

Ingrid Stock

**Masterstudenten i spenningsfeltet
mellom etablerte konvensjoner
og utvikling av egen faglig stemme**

Masteroppgave i språklig kommunikasjon

Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier

NTNU
Trondheim 2010

Forord

Bakhtins forståelse av flerstemmighet ligger ikke bare til grunn i analysen av materialet i denne studien, den gjør seg også gjeldende i min tekst. Teksten er en sammenblanding eller et vev av mange ulike stemmer som har satt sitt preg på innholdet og utformingen. Noen stemmer er meget synlige og oppført i referanseliste. Andre er ikke eksplisitt nevnt og dermed ikke like synlige, men har ikke hatt mindre innflytelse av den grunn.

Noen av disse stemmene ligger kanskje langt bak i tiden og har satt sine spor uten at jeg er klar over det. Tidligere erfaringer med skriving generelt og med akademisk skriving spesielt, eller tidligere masteroppgaver og vitenskapelige artikler som har vært forbilde eller modell for min egen skriving, er også stemmer som blander seg i min tekst.

Andre stemmer er jeg meget bevisst på og kan jeg direkte knytte til bestemte formuleringer og tanker. Selv om det er et umulig anliggende å nevne alle disse stemmene som har bidratt til denne teksten, så ønsker jeg å gi en stor takk til min veileder, Nancy Lea Eik-Nes, som fra første stund hadde stor tiltro til mitt prosjekt og min faglige stemme. Hun så utviklingen og framgangen i mine utkast hvor jeg selv ikke så det. Gjennom sin inkluderende væremåte har hun gitt meg som student følelsen av å være et fullverdig medlem av fagfellesskapet.

Takk til Marte Engdal og studentene på masterseminaret for nyttige tilbakemeldinger, kommentarer og oppmuntring som var en viktig kilde for inspirasjon og motivasjon. Masterseminaret bidro ikke minst med et konstruktivt press for å komme i gang med skrivingen.

En spesiell takk til Janne som har lest korrektur og kommet med verdifulle innspill. Takk til informantene som stilte opp til gruppeintervju, og til forfatterne som var villige til å stille sine masteroppgaver til disposisjon for min undersøkelse.

Å skrive en masteroppgave om masteroppgaver er et risikabelt anliggende. Gjennom min analyse av masterstudentenes tekster har min egen tekst blitt meget sårbar og er på en spesiell måte utsatt for kritikk. Jeg ble mer bevisst mine egne uttryksmåter. Samtidig merket jeg at det ikke var mulig hele tiden å være oppmerksom på egen streben etter å finne den rette

balansen mellom å framvise en autoritativ stemme som fagperson og samtidig vise meg som ydmyk student. Også i min tekst vil spenningen mellom rollen som student og som forsker bli synlig og dermed formidle ulike inntrykk til leseren – som igjen vil være avhengig av hvem du som leser er og hvilke briller du har på deg.

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for studien	2
1.2	Tidligere forskning	3
1.3	Studiens formål	5
1.4	Problemstilling	6
1.5	Oppgavens struktur	6
2	Teori: Masterstudentens stemme – et møte mellom fortid, nåtid og framtid.....	9
2.1	Dialogisk syn på språk	9
2.1.1	Intertekstualitet	11
2.2	Sjanger	14
2.3	Praksisfellesskap	15
2.4	Academic literacies	17
2.5	Masteroppgaven i spenningsfeltet mellom sentripetale og sentrifugale krefter	19
2.6	”Autorens stemme” – et flertydig begrep	22
2.6.1	Ulike aspekter ved skriverens stemme	22
2.6.2	Ulike forståelser av ”authoritativensess”	24
2.6.3	Kjennetegn for en autoritativ stemme	26
2.6.4	Leserens rolle i konstruksjonen av skriverens stemme	27
3	Materiale og metode	29
3.1	Materiale i studien	29
3.1.1	Skriftlig tekst som materiale	29
3.1.2	Gruppeintervju	31
3.2	Metodisk framgangsmåte i analysen av det skriftlige materialet	32
3.2.1	Analyse av innledningskapitler	33
3.2.2	Analyse av teorigapitler	34
3.3	Forskerposisjon	36
4	Skrivernes stemmer i innledningskapitlene	39
4.1	Etablering av egen nisje	39
4.1.1	Behov for nyansering	39
4.1.2	Ønske om forståelse	42
4.1.3	For lite undersøkelser	44
4.1.4	Egen studie som noe nytt	45
4.1.5	Egen studie som supplement og korrektiv	46
4.2	Framvisning av egen faglig kompetanse	49
4.2.1	Et ønske og håp om å kunne bidra med kunnskap	49
4.2.2	”Kan” eller ”vil” – en tydelig forskjell	54
4.2.3	Tilsynelatende dempere	55
4.2.4	Framvisning av kompetanse gjennom akademisk fagspråk	56

5	Skrivernes stemmer i teorikapitlene.....	61
5.1	Kunnskapsreferat og kunnskapsbruk.....	62
5.1.1	Eksempel på en kunnskapsrefererende skrivestil.....	62
5.1.2	Eksempel på en kunnskapsbrukende skrivestil.....	66
5.1.3	Etablere et teoretisk rammeverk.....	68
5.1.4	Teorikapittel som ”redegjørelse”.....	70
5.2	Markert bruk av andres ord: sitater og sammendrag.....	74
5.2.1	Eksempler på bruk av faglige sitat.....	75
5.2.2	Sitat som krydder.....	80
5.2.3	Oversettelse innebærer tolkning.....	81
5.2.4	Bruk av sammendrag.....	83
5.3	Metakommuniserende kommentarer.....	89
5.3.1	Oppgavens arkitekt.....	90
5.3.2	Begrunnelse for valg.....	93
6	Oppsummering.....	97
6.1	Indikatorer for en autoritativ stemme.....	98
6.2	Studiens implikasjoner.....	99
6.3	Videre forskning.....	102
	Litteraturliste.....	103
	Vedlegg.....	107

1 Innledning

”One’s own discourse is gradually and slowly wrought out of others’ words that have been acknowledged and assimilated, and the boundaries between the two are at first scarcely perceptible (Bakhtin, 1981:345).

Å utvikle en egen faglig stemme er en langvarig prosess hvor studenten er i dialog med mange ulike stemmer – blant annet i møte med pensumlitteraturen, med faglæreren og med andre studenter. Ord og tenkemåter assimileres gjennom deltakelse i det akademiske fagfellesskapet. Masterstudenten snakker og skriver seg gradvis inn i fellesskapet og utvikler et eget ståsted, en ”egen stemme” som i starten kan være knapt synlig.

Masