tabellene skal nummereres.»
HiOA	
HiST	
HiT	
HiVe	«Bilder, dikt og lignende må ikke brukes i oppgaven uten innhentet tillatelse fra rettighetshavere.» Oppgir omfang i antall ord - «Tabeller og figurer kommer i tillegg.»
HiØ	
HSF	
HSH	Oppgir omfang i antall ord - «Illustrasjoner og vedlegg kjem i tillegg.» Om presentasjon av data: «Her presenterer ein resultata så oversiktleg og presist som mogleg. Bruk av tabellar m.m. skal alltid kommenterast med ord.» Om vedlegg: «Her legg ein ved det materialet som ikkje er nødvendig for å forstå innhaldet i oppgåva, men som kan vera eit viktig supplement, for eksempel detaljerte tabellar, spørjeskjema, observasjonsskjema, m.m. Desse skal vera vist til undervegs i teksten.» Om vurderingskriterier: «Tabeller m.m. kommenteres med egne ord»

	«Materiale som ikke er nødvendig for å forstå rapporten, kommer som vedlegg, for eksempel detaljerte planer, spørreskjema, barnetegninger, observasjonsnotat etc.»
Hvo	
NLA	
SH	
UiA	
UiN	
UiS	«At bacheloroppgaven skal være skriftlig, er gitt i de nasjonale retningslinjene, men det utelater ikke mulighetene for bruk av bilder, grafer og modeller for å illustrere viktige poeng i de skriftlige tekstene dere skal levere inn til slutt»
UiT	

Oversikten viser at informasjonen fra 6 av de 20 institusjonene inneholder formuleringer knyttet til andre meningslementer enn skriftspråk. Følgende sentrale tendenser kan avleses:

Ord er primært, andre uttrykksformer sekundært: Mange av institusjonene oppgir omfanget på bacheloroppgaven i antall ord. Hos flere av institusjonene blir ikke-skriftlige elementer oppgitt som å komme i tillegg til disse ordene. Dette kan man lese som et sterkt signal om at skriftlig framstilling er det som teller og er det primære i fagskriving, mens andre ressurser, så som figurer, modeller og tabeller, er sekundære og underordnede.

Ikke-skriftlige elementer knyttes til vedlegg: Flere av institusjonene kommenterer tabeller, figurer etc. i tilknytning til vedlegg. Dermed etableres en forbindelse mellom slike elementer og ekstra-/bakgrunnsinformasjon, noe som samtidig gjør at det frakoples det faglige kjerneinnholdet. Dette forsterker tendensen til at framstillingen av de faglige saksforholdene knyttes til ord alene.

Retningslinjer for ikke-skriftlige elementer er formelt orienterte: I de tilfellene hvor institusjonene har formulert noe om bruk av andre meningsressurser, er retningslinjene i hovedsak orientert mot formelle sider; om nummerering av tabeller og figurer, og at de må kommenteres i løpende tekst. En av institusjonene tematiserer dem i lys av rettighetsproblematikk.

Fravær av oppmerksomhet om ikke-skriftlige ressursers roller i fagtekster: Med unntak av HiNTs formulering om at tabeller er vanlige i kvantitative undersøkelser, har ingen av institusjonene i sine retningslinjer inkludert formuleringer om hva slags funksjoner tabeller, figurer, modeller etc. kan eller bør ha i bacheloroppgaven som fagtekst. Med unntak av UiS er det heller ingen oppfordringer til bruk av slike ressurser. I fagskriving generelt spiller slike uttrykksformer derimot som kjent en viktig rolle for å formidle teori og resultat fra empiriske undersøkelser på en oversiktlig og effektiv måte, både i primære og sekundære forskningsbaserte kilder.

Ingen retningslinjer for kildehenvisninger for ikke-verbale elementer: Flere av institusjonene har utformet lange skriv med retningslinjer for oppgaven. Disse gir ofte grundig og detaljert informasjon om hvordan man skal henvisne til skriftlige kilder, for eksempel hvordan sitater skal markeres visuelt og hvordan referanser skal føres underveis i teksten og i litteraturlista. Ingen av institusjonene angir retningslinjer for hvordan man bør referere til ikke-skriftlige kilder, for eksempel modeller og figurer.

