

# Metode og data

**GUNHILD KVÅLE OG ELISE SEIP TØNNESEN**

**SAMMENDRAG** I dette kapitlet redegjør vi for hvordan vi i prosjektet «Digital tekstkompetanse og bruk av læringsressurser i ny grunnskolelærerutdanning» har undersøkt lærerstudenters tekstpraksiser. Vi avklarer hvordan og hvorfor vi har operasjonalisert problemstillingen til å dreie seg om de obligatoriske arbeidskravene i grunnskolelærerutdanningene, og reflekterer over forholdet mellom det digitale og analoge. Videre gir kapitlet en oversikt over de tre settene med data som er samlet inn, og som utgjør et felles grunnlag for alle kapitlene i boka: A) tekster produsert av studenter som del av arbeidskrav, B) fokusgruppeintervjuer med studenter og C) et nasjonalt representativt utvalg av bacheloroppgaver. Videre gjør vi rede for forskningsetiske hensyn, og reflekterer over begrensninger ved de metodiske inngangene vi har valgt.

**NØKKEWORD** digital literacy | literacy-praksis | lærerutdanning | norsk lærerutdanning | kvalitativ forskning | fokusgrupper | case-studier

**SUMMARY** In this chapter we present and discuss our methods for investigating TE students' literacy practices in the project «Digital Literacy and the Use of Digital Resources in Norwegian Teacher Education». The chapter accounts for how and why we approach the field by studying Teacher Education (TE) students' mandatory assignments, and for our views on the relationship between analog and digital practices. The chapter offers an overview over the projects' three sets of empirical data: A) Texts produced by TE students as parts of mandatory assignments, B) Focus group interviews with TE students, and C) a nationally representative sample of Bachelor Theses from TE. Finally we discuss ethical considerations, and reflect on the consequences of our methodological choices.

**KEYWORDS** digital literacy, literacy practice, teacher education, Norwegian teacher education, qualitative research, focus groups, case studies

## TEKSTPRAKSISER, TEKSTHENDINGER OG TEKSTER

Prosjektet «Digital tekstkompetanse og bruk av læringsressurser i ny grunnskolelærerutdanning» (DigiGlu) dreier seg om studentenes *tekstpraksiser*: om hvordan grunnskolelærerstudenter arbeider med å lese fagtekster og selv skape fagtekster, og hvordan de reflekterer over arbeidet med tekstene. I kapittel 1 har vi drøftet hvordan *tekstkompetanse*, eller literacy, kan ses som en forutsetning for læring (jf. Østerud, 2004), et syn som også avspeiles i de grunnleggende ferdighetene i *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006): å kunne uttrykke seg muntlig, skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy. Prosjektet har hatt følgende overordnede problemstilling: *Hvordan integreres ulike tekst- og medieringsformer i grunnskolelærerutdanningene, og hvordan kan lærerstudentenes tekstkompetanse og didaktiske forståelse utvikles med hensyn til hvordan tekster og mediering fungerer i læringsprosesser i ulike fag?* Forskningsdesignet vårt er altså rettet mot å beskrive og diskutere *tekstpraksisene* til studenter i grunnskolelærerutdanningene (GLU), og i de ulike kapitlene videre i boka blir ulike aspekter ved tekstpraksisene deres diskutert ut fra mer spesifikke problemstillinger.

På et overordnet nivå ønsker vi å beskrive og diskutere hva grunnskolelærerstudenter *gjør* med lesing og skriving, og for å undersøke studentenes *tekstpraksiser* retter vi oppmerksomheten mot sentrale *teksthendinger* (se kap. 1) i utdanningen. Vi har valgt å fokusere på en type teksthendinger som angår alle studenter i GLU, og også svært mange andre studier etter Kvalitetsreformen i 2003: *obligatoriske arbeidskrav*, dvs. ulike former for oppgaver som studentene må gjennomføre og bestå for å kunne gå opp til eksamen i de aktuelle fagene. Arbeidskravene kan for eksempel være framføringer støttet av et digitalt presentasjonsprogram, skriftdominerte innleveringsoppgaver og digitale fortellinger. *Tekster* er en viktig del av teksthendinger og tekstpraksiser, og spiller derfor en sentral rolle i vår undersøkelse. Vi opererer derfor med et *utvidet* eller *multimodalt tekstbegrep*, slik vi har gjort rede for i kapittel 1.

Vi har operasjonalisert undersøkelsen av GLU-studenters tekstpraksiser ved å fokusere på tre gjensidig avhengige dimensjoner ved arbeidskravene som teksthendinger: tekstresepsjon, tekstproduksjon og tekstrefleksjon (jf. Smidt, 2004, s. 245). *Tekstresepsjon* handler om studentenes praksiser knyttet til *lesing*, i vid forstand, som del av arbeidet med arbeidskravene, særlig med henblikk på hvordan de arbeider med kilder. *Tekstproduksjon* handler om selve tekstene studentene skaper i arbeidskravene; om prosessene med å produsere dem og om hva slags egenskaper tekstene har. *Tekstrefleksjon* handler om studentenes refleksjoner over tekstene de skaper og leser i arbeidskravene og de ulike fagene. I praksis kan disse prosessene skje parallelt og kombineres på ulike måter i arbeidet med å oppfylle

arbeidskravet. Det analytiske skillet har likevel vært fruktbart, og har bl.a. informert vår utvikling av intervjuguider til fokusgruppeintervjuer (se nedenfor).

### *Grunnskolelærerstudenter*

Grunnskolelærerutdanningen er som nevnt delt inn i to løp: ett løp som kvalifiserer for undervisning av elever på 1.–7. trinn, og ett løp for undervisning på 5.–10. trinn. Vi har valgt å undersøke begge de to GLU-løpene parallelt, i motsetning til å velge oss ett av dem. Det skyldes et ønske om å få rik innsikt i GLU-utdanningen totalt, samt at vi ventet at det såpass tidlig etter innføringen av GLU-reformen ville være mange likhetstrekk når det gjelder tekstpraksisene i de to løpene, både i hvordan oppgavene utformes i ulike emner og i hva studentene selv gjør. Vi har gjennom prosjektet ikke erfart noen vesentlige forskjeller mellom studenter i de to løpene når det gjelder tekstpraksiser, og kommer derfor heller ikke til å skille skarpt mellom dem i de videre kapitlene.

### *Digitale og analoge læringsressurser*

Prosjekttittelen «Digital tekstkompetanse og bruk av læringsressurser i ny grunnskolelærerutdanning» indikerer at studenters *digitale* tekstpraksiser er av særlig interesse. Tidlig i prosjektet erfarte vi imidlertid at det ikke lar seg gjøre å trekke et skarpt skille mellom det digitale og det analoge dersom vi vil få god innsikt i studentenes tekstpraksiser. Den viktigste grunnen til dette er at det analoge og det digitale er uoppløselig sammenvevd i studentenes lesing og skriving. Tekstresepsjonen innebærer lesing på så vel skjerm som papir, uten at det tillegges vesentlig vekt av studentene. De «samme» tekstene, så som læreplaner og fagartikler, blir eksempelvis lest på skjerm så vel som på papir. I studentenes tekstproduksjoner spiller digitale medier en viktig rolle, både underveis i produksjonsprosessen (f.eks. kommunikasjon via Facebook), i distribusjonen (innleveringer via digitale læringsplattformer og e-post) og i framføringer (PowerPoint og andre presentasjonsverktøy integrert med kroppslige og muntlige uttrykksformer). Den digitale tekstkompetansen er imidlertid i alle trinn innvevd med analoge læringsressurser som lærebøker, artikkelkompendier, notatbøker, og med muntlig kommunikasjon. Det digitale kan ikke løsrives fra de sosiale prosessene tekstene inngår i, og heller ikke skilles skarpt fra det analoge. For å undersøke det digitale, må det følgelig betraktes integrert og ikke isolert. I vår datainnsamling har vi altså nærmet oss GLUs tekstpraksiser som en integrert helhet, mens vi i analysen har beholdt muligheten for å trekke et analytisk skille mellom analoge og digitale medier. Det teoretiske grunnlaget for dette skillet er nærmere drøftet i kapittel 1.