Totalt sett er det således ikke bare sterk oppmerksomhet om verbalspråket som det primære, men også et fravær av oppmerksomhet om andre meningsressursers funksjon i fagskriving, og i tillegg manglende retningslinjer for hvordan slike elementer kan brukes og vurderes.

### *Digital tekstteknologi*

I tillegg til tradisjonen og institusjonenes retningslinjer kan også digital tekstteknologi bidra til å belyse tekstpraksisen i bacheloroppgaven i GLU, især programvarens muligheter i kombinasjon med studentenes digitale skrivekompetanse. De oppgavene vi har mottatt, er enten oversendt som pdf-filer (i hovedsak som skannede kopier) eller i Microsoft Word. Pdf-filene kan tenkes å være skrevet i annen programvare enn Word, men det er ingen oppgaver som har et oppsett og en visuell utforming som tyder på at de faktisk har blitt utformet i andre program enn Word, som er et program som både nasjonalt og internasjonalt har en enormt stor utbredelse innenfor svært mange domener.

For det første kan programvarens muligheter for å utforme visuelle tekstelementer belyse skrivepraksisen til studentene. Word er særlig rettet mot å gjøre det enkelt å skape skriftbaserte tekster, men det er i Office også integrert en del funksjoner for enkelt å lage visuelle framstillinger ut fra maler. Ikke minst kan kvantitative forhold i Office enkelt

framstilles som sektor- og søylediagrammer. Det er også slike framstillinger som klart dominerer i studentenes egenproduserte sammensatte tekstelementer. Som vist er det derimot svært vanlig at teoretiske modeller, som det gjerne *ikke* er enkelt å lage i tekstbehandlingsprogrammer som Word, blir satt inn som direkte kopier fra digitale eller analoge kilder. Bruken av andre meningsressurser enn skrift kan på denne måten i stor grad forstås som betinget av potensialet i programvaren, dvs. Word.

For det andre kan de sammensatte fagtekstene forstås i lys av studentenes digitale kompetanse og skrivekompetanse. Digital kompetanse er et komplekst begrep, men omfatter blant annet produksjon og bearbeiding, forstått som «å kunne bruke digitale verktøy til å sette sammen, gjenbruke, omforme og videreutvikle ulike digitale elementer til produkter, for eksempel sammensatte tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2012). Å sette inn en modell eller figur som er laget med programmets tegnefunksjon eller i andre programmer, er en mer arbeidskrevende operasjon og krever mer spesialisert kompetanse enn det å sette inn en tabell eller å lage et søylediagram. Digital kompetanse omfatter dessuten evnen til å vurdere hvordan ulike meningsforhold best kan uttrykkes og til å realisere disse i tekstene. Hvordan kan jeg best framstille resultater fra en spørreundersøkelse? Hvordan kan jeg best lage en modell uten å bruke malene i Office? Hvordan kan jeg best kombinere skriftlig framstilling med andre meningsressurser? Ikke bare programmets muligheter, men også den enkelte students kompetanse i å utnytte digital tekstteknologi, kan altså være delforklaringer på skrivepraksisen i bacheloroppgaven.

### **Oppsummering og råd til institusjonene**

Vår gjennomgang av 171 bacheloroppgaver fra det første kullet i ny Grunnskolelærerutdanning viser at skriftlig framstilling står sterkt i studentenes faglige tekstskaoping. Studentene følger en skriftdominert tekstpraksis som har lange tradisjoner i akademisk faglig skriving. Dette kan ha sammenheng med hva slags tekster de leser som pensum i sitt studium. Men det fører til at spriket mellom studietradisjonens tekstpraksis og den tekstpraksisen som de vil møte i klasserommet, blir stadig større. Vi vil også påpeke at det er ulike tradisjoner fra fag til fag, der bl.a. matematiske og naturfaglige tekster har rike multimodale tradisjoner (Lemke 1998, s. 87; O'Halloran 2005, s. 16).

I gjennomgangen av institusjonenes informasjon til studentene om skriving av bacheloroppgave ser vi et fravær av oppmerksomhet omkring andre meningsressurser enn

skrift. Skriftens dominans viser seg ikke minst i at det er høg detaljgrad når det gjelder den visuelle utformingen av teksten, der svært mange har angivelser av for eksempel fonttype, skriftstørrelse, overskriftsmarkering, sitatmarkeringer og lignende. Man kan diskutere om det er en riktig prioritering at institusjonene i så sterk grad legger vekt på å lære studentene håndverket det er å uttrykke faglig innhold i *skrift*. Alle som har undervist i høyere utdanning, vet at det er en stor utfordring å mestre konvensjonene for å referere til kilder, for å bygge opp et faglig resonnement, osv. Samtidig ser vi at andre meningsressurser kan være svært relevante og hensiktsmessige, og at de krever noe av den samme påpasseligheten med framstillingsmåte, referanser og bearbeiding som kjennetegner kvalitet i all faglig skriving. Når halvparten av bacheloroppgavene inneholder slike ressurser, samtidig som institusjonenes instruksjer i det innsendte materialet i liten grad inneholder oppfordringer til bruk av slike ressurser eller retningslinjer for hvordan de skal inngå og refereres til, er det viktig å øke refleksjonsnivået om også denne delen av tekstpraksisen, både hos studenter, veiledere og i institusjonene.

Etter vår vurdering er det også viktig å gi rom for kvalitetsarbeid med sammensatte fagtekster i lærerutdanningen fordi det utvikler studentenes semiotiske repertoar og deres digitale kompetanse. Dette mener vi er framtidsrettede kompetanser som framtidige lærere har bruk for i sin klasseromspraksis. Internasjonale leseundersøkelser som PISA viser at norske elever scorer dårlig på lesing av komplekse visuelle representasjoner der de må sammenholde store mengder informasjon uttrykt gjennom flere meningsressurser (Roe 2013, s. 195), noe som taler for økt satsing på opplæring på dette feltet, og viser hvilket potensial for faglig formidling det har. Digitaliseringen av tekstpraksiser på alle felt i samfunnet peker også mot økt behov for slik kompetanse. Norgesuniversitetets monitor viser at digitaliseringen fører til økt bruk av visuelle ressurser, men utviklingen går langsomt, og studentene er mer motivert for bruk av slike ressurser enn det faglærerne er (Ørnes, Wilhelmsen, Breivik & Solstad, 2011).

Råd til institusjonene:

- Det bør utvikles retningslinjer for å vise til ikke-verbale kilder, og disse bør integreres i den informasjonen institusjonene sender ut om bacheloroppgavene. Opplæring i sitat- og referanseteknikk og regler om opphavsrett bør også omfatte andre meningsressurser enn skrift.

- Institusjonene bør arbeide for økt refleksjon hos veiledere og studenter om at akademisk skriving ikke nødvendigvis bare består av rent skriftlige tekster. Slik refleksjon bør foregå i alle fag, som en del av den faglige kommunikasjonen der studentene leser pensum og produserer fagtekster, slik at ulike fagdiskurser synliggjøres.
- Faglærere i alle grunnskolelærerutdanningens fag bør formidle potensialet for å finne hensiktsmessige meningsressurser til å dokumentere og uttrykke faglig innhold, både med hensyn til forskningsbasert undervisning og didaktisk formidling i klasserommet.

## Kapittel 8: Oppsummering

I denne rapporten er 170/171 bacheloroppgaver fra det første kullet lærerstudenter på de to GLU-utdanningene blitt studert ut fra ulike kriterier. Resultatene er presentert i kapitlene 2 til 7. Vi har gjennom rådene vi har gitt til institusjonene etter hvert kapittel, pekt på forhold ved bacheloroppgavene som kan bli bedre. Det tar tid før rammene og oppfølgingen av en slik oppgave blir optimale. Det vil alltid være noe å forbedre, og rådene må ses i dette perspektivet. De er ment å bidra til ytterligere utvikling og forbedring slik vi som står bak denne rapporten, ser det. Det er viktig å understreke at det er mange andre sider ved de 170/171 oppgavene som ikke er undersøkt i dette arbeidet.