## EMPIRISK BASIS FOR UNDERSØKELSEN

Prosjektets forskningsdesign kan karakteriseres som en casestudie supplert med et nasjonalt representativt materiale. Casestudien representerer en inngående utforsking av tekstpraksisen ved én lærerutdanningsinstitusjon («institusjon 1»), studert gjennom en rekke konkrete teksthendinger. Arbeidskravene har en viss status og regularitet i utdanningen, og kan sies å representere sentrale sider ved tekstpraksisen slik den foregår underveis i studieforløpet. For å sette tekstpraksisen ved den institusjonen vi har studert inngående i relieff, har vi med data fra ytterligere to institusjoner («institusjon 2» og «institusjon 3»), men her har vi begrenset oss til å studere de to sentrale lærerutdanningsfagene pedagogikk (fagets fulle navn er pedagogikk og elevkunnskap, forkortet PEL) og norsk. De tre institusjonene er preget av ulik organisering av lærerutdanningen. Vår undersøkelse har ikke som formål å undersøke konsekvensene av ulik organisering, men variasjonen sikrer at casestudien kan sies å vise typiske tekstpraksiser i norsk lærerutdanning. Casestudien egner seg særlig til å utforske bredden og mangfoldet av tekstpraksiser, og det kan gi utgangspunkt for å stille kritiske spørsmål til innarbeidete forståelser og perspektiver (Repstad, 2007, s. 24). Sammenlikningen med tilsvarende praksis ved to andre institusjoner styrker dette kritiske perspektivet.

Som supplement til casens dybdestudier har vi gjennomført en analyse av et representativt utvalg bacheloroppgaver som det første kullet av GLU-studenter leverte ved avslutningen av sitt tredje studieår (våren 2013). Dette materialet gir et smalere bilde av tekstpraksisen, ved at det er avgrenset til én anerkjent akademisk sjanger. Det er imidlertid det største skriftlige arbeidet studentene utfører i løpet av de fire årene. Mens arbeidskravene er en tekstpraksis som inngår i studiesituasjonen underveis, er bacheloroppgaven et sluttprodukt med karakter som er obligatorisk for alle GLU-studenter, uavhengig av faglige valg. Det er også en tekstpraksis som finnes i svært mange andre studier, noe som gir våre analyser overføringsverdi.

Den empiriske basisen kan altså deles inn tre sett med data, der de to første utgjør hovedtyngden som inngår i casestudien.

- A. studenters tekster skapt som del av arbeidskrav i ulike fag (inkl. informasjons-skriv, oppgaveformuleringer, studieplaner etc.)
- B. fokusgruppeintervjuer med studenter om arbeidet med arbeidskrav
- C. et nasjonalt representativt utvalg bacheloroppgaver fra første GLU-kull

Undersøkelsen av tekstpraksiser i GLU er sentrert om én institusjon (institusjon 1), der vi har samlet inn tekster laget som del av arbeidskrav i et utvalg av fagene i de to GLU-løpene (datasett A). Vi har videre gjort fokusgruppeintervjuer med grupper av studenter ved denne institusjonen samt ved to andre institusjoner (institu-

sjon 2 og 3) om deres tekstrepsjon, -produksjon og -refleksjon i forbindelse med arbeidskravene (datasett B). Datasett C er samlet inn av Følgegruppa for ny grunnskolelærerutdanning, og vi har bidratt til deres rapport med våre perspektiver, samtidig som vi har kunnet inkludere dette materialet som gir mulighet for kvantitative, generaliserbare oversikter.

Ved at vi har foretatt en grundig, kvalitativ undersøkelse av én institusjon, har vi etablert et godt utgangspunkt for økt innsikt i tekstpraksisene til GLU-studenter også ved andre institusjoner, og vi kan samle inn rikere datasett. Skillet mellom *intensive* og *ekstensive* forskningsstrategier kan belyse dette. Ved ekstensive forskningsstrategier undersøkes mange enheter i forhold til relativt få dimensjoner, mens man ved intensive strategier kartlegger mange egenskaper, men ved én eller noen få enheter (Østbye et al., 2007, s. 267 f.). Vår undersøkelse (primært datasett A og B) er kjennetegnet av en intensiv strategi. I undersøkelsen har vi ikke vært ute etter å få tak i på forhånd strengt etablerte sider ved tekstpraksisene, men ser arbeidskravene i sin kontekst, og gjennom semistrukturerte intervjuer har vi også forsøkt å få fram studentenes perspektiver i møte med forskernes observasjoner.

### *Oversikt over fagene*

I vår hovedcase, dvs. institusjon 1, har vi valgt å studere tekstpraksiser i et knippe sentrale læringsutdanningsfag: pedagogikk og elevkunnskap (PEL), norsk, engelsk, naturfag og samfunnsfag. Tabell 2.1 viser hvilke fag vi har gått inn i samt plassering av faget i informantenes studieløp.

**TABELL 2.1: OVERSIKT OVER INNSAMLET EMPIRI MED STUDIELØP, EMNER OG Plassering i informantenes studieprogresjon.**

GLU-løp	Fag	Semester
GLU 1–7	PEL (obl.)	1
	Norsk (obl.)	2
	Engelsk	4
	Naturfag	7
GLU 5–10	PEL (obl.)	1
	Norsk	2
	Engelsk	4
	Samfunnsfag	2 og 8

Alle fag er delt opp i flere emner, hvert emne på 15 studiepoeng, som kan ligge på ulike tidspunkter i studieløpet. Tabell 2.1 viser plasseringen av de emnene vi har undersøkt i studieløpet. Studentene kommer altså fra ulike kull i utdanningen, og vi har ikke fulgt de samme studentene gjennom løpet. På institusjonsnivå kan vi likevel si at vi har studert tekstpraksiser i ulike faser av et lærerutdanningsløp.

Utvalget av fag dekker langt fra alle læringsutdanningsfag. Ved valg av fag la vi vekt på å få en god og systematisk dekning av de obligatoriske lærerutdanningsfagene pedagogikk (obligatorisk i begge GLU-løp) og norsk (obligatorisk i GLU 1–7). I tillegg var det et mål å fange inn bredden av faglige diskurser. Her ble naturfag valgt som en antatt kontrast til språk- og tekstfag som norsk og engelsk. Et annet alternativ kunne vært matematikk, som også er obligatorisk i GLU 1–7, men vår vurdering var at dette fagets tekster har vært gjenstand for mer utforskning enn naturfag (se f.eks. Maagerø og Skjelbred, 2010). Videre ble samfunnsfag valgt som et typisk «lesefag» (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 182). En klar svakhet er fraværet av såkalte praktisk-estetiske fag som musikk, kunst og håndverk og kroppsøving. Undersøkelsen favner heller ikke tekstpraksisene som skjer mens studentene er ute i skoler og har praksis.

### *Datasett A: arbeidskravstekster*

I alle fagene er det flere obligatoriske arbeidskrav. Tabell 2.2 gir en oversikt over hva slags type kommunikasjonsform arbeidskravene har i de teksthendene vi har undersøkt i de ulike fagene.

En del av arbeidskravenes tekster er flyktige hendinger i form av framføringer. Disse har vi observert ved hjelp av observasjonsskjema og ut fra disse skrevet fylldige observasjonslogger. Vi ønsket å gjøre videoopptak, men vansker med å rekruttere informanter gjorde at vi gikk bort fra dette, og vi har derfor bare audiovisuelle opptak fra ett fag (norsk 5–10).

I en del av framføringene har studenter laget PowerPoint-presentasjoner eller andre objektiverte tekster, og flere av disse har vi fått tilgang til. I en del av arbeidskravenes tekster, især digitale fortellinger, består selve framføringen i all hovedsak av framvisning av objektivert tekst. De digitale fortellingene har vi også fått tilgang til.

En del av arbeidskravenes tekster er objektiverte tekster som leveres inn, deriblant skriftbaserte innleveringsrapporter. Slike tekster har vi også samlet inn.

TABELL 2.2: OVERSIKT OVER ARBEIDSKRAVENE ETTER PLASSERING I FAG.

Arbeidskravets kommunikasjonsform	Fag
Gruppeframføringer, med eller uten støtte av digitalt presentasjonsprogram	Norsk 1–7 og 5–10 PEL 1–7 og 5–10 Engelsk 1–7 og 5–10 Samfunnsfag 5–10
Digitale fortellinger laget i grupper	Norsk 1–7 PEL 1–7 og 5–10 Naturfag 1–7
Individuelle skriftbaserte innleveringsoppgaver	Norsk 1–7 og 5–10 Engelsk 1–7 og 5–10 Samfunnsfag 5–10
Gruppevise skriftbaserte innleveringsoppgaver	Naturfag 1–7
Annet	Spørreundersøkelse og gruppe rapport – Samfunnsfag 5–10 «Prøvemuntlig» i grupper – PEL 1–7 og 5–10 Fortellingsprosjekt i grupper – norsk 1–7 Elevtekstprosjekt – norsk 5–10

### *Datsett B: kvalitative fokusgruppeintervjuer*

For å få innsikt i studentenes tekstresepsjon, -produksjon og -refleksjon har vi gjort fokusgruppeintervjuer med studenter i de ulike fagene. Fokusgruppeintervjuer tar sikte på å belyse et tema i en sosial interaksjon der informantene kan inspirere hverandre til å kommentere hverandres bidrag. Slik blir intervjuene preget av et sosialt samspill som får fram gruppas samlede mening, samtidig som samtalen kan gjøre forskjeller innenfor gruppa tydelige. Intervjuerens utfordring er å sette de ønskete temaene på dagsordenen, og sikre at alle informantene kommer til orde (Marvasti, 2010). Til sammen har 58 studenter deltatt i fokusgruppeintervjuene, 43 ved institusjon 1, sju ved institusjon 2 og åtte ved institusjon 3. Vi har i tilknytning til hvert fag hatt som mål å rekruttere to–tre studentgrupper og intervju dem cirka to ganger gjennom semestret. Siden vi på forhånd visste at mange arbeidskrav er gruppebaserte, ønsket vi å rekruttere grupper av studenter som arbeidet sammen. For å unngå informantslitasje samt få et rikere sett av data, ønsket vi ikke å følge bestemte grupper gjennom hele GLU-løpet, men heller å samle inn erfaringer og refleksjoner fra flere forskjellige grupper.

Studentenes faglærere har gjennomgående utvist stor velvilje til å la oss komme og observere framlegg i timene deres samt oppfordre studenter til å delta som informanter. Dette har vært helt avgjørende for datainnsamlingen vår. Vi har også intervjuet faglærerne for å sikre oss at vi har forstått prosessene riktig, og for å fylle ut studentenes framstillinger. Disse intervjuene har vi skrevet referat fra. Faglærerne har ikke status som informanter, så disse intervjuene inngår derfor ikke som empirisk primærmateriale for undersøkelsen, men som utfyllende informasjon om prosessen rundt hvert arbeidskrav.

### *Rekruttering av informanter*

Rekrutteringen av studenter foregikk ved at lederen for forskningsprosjektet fikk tillatelse fra faglærere til å komme under en undervisningsøkt og gi informasjon til GLU-studentene. Det ble da delt ut informasjonsskriv med tilhørende erklæringer om informert samtykke. Studentene som var villige til å delta, leverte så signert samtykkeerklæring til sine faglærere, som igjen ga dem videre til oss. Det ble også lagt ut en forespørsel i emnets digitale læringsplattform (LMS), der studentene ble oppfordret til å gi sin tillatelse til at deres innleveringer kunne inngå i vårt forskningsprosjekt.

Som nevnt ovenfor ønsket vi å rekruttere studenter som tilhørte samme gruppe siden så mange arbeidskrav foregår i grupper. Dette lot seg ikke alltid gjøre. Vi har derfor i flere av fagene gitt mulighet til deltakelse på to nivåer: i) å delta som intervjusubjekt samt bidra med tekster, eller ii) å gi tillatelse til at teksten som studenten har vært med på å lage, kan bli brukt i prosjektet, men uten å være informant og stille i intervju. En utfordring viste seg å være at de gruppebaserte arbeidskravene ikke foregikk i samme grupper, men i stadig skiftende grupper. Noen arbeidskrav, der ikke alle deltakende studenter har gitt sitt samtykke, inngår derfor i datasett B (intervjuer), men kan ikke vises fram og gjøres til gjenstand for analyse som element i datasett A (tekster).

Mange av arbeidskravene er som nevnt flyktige tekster i form av framføringer. I starten av innsamlingen ønsket vi å gjøre audiovisuelle opptak av disse. I det første semestret måtte derfor studentene gi tillatelse også til dette for å bli rekruttert som informanter. Vi erfarte imidlertid at det var svært vanskelig å rekruttere informanter, og i det ene faget (norsk 1–7) lyktes vi ikke med å få en gruppe informanter, men bare å få et intervju med to enkeltstudenter. Siden undersøkelsen er helt avhengig av informanter, gikk vi derfor bort fra audiovisuelle opptak for på den måten å senke terskelen for å melde seg. I de neste semestrene lyktes vi også bedre med rekrutteringen.



Vi har også gjort intervjuer med studenter fra to andre utdanningsinstitusjoner. Her fikk vi hjelp til både informasjon og rekruttering fra lokale faglærere. Ved disse institusjonene valgte vi å intervjuer studenter som hadde fagene norsk og pedagogikk i både 1–7 og 5–10, siden disse fagene er så sentrale i GLU og i skolen, og vi hadde mye sammenliknbar empiri fra institusjon 1. Vi har ikke samlet inn tekster fra disse studentene, men vi har fått tilgang til oppgavetekster og ressurser i det digitale læringssystemet, og samtalt med studentene om resepsjon, produksjon og refleksjon i tilknytning til arbeidskravene spesielt og fagene generelt.