Slik vi vurderer resultatene samlet, har innføringen av bacheloroppgaven vært av stor betydning for lærerstudentene. De har fått fordype seg i et emne som de ønsket å vite mer om, og det er satt av tid til fordypningen. De har fått opplæring i forskningsmetoder og selv fått prøve seg som forsker. De har lest forskningslitteratur, forskrifter og fagplaner og andre kilder, og de har formulert en problemstilling som de har forsøkt å besvare gjennom arbeidet sitt. Samtidig har studentene hatt minst en veileder som har støttet dem i prosessen. Bacheloroppgaven er også en øvelse i akademisk skriving der struktur, bruk referanser og formuleringsevne blir utfordret. Alt dette har bidratt til å gjøre GLU-utdanningene til de forskningsbaserte utdanningene de skal være. Slik sett er det vårt råd til departementet å videreføre og videreutvikle bacheloroppgaven i de nye femårige GLU-utdanningene selv om den får en annen betegnelse. Den vil være en god forberedelse til masteroppgaven.

Flere studenter gir i oppgaven sin uttrykk for at bacheloroppgaven har vært en krevende, men positiv erfaring. Vi vil avslutte med å la tre studenter komme til orde:

I arbeidet med bachelor har jeg til tider følt at oppgaven både har vært krevende og utfordrende, men aller mest har jeg følt at den har vært lærerik.

Jeg synes oppgaven har vært utfordrende og lærerik, og håper erfaringene jeg har fått er noe jeg kan dra nytte av når jeg kommer ut som ferdigutdannet lærer.

Arbeidet med oppgaven har vært spennende og lærerikt. Ikke minst fordi det har ført til interessante diskusjoner rundt temaet med medstudenter og lærere i grunnskolen.

## Referanser

- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen 2011: *Frå allmennlærer til grunnskulelærer. Innfasing og oppstart av nye grunnskulelærerutdanningar*. Rapport nr. 1, Universitetet i Stavanger
- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen 2012: *Med god gli i kupert terreng. GLU-reformens andre år*. Rapport nr. 2, Universitetet i Stavanger
- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen 2013: *Drivkraft i utviklinga av lærarprofesjonen? Framsteg og utfordringar for lærarutdanningane*. Rapport nr. 3, Universitetet i Stavanger
- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen 2014: *Lærerutdanningar i endring. Indre utvikling – ytre kontekstuelle og strukturelle hinder*. Rapport nr. 4, Universitetet i Stavanger
- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen 2015: *Grunnskulelærerutdanningane etter fem år. Status, utfordringar og vegar vidare*. Rapport nr. 5, Universitetet i Stavanger
- Lemke, Jay L. 1998: *Multiplying Meaning: Visual and Verbal Semiotics in Scientific Texts*. I Jim R. Martin og Robert Veel (red.): *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. London og New York: Routledge. S. 87-113.
- Løvland, Anne 2006: *Samansette elevtekstar; klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. Kristiansand: Doktoravhandling ved Høgskolen i Agder, nr. 3.
- Løvland, Anne 2011: *På jakt etter svar og forståing. Samansette fagtekstar i skulen*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Kress, 2015: Gunther Kress (intervju). I Thomas Hestbæk Andersen, Morten Boeriis, Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen: *Social Semiotics; Key Figures, New Directions*. London & New York: Routledge [under utgivelse]. S. 69 – 192.
- Kunnskapsdepartementet 2010: Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1. – 7. trinn og 5. – 10. trinn og forskrift om rammeplan for de samiske grunnskolelærerutdanningene for 1. – 7. trinn og 5. – 10. trinn (2010).  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-05-10-forskrifter-om-ny-grun/id598615/>
- Kunnskapsdepartementet 2010: *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn og for 5. – 10.*  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_1\\_7\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf)
- Kunnskapsdepartementet 2012: *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Til bruk for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.



O'Halloran, Kay 2005: *Mathematical Discourse. Language, Symbolism and Visual Images.*

London og New York: Continuum.

Roe, Astrid 2013: Lesing. I Marit Kjærnsli og Rolf Vegar Olsen (red.): *Fortsatt en vei å gå.*

*Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012.* Oslo:

Universitetsforlaget.

Ørnes, Hilde, Janne Wilhelmsen, Jens Breivik & Kristin Josefine Solstad: *Digital tilstand i*

*høyere utdanning 2011. Norgesuniversitetets monitor.* Tromsø: Norgesuniversitetets

skriftserie nr. 1/2011.



Følgegruppen for  
lærerutdanningsreformen

<http://ffl.uis.no/>

Attende kopi og grafisk, UiS

ISBN 978-82-690080-1-2