Det har gjennomgående vært vanskelig å rekruttere GLU-studenter til å delta som informanter i intervjuer. Vi valgte derfor å premiere deltakelse med trekning av to iPad for deltakerne i det første og det andre halvåret av innsamlingen, og én iPad blant dem som deltok i det tredje halvåret. Det er vanskelig å si hvorfor studentene har vært så nølende til å delta, men en vanlig begrunnelse var at de ikke hadde tid. De studentene som *har* deltatt, har gitt klart uttrykk for at det har vært verdifullt for dem å delta i samtale med oss og reflektere over ulike sider ved utdannelsen og arbeidskravene i de ulike fagene.

Utvalget av informanter er som vist ikke et statistisk tilfeldig utvalg. På institusjonsnivå har vi gjort et strategisk utvalg ved å velge ut emner som representerer faglig bredde, og studentgrupper som representerer begge studieløp i GLU. På individnivå er utvalget tilfeldig, men ikke representativt, siden det består av de studentene som meldte seg frivillig. Siden informasjonen fra studentene er innhentet på gruppenivå (med få unntak), er det ikke den enkelte student som utgjør informantenheten, men *fokusgruppa* med interaksjon mellom studenter på samme emne.

### *Forberedelse og gjennomføring av intervjuer*

Vi seks forskere i prosjektet delte oss i tre team med to forskere i hvert, og fordelte fagene mellom oss. I alt har vi gjort 28 intervjuer. Vi har forsøkt å legge intervju-tidspunktene tett etter innlevering av arbeidskravene, mens tekstarbeidet deres ennå var relativt friskt i minnet. Tidspunkter har blitt avtalt med studentene på e-post. Intervjuene har foregått i møterom på utdanningsinstitusjonen, ofte møterom i tilknytning til studentkantina, og med lett servering, slik at studentene lettere kunne føle at de var på «hjemmebane». Intervjuene har vart omkring en time – noen ganger kortere, noen ganger lengre. Som oftest har intervjuene foregått uten pauser eller avbrudd, men i intervjusamtaler som har vart lenge, har det blitt lagt inn en liten pause.

Som del av forberedelsene til intervjuene har vi satt oss inn i tilgjengelig informasjon om fag og emner som arbeidskravene inngikk i, satt oss inn i arbeidskravene (oppgaveformuleringer etc.), eventuelt lest tekster de har levert inn og observert framføringer. Prosjektgruppa har i fellesskap utviklet en temaliste med spørsmål innenfor de tre hoveddimensjonene ved tekstpraksisen (resepsjon, produksjon, refleksjon). Basert på denne har hvert team laget en intervjuguide tilpasset de arbeidskravene som det aktuelle intervjuet skulle handle om. Intervjuene kan dermed karakteriseres som semistrukturerte forskningsintervjuer.

Når vi har observert framføringer, har vi alltid gjort dette i samforståelse med faglæreren i faget, som har forklart hvorfor vi var til stede. Vi har gjerne sittet bakerst i rommet og lyttet og notert, men i hovedsak ikke deltatt aktivt ved å stille spørsmål, kommentere eller på andre måter gått inn i det sosiale fellesskapet som klassen utgjør. Observasjonsrollene våre kan derfor karakteriseres som *tilstedeværende observatører* (Østbye et al., 2007, s. 112). Siden framføringene skjedde i en undervisningssituasjon der mange av deltakerne selv noterte på papir eller laptop, har vi ikke forsøkt å skjule at vi tar notater.

Vi har som nevnt ønsket å ha to intervjuer med *den samme* informantgruppa for hvert emne. I de fleste tilfeller har dette gått som planlagt, men det har ikke alltid latt seg gjøre, særlig i fagene som ligger i de første semestrene. Noen informanter har av ulike grunner ikke kunnet møte til avtalt tidspunkt, og noen har sluttet i studiet. I enkelte fag har derfor ikke fokusgruppa vært identisk ved de to intervjuene.

### *Koding og bearbeiding av intervjuene*

Vi har gjort lydopptak av alle intervjuene. Lydopptakene har i all hovedsak fungert hensiktsmessig. Noen ganger har det oppstått feil under opptaket, slik at deler av intervjuet ikke har blitt tatt opp. Ved enkelte intervju har studenter som ikke har kunnet delta, fått spørsmålene tilsendt på e-post, og sendt sine notater som svar.

Alle intervjuene har deretter blitt transkribert. Vi har valgt å transkribere alle intervjuene selv, slik at vi har kunnet fylle inn forklarende tilleggs kommentarer hvis samtalen ble innforstått, og slik at vi selv har fått inngående kjennskap til materialet som et første grunnlag for analysen.

Basert på temaguiden har vi i fellesskap utviklet tematiske koder. Kodene er delt i fem overordnede tema: 1) *Tekstpraksis* handler om studentenes innarbeidete tekstpraksis, der de har fortalt om sin bruk av modaliteter og medier både i studietilstanden og i sitt daglige liv. Det inkluderer også hvilke uttrykksformer og medier faglærerne tar i bruk når de kommuniserer med studentene om arbeidskravene. 2) *Tekstresepsjon* kartlegger hvordan studentene fant stoff til arbeids-

kravene, hvilke søkestrategier og arenaer de tok i bruk, og hvordan de vurderte ulike modaliteter i kildene. 3) *Tekstproduksjonsprosesser* dekker både de arbeidsprosessene arbeidskravene legger opp til, individuelt og i gruppe, og hvordan studentene faktisk arbeidet med oppgavene. 4) *Tekstrefleksjoner* innebærer spørsmål om hvordan studentene har oppfattet oppgavene, hva slags tilbakemeldinger de har fått fra lærere og medstudenter, og hvordan de selv vurderer læringsutbyttet. Her har vi også gitt rom for mer generelle refleksjoner over hva som kjennetegner fagtekster i de enkelte fag. 5) *Tekstene* er et tema som inneholder kommentarer om hvilke medier og modaliteter studentene har tatt i bruk når de har gjennomført sine arbeidskrav. Hvert av de fem hovedtemaene er brutt ned i flere undertemaer, som igjen kan ha flere undertemaer. Det er undertemaene vi har brukt når vi har kodet. Oppdelingen i undertemaer går fram av de enkelte analysekapitlene.

Vi har gjennomført flere runder med prøvekodinger for å justere kodene og styrke kvaliteten i kodingsprosessen. Slik har vi styrket analysens reliabilitet ved å sikre en felles forståelse av kodenenes innhold og hensikt. Fem av de seks i prosjektgruppa har deretter fått hovedansvar for hver sin hovedtemakode, og kodet samtlige 28 intervjuer ved hjelp av programmet Nvivo.

Prosessen med utvikling av tematiske koder inngår som første trinn i vår analysestrategi. Analysen kan beskrives som en abduktiv tilnærming som kombinerer induksjon ut fra det empiriske materialet med deduksjon ut fra teori. Hovedinndelingen vår i tematiske koder skriver seg fra teoretisk funderte inndelinger i intervjuguiden, mens underkodene i stor grad er utviklet ut fra hva det empiriske materialet viste. Teoribegrepene har veiledet hva vi så etter i datainnsamlingen, mens dataene har vært med å forme det analytiske perspektivet.

## EMPIRISK MATERIALE FRA DE ULIKE FAGENE

Vi gir i dette delkapitlet en oversikt over hva som har blitt samlet inn i de ulike emnene (datasett A og B). For alle fagene omfatter den empiriske basisen også innsamling av emnebeskrivelser, oppgaveformuleringer og andre sentrale dokumenter. Vi har også hatt tilgang til innholdet på den digitale læringsplattformen for de aktuelle fagene.

### *Pedagogikk og elevkunnskap (PEL) 1–7*

Pedagogikk er et obligatorisk fag i GLU 1–7. Det er delt i flere emner, og våre data bygger på de 15 første av i alt 60 studiepoeng. Studentene var da i sitt første semester, og de hadde fire arbeidskrav i dette emnet: i) en digital fortelling laget i

grupper, ii) et dagsprosjekt om sin egen læringshistorie, iii) en praksisfortelling laget i grupper og presentert for klassen samt iv) en faglig samtale mellom lærer og studentgruppe kalt «prøvemuntlig». Vi rekrutterte to studentgrupper, på henholdsvis tre og fem studenter, som ble intervjuet to ganger hver, med noe frafall/utskiftning i gruppa til andre intervju. Studentene har i dette faget noen etablerte grupper, «basisgrupper», og gruppe-medlemmer som ikke ønsket å være intervju-informanter, ga skriftlig tillatelse til at vi kunne bruke tekstene de hadde vært med på å lage.

I det første arbeidskravet laget studentene i grupper en digital fortelling ved hjelp av *Photo Story* eller sammenliknbar programvare. Tema var likheter og forskjeller i skolen før og nå, med utgangspunkt i fagartikkel og forelesning samt omvisning i gammel skolestue. Vi observerte framføringene av fortellingene ved hjelp av observasjonsskjema, og har samlet inn de digitale fortellingene fra de to fokusgruppene.

I det andre arbeidskravet skrev hver student sin individuelle «læringshistorie» i timene, etterfulgt av organiserte diskusjoner og refleksjoner. Dette arbeidskravet er utviklet av en forskergruppe i pedagogikk og inngår som hovedelement i et forskningsprosjekt de har holdt på med over tid. I samråd med dem, og i respekt for deres forskning, har vi derfor ikke samlet inn disse tekstene, men studentenes kommentarer til arbeidskravet er inkludert i fokusgruppeintervjuene.

Det tredje arbeidskravet var om praksisfortellinger. Studentene jobbet der ikke i de faste gruppene, men i praksisgrupper. Fortellingene ble vist/framført for resten av klassen, og vi observerte disse framføringene. Ved de gruppene der alle deltakerne hadde gitt tillatelse, noterte vi ut fra observasjonsskjema, og laget ut fra dette en fylldig observasjonslogg. Fortellingene har i tillegg blitt skrevet ned og formidlet til faglærer via den digitale læringsplattformen eller e-post. Vi har fått tilgang til totalt fire skriftlige praksisfortellinger.

Det fjerde arbeidskravet var såkalt prøvemuntlig, der studentene i grupper hadde en faglig samtale med faglærer. Dette var helt på slutten av semestret, og fungerte også som en forberedelse til den muntlige eksamenen i faget. Vi observerte de to fokusgruppenes samtaler, og skrev ut fra dette en logg.

### ***Pedagogikk og elevkunnskap (PEL) 5–10***

Pedagogikk er et obligatorisk fag i GLU 5–10. Det er delt i flere emner, og våre data bygger på de 15 første av i alt 60 studiepoeng. Studentene var da i sitt første semester. Oppgavene som ble gitt gjennom arbeidskravene, var i stor grad de samme som for PEL 1–7: i) en digital fortelling laget i grupper, ii) et dagsprosjekt

om egen læringshistorie, iii) en praksisfortelling laget i grupper og framvist for klassen og iv) en faglig samtale kalt «prøvemuntlig» i grupper. Vi rekrutterte to grupper med studenter, som ble intervjuet to ganger. I den ene gruppa møtte bare en student, i den andre tre. Ved det andre intervjuet ble de fire intervjuet sammen. I tillegg har en del studenter gitt tillatelse til at vi kan bruke tekstene deres.

I det første arbeidskravet laget studentene i grupper en digital fortelling ved hjelp av Photo Story eller sammenliknbar programvare. Tema var likheter og forskjeller i skolen før og nå, med utgangspunkt i fagartikkel og forelesning samt omvisning i en gammel skolestue. Vi observerte framføringene av fortellingene ved hjelp av observasjonsskjema, og har samlet inn digitale fortellinger fra tre grupper: én fra den ene fokusgruppa, og to fra grupper der alle hadde gitt tillatelse til å la oss bruke tekstene deres i forskningsøyemed.

I det andre arbeidskravet skrev hver student sin individuelle «læringshistorie» i timene, etterfulgt av organiserte diskusjoner og refleksjoner. Dette arbeidskravet inngikk i det samme forskningsprosjektet som vi har omtalt under PEL 1–7, og ble behandlet på samme måte.

Det tredje arbeidskravet var om praksisfortellinger. Studentene jobbet der ikke i de faste gruppene, men i praksisgrupper. Fortellingene ble vist/framført for resten av klassen, og vi observerte disse. For gruppene der alle deltakerne hadde gitt tillatelse, noterte vi ut fra observasjonsskjema, og laget ut fra dette en fylldig observasjonslogg. Fortellingene har i tillegg blitt skrevet ned og formidlet til faglærer via den digitale læringsplattformen eller e-post. Vi har fått tilgang til to skriftlige fortellinger.

Det fjerde arbeidskravet, prøvemuntlig, har vi ikke observert, men bare indirekte tilgang til gjennom intervjuene.

### *Norsk 1–7*

Norskfaget er obligatorisk i GLU 1–7, og ble undersøkt da studentene var i sitt andre semester. Det er delt i to emner, og våre data bygger på de 15 første av i alt 30 studiepoeng. Studentene hadde tre arbeidskrav i dette emnet: i) tre individuelle skriftbaserte oppgaver, ii) et gruppeprosjekt om omforming av en fortelling til digital multimodal tekst samt iii) parvis framføring av et faglig emne. Vi hadde vansker med å rekruttere studenter fra norsk 1–7, og har fra dette emnet kun to intervjuer totalt, gjort med enkeltstudenter på slutten av semestret.

I tilknytning til arbeidskrav 1 har vi samlet inn de tre skriftlige innleveringsoppgavene fra i alt 13 studenter som ga oss samtykke til å bruke oppgavene deres. I den første oppgaven kunne studentene velge mellom fem tema relatert til språk

i Norge i dag. Den andre oppgaven handlet om analyse av et litterært verk, og den tredje handlet om grammatikk. Som del av oppgaven skrev de også en kort logg om arbeidsprosessen med egenvurdering, og vi har også samlet inn relevant informasjon gitt via den digitale læringsplattformen. Intervjuinformantene har også levert logger over arbeidet med kilder de har brukt i arbeidet med oppgavene.

Det andre arbeidskravet var et todagers fortellingsprosjekt der studentene jobbet i grupper med å omforme et litterært forelegg til et digitalt medium. Siden vi på dette tidspunktet ikke hadde fått informanter, har vi ikke observert framleggene og presentasjonene deres. Som alternativ har vi hatt en samtale med faglærerne om hvordan prosessen forløp. Vi har fått tilgang til én digital fortelling, som er en bearbeidelse av et eventyr.

Det tredje arbeidskravet var parvis presentasjon av et faglig emne formulert av faglærerne. Presentasjonene foregikk over én dag helt på slutten av semestret. Vi observert alle studentenes framføringer i én klasse. Ved hjelp av observasjons-skjema dokumenterte vi observasjonene av de parene der begge studentene hadde gitt tillatelse, og laget ut fra det en fyldig observasjonslogg for framleggene totalt.

### *Norsk 5–10*

Norsk 5–10 ble undersøkt da studentene var i sitt andre semester. Norskfaget er ikke obligatorisk i GLU 5–10. Studentene som velger norsk, har 60 studiepoeng norsk i sitt andre og tredje semester, og vi har undersøkt ett av emnene i andre semester. I materialet inngår tre arbeidskrav: i) en individuell skriftbasert innleveringsoppgave, ii) et elevtekstprosjekt der de leste og ga skriftlig respons på tekster skrevet av elever i skolen, og iii) gruppevis/parvis framføring av et faglig emne. Vi rekrutterte to studentgrupper bestående av tre og to studenter. Første fokus-gruppeintervju ble gjennomført separat for to grupper. Ved det andre intervjuet ble informantene samlet til en gruppe med fire av de totalt fem studentene til stede, mens den femte studenten sendte sine refleksjoner per e-post.

Det første arbeidskravet var en skriftlig innleveringsoppgave. Vi har fått tilgang til tekstene til alle de fem informantene, og de har også levert logg over arbeidet med kilder.

Det andre arbeidskravet var et gruppevis prosjekt der studentene arbeidet med autentiske elevtekster, og også skrev responser som ble sendt til elevene. Vi har samlet inn den skriftlige responsen informantene ga til elevene, samt logger fra prosjektet.

Det tredje arbeidskravet var parvis/gruppevis presentasjon av et faglig emne formulert av faglærerne. Vi lyktes i å få tillatelse til å gjøre videoopptak av de to

fokusgruppene framføringer, som begge var PowerPoint-presentasjoner. Vi gjorde noen observasjonsnotater under selve framføringen, og brukte i etterkant opptaket til å videreutvikle disse til et observasjonsnotat.

### *Engelsk 1–7 og 5–10*

I det emnet som vi undersøkte, har studentene fra de to GLU-løpene mye felles undervisning og samme arbeidskrav. Vi lyktes ikke i å rekruttere hele grupper av studenter, men etter noen tid fikk vi rekruttert fire informanter, én fra GLU 1–7 og tre fra GLU 5–10, hvorav den ene studenten kun var med på det første av i alt to intervjuer. Vi skiller derfor ikke mellom GLU 1–7 og 5–10 for dette faget.

I dette emnet skulle studentene levere inn to arbeidskrav i grammatikk og to i fonetikk (uttale) i form av individuelle, skriftbaserte innleveringsoppgaver. Vi valgte å samle inn bare oppgavene om grammatikk, og har tekster fra tre av informantene, med tilhørende leselogger.

Etter praksis hadde studentene en praksisoppsummering i form av framføringer. Formelt sett var dette arbeidskravet knyttet til pedagogikkfaget, men tema for presentasjonene var hentet fra erfaringer med engelskfaget i praksis, og faglærer i engelsk ga respons. Vi observerte praksisframleggene til de gruppene våre informanter var med i, og skrev observasjonslogger fra disse tre gruppene. Vi har også fått tilgang til PowerPoint-presentasjonene som ble brukt av disse gruppene. Samtykket ble gitt muntlig i forbindelse med framføringene.

### *Naturfag 1–7*

Naturfag er et valgfag i GLU 1–7. Emnet vi gikk inn i, biologi, lå i studentenes sjuende semester, parallelt med et annet naturfagsemne. Vi rekrutterte åtte studenter, fordelt på to grupper bestående av fire studenter i hver gruppe.

Det første arbeidskravet var en gruppeoppgave der studentene skulle skrive en fagtekst om arter og økologi. Vi har samlet inn tekstene, som i tillegg til skrift inneholder fotografier og andre visuelle meningsressurser, fra våre to informantgrupper. I tillegg leverte studentene leselogger på papir.

Det andre arbeidskravet var en digital fortelling knyttet til en praksisoppgave om elevers hverdagsforestillinger, laget i grupper. Fortellingene ble ikke vist for klassen i en framføring, men innsendt til faglærer og senere tilgjengeliggjort via LMS-et. To av praksisgruppene som laget de digitale fortellingene, besto av studenter som også deltok i våre fokusgrupper, slik at to digitale praksisfortellinger inngår i vårt materiale fra naturfag.

Det tredje arbeidskravet var en lab-rapport fra et forsøk om temaet respirasjon og sirkulasjon, skrevet i grupper. Vi har fått tilgang til rapportene fra begge informantgruppene. Rapportene består av skrift, fotografi og diagrammer.

### *Samfunnsfag 5–10*

Samfunnsfag består av flere emner, og det emnet vi gikk inn i, består av 15 studiepoeng. Etter god hjelp fra faglærer rekrutterte vi ni studenter. Seks av studentene var i sitt andre semester, mens tre var i sitt åttende semester. De ni studentene tilhørte i utgangspunktet tre grupper. De tre gruppene ble intervjuet to ganger fordelt på to fokusgrupper, der to grupper på to og tre personer ble slått sammen til én fokusgruppe.

Det første arbeidskravet i samfunnsfag var en rapport basert på spørreundersøkelse i SurveyXact, skrevet i grupper. Vi har samlet inn rapportene fra de tre gruppene. Rapportene er dominert av skrift samt søylediagrammer.

Det andre arbeidskravet var en individuell skriftbasert innleveringsoppgave om læreplanens hovedområde «utforskeren». Vi har samlet inn ni tekster, dvs. tekstene til alle de ni informantene.

Det tredje arbeidskravet var knyttet til praksis, og var muntlige gruppeframføringer knyttet til en praksisoppgave. Vi observerte de muntlige framføringene til intervjuinformantene ved hjelp av observasjonsskjema.

### *Norsk og PEL ved institusjon 2*

Fra institusjon 2 rekrutterte vi én fokusgruppe for GLU 1–7, som vi intervjuet én gang mot slutten av deres andre semester. To studenter møtte til dette intervjuet. Fra samme institusjon rekrutterte vi en annen fokusgruppe for GLU 5–10. Denne gruppa besto av fem studenter, og ble intervjuet mot slutten av deres andre semester. Intervjuene handlet om studentenes resepsjon, produksjon og refleksjon knyttet til arbeidskrav de så langt hadde møtt i fagene norsk og pedagogikk.

Studentene i GLU 1–7 hadde hatt to arbeidskrav så langt i pedagogikk: i) en gruppevis presentasjon av et observasjonsarbeid i forbindelse med praksis og ii) en individuell skriftlig fagtekst. I det obligatoriske norskfaget hadde studentene så langt skrevet tre individuelle skriftbaserte innleveringsoppgaver.

Studentene i GLU 5–10 hadde i pedagogikk hatt samme arbeidskravsformer som 1–7-studentene. I norskfaget, som er valgfritt, hadde studentene på intervju-tidspunktet fullført 15 studiepoeng og var i gang med de neste 15 av 60 studiepoeng. Arbeidskravene omfattet i) innlevering av en individuell skriftlig tekst, ii) digitale refleksjonslogger om faglige temaer samt iii) et arbeidskrav knyttet til



et prosjekt som skulle gjennomføres i praksisperioden. I begge fagene ligger det også krav til fram møte.

### *Norsk og PEL ved institusjon 3*

Fra institusjon 3 rekrutterte vi én fokusgruppe for GLU 1–7 og én for GLU 5–10 med fire studenter i hver, som begge ble intervjuet én gang mot slutten av deres andre semester. Intervjuene handlet om studentenes resepsjon, produksjon og refleksjon knyttet til arbeidskrav de så langt har møtt i norskfaget og pedagogikkfaget. I fokusgruppa for GLU 5–10 hadde to av studentene naturfag i stedet for norsk, så i dette intervjuet snakket vi også om arbeidskrav knyttet til dette faget.

Studentene i GLU 1–7 hadde hatt ett obligatorisk arbeidskrav i pedagogikk: En skriftlig oppgave knyttet til en observasjonsoppgave fra den første praksisperioden. Det var krav om at teksten skulle bygges opp som en akademisk tekst med problemstilling, refleksjon, drøfting og bruk av kilder. I det obligatoriske norskfaget hadde studentene levert tre av tre arbeidskrav: i) muntlig framføring av selvvalgt fortelling, ii) skriftlig arbeidskrav om bildebokanalyse og iii) skriftlig arbeidskrav om litteraturredidaktikk.

Studentene i GLU 5–10 hadde samme arbeidskrav som 1–7-studentene i pedagogikk. Det første året i studieløpet har studentene 45 studiepoeng norsk og 15 studiepoeng pedagogikk, og intervjuet ble gjennomført i perioden mellom avsluttet undervisning og avsluttende eksamen. Arbeidskravene i norskfaget besto av en mappe med til sammen seks tekster, to i hvert av emnene. Arbeidskravene omfattet en multimodal formidling der det skulle brukes et digitalt presentasjonsverktøy samt fem skriftlige arbeidskrav, hvorav det ene var en elevtekstanalyse. Studentene skulle så velge ett av arbeidskravene fra hvert emne, forbedre det og levere til sammen tre arbeider i en mappe med et refleksjonsnotat til avsluttende vurdering.

## **DATASETT C: BACHELOROPPGAVER**

Én tekstending står i en særstilling i grunnskolelærerutdanningen: *bacheloroppgaven*. Oppgaven er lagt til faget pedagogikk og elevkunnskap i studentenes tredje studieår. Arbeidet skal være individuelt eller gjennomføres i små grupper. Tematisk skal bacheloroppgaven forankres i studentenes undervisningsfag de tre første årene og/eller i pedagogikk. Oppgaven skal være et kunnskapsbasert akademisk arbeid der studenten utforsker en profesjonsrelevant problemstilling, heter det i forskriftene for grunnskolelærerutdanningen.

Følgegruppa for grunnskolelærerutdanningen har samlet inn et representativt utvalg av bacheloroppgaver innlevert våren 2013 (det første kullet som begynte sin utdanning etter GLU-reformen i 2010). Vi har samarbeidet med dem om undersøkelsen av materialet (Følgegruppa for lærerutdanningsreformen, 2015). Totalt inngår 172 oppgaver fra 20 ulike lærerutdanningsinstitusjoner i materialet. Utvalgskriteriene var følgende: Oppgavene fra hver institusjon ble ordnet i tilfeldig rekkefølge (etter stigende kandidatnummer). Hver femte oppgave ble så trukket ut, men uansett ikke mer enn 20 oppgaver fra hver enkelt institusjon. Dette betyr at oppgaver fra svært store eller svært små institusjoner kan være underrepresentert i materialet. Utvalget kan like fullt anses for å være et tilfeldig, representativt utvalg.

I vår analyse av bacheloroppgavene i rapporten *Første steg som forsker — en gjennomgang av bacheloroppgaver i grunnskoleutdanningene* (Følgegruppa for lærerutdanningsreformen, 2015) har vi særlig lagt vekt på å bruke dette materialet til å foreta en systematisk undersøkelse av hvordan det første kullet av GLU-studenter bruker kilder, og i hvilken grad de uttrykker seg multimodalt. Det første spørsmålet har kunnet bidra til å gi svar på hvilken rolle forskningsbaserte og mer allmenne kilder spiller i studentenes eget kunnskapsdesign, og hvordan de finner fram til disse kildene. Det andre spørsmålet har vi knyttet til hvordan studentene har brukt et mulig mangfold av meningsressurser for å uttrykke sin kunnskap. Her har vi hatt muligheter til å reflektere over hvordan studentenes eget læringsarbeid, forstått som semiotisk arbeid, kommer til syne i deres sluttprodukter (Følgegruppa 2015).

## AVGRENSNINGER

Prosjektets metode og datamateriale setter flere begrensninger for undersøkelsen. For det første har vi avgrenset undersøkelsen av tekstpraksiser i grunnskolelærerutdanningen til arbeidskravene i *noen* utvalgte emner. Fordelen med det er at vi får et vel definert utvalg av teksthendinger, ved at vi konsentrerer oss om de tilfellene som er dokumentert i emnebeskrivelsene, og som har eksistert som forholdsvis stabile tekstpraksiser gjennom lærerutdanningen etter GLU-reformen. Avgrensningen fører til at vår analyse konsentrerer seg om interimstekster (Ask, 2006), dvs. tekster som blir til underveis som en del av læringsprosessen. Vi antar, med støtte hos Carey Jewitt (2006, s. 7), at tekstpraksiser som tar i bruk ny teknologi og et bredere spekter av meningsressurser, kan få konsekvenser for hvordan slike prosesser forløper. Vi forutsetter at arbeidskravene rommer hele syklusen av tekstresepsjon, tekstproduksjon og tekstrefleksjon, og slik kan gi oss et helhetlig blikk på ulike sider ved en tekstpraksis. Men vi får ikke med mer uformelle tekst-

praksiser initiert av studentene selv, annet enn gjennom det de kommenterer i fokusgruppeintervjuene. Og casestudien omfatter ikke den avsluttende tekstproduksjonen til eksamen, som skal vise sluttresultatet av studentenes læringsprosess. Her kommer imidlertid vårt representative utvalg av bacheloroppgaver inn som en komplettering av materialet.

Vi har tidligere karakterisert forskningsdesignet vårt som en casestudie satt inn i et komparativt perspektiv. Funnene fra vår undersøkelse kan ikke generaliseres til alle norske grunnskolelærerstudenter og heller ikke til alle institusjoner som tilbyr grunnskolelærerutdanning. Derimot vil vi hevde at vi gjennom en intensiv, detaljert og systematisk studie av arbeidskravene ved én institusjon kan ha belysningskraft på grunnskolelærerstudenters tekstpraksiser som generelt fenomen. Ved å gjøre intervjuer med studenter også fra to andre institusjoner, har vi dessuten inkludert et potensielt korrigerende perspektiv i forskningsdesignet vårt. Mange sider ved tekstpraksisene vi har undersøkt, vil også ha overføringsverdi til andre studier i høyere utdanning.

Siden vi har valgt et forskningsdesign med institusjonen som case og fokusgruppeintervju som metode, kan vi ikke analysere materialet på individnivå. Det vår analyse kan si noe om, er imidlertid tekstpraksisen på institusjonsnivå, og variasjonen i teksthendinger både på emne- og institusjonsnivå. Vi har ikke fulgt de samme studentene gjennom studieløpet, men vi kan si noe om tekstpraksisen i ulike faser av grunnskolelærerutdanningsløpet ved den institusjonen vi har studert. Vårt forskningsdesign er deskriptiv og drøftende, og har ikke til hensikt å felle dommer over kvaliteten i de tekstpraksisene vi studerer, men å reflektere over hvordan de fungerer, enkeltvis og sammen.

## **FORSKNINGSETIKK**

Alle studentbesvarelser som vi viser til, siterer fra, henter eksempler fra, enten de foreligger som objektiverte tekster eller som flyktige hendinger, er fra studenter som aktivt har gitt informert samtykke til å delta i prosjektet. For å sikre anonymitet for informantene, har vi depresisert vår beskrivelse av institusjonene der vi har samlet inn våre data. Prosjektet er godkjent av personvernombudet for forskning.

### *Forskernes posisjon*

I en intensiv kvalitativ studie bruker forskeren seg selv som observatør og intervjuer, og anvender sitt faglige skjønn gjennom valg av analytiske perspektiv. Derfor er det nødvendig å reflektere over vår egen posisjon som forskere i dette

prosjektet. Alle vi seks involverte forskere har erfaring som undervisere i lærerutdanning, noen fra tidligere rammeplaner, andre fra gjeldende GLU-plan. Fem av forskerne har sine erfaringer primært fra norskfaget, en av dem også fra pedagogikkfaget, og den sjettede fra fremmedspråk. Denne bakgrunnen kan også forklare valget av et tekstlig literacy-perspektiv på lærerutdanningens tekster og medier.

Med et slikt utgangspunkt er det ikke til å unngå at vi kjenner lærerutdanningsmiljøet fra innsiden, både lokalt og nasjonalt. Dette kan medføre visse utfordringer med å opprettholde en nødvendig distanse til undersøkelsesobjektet. Pål Repstad (2007, s. 39) påpeker at en slik distanse er nødvendig for å sikre at forskeren kan se på sine data med friske øyne, og la seg utfordre av materialet. Dersom forskeren står for nær det hun undersøker, kan det også medføre fare for selvsensur i analysen. Dette har vi forsøkt å unngå ved å anonymisere institusjoner og emner, slik at vi kan analysere tekstpraksiser uten samtidig å føle at vi kommenterer enkeltpersoner og konkrete fagmiljøer. For å sikre en viss distanse har vi sørget for at ingen har samlet inn data fra emner de selv har undervist i nåtid eller nær fortid. Nærhet til det feltet som studeres, er samtidig ikke bare en ulempe. Forhåndskjennskapen til miljøet har også gitt god hjelp til å forstå komplekse relasjoner og prosesser, f.eks. hvordan de enkelte teksthendene inngår i en tekstpraksis.

## FORSKNINGSKVALITET

Forskningens validitet kan vurderes ut fra om forskningsdesignet gir relevant eller gyldig innsikt i det vi ønsker å undersøke. For å nå det overordnede målet om å utforske hvordan kommunikasjon og læring fungerer og hvordan det kan styrkes i den nye grunnskolelærerutdanningen, er det nødvendig å *beskrive* og å *analysere* hvordan kommunikasjon og læring foregår i dag. Dette tar vårt forskningsdesign høyde for. Vi legger til grunn at det er en tett forbindelse mellom tekstpraksiser, kommunikasjon og læring. Å fokusere på arbeidskravene gir da svært relevant innsikt siden dette er obligatoriske elementer i utdanningen. Ved å inkludere både selve tekstene og studentenes refleksjoner rundt teksthendene i det empiriske materialet, styrker vi også den økologiske validiteten i prosjektet, det vil si at vi ikke isolerer verken tekstene eller intervjuene fra den sosiale og kulturelle konteksten. Vi undersøker teksthendene integrert i sin autentiske kontekst, og knytter utsagn i intervjuene sammen med tekster og hendinger, og vice versa kan vi fortolke studentenes tekster som svar på arbeidskravenes rammebetingelser i lys av studentenes refleksjoner.

Ved å gå intensivt og systematisk inn i én helhetlig case, og se denne i relasjon både til andre caser og til et representativt utvalg studenttekster, kan vi først og

fremst si noe om tekstpraksiser i GLU etter reformen av 2010. Repstad (2007, s. 134 ff.) påpeker at kvalitative forskningsresultater kan valideres ved at beskrivelse, analyse og fortolkning er gjenkjennbare for deltakerne, og for andre forskere. Med en tett og transparent beskrivelse av våre observasjoner ved én institusjon, eksemplifisert gjennom grunnskolelærerutdanning, forventer vi at mange trekk ved tekstpraksisen også vil være gjenkjennbare for lærere i andre former for høyere utdanning. Forskningens kvalitet beror imidlertid ikke bare på gjenkjennelse, sier Repstad, men på at fortolkning og konklusjoner er overskridende i den forstand at de gir nye perspektiver på feltet som er beskrevet. Det er en slik overskridende gjenkjennelse (Repstad, 2007, s. 136) vi mener kan gjøre innsikten fra vårt forskningsprosjekt relevant både for grunnskolelærerutdanningen og for andre områder i høyere utdanning. Med innføring av femårig masterutdanning fra og med høsten 2017 er lærerutdanningen dessuten på ny under omfattende endringer, og man kan vente at dette også vil virke inn på tekstpraksisene som vil komme til å kjennetegne denne utdanningen. Samtidig tror vi at innsiktene fra våre undersøkelser vil ha høy relevans også for utviklingen av den nye lærerutdanningen, og på den måten kunne bidra til å styrke utdanningen for framtidige lærerstudenter.

## REFERANSER

- Ask, Sofie (2006): *Hållbara texter: att skriva för studier och arbetsliv*. Stockholm: Liber.
- Følgegruppa for lærerutdanningsreformen (2015): *Første steg som forsker — en gjennomgang av bacheloroppgaver i grunnskoleutdanningene. Delrapport 6 – 2015*. Stavanger: Følgegruppa for lærerutdanningsreformen.
- Jewitt, Carey (2006): *Technology, Literacy, Learning. A Multimodal Approach*. London og New York: Routledge.
- Marvasti, A. (2010): Interviews and Interviewing. I *Qualitative Research*. Elsevier.
- Maagerø, E. & Skjelbred, D. (2010). *De mangfoldige realfagstekstene. Om lesing og skrijving i matematikk og naturfag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E.S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal akademisk.
- Repstad, Pål (2007): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. 4. reviderte utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet – kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K. & Larsen, L.O. (2007). *Metodebok for mediefag*. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet: Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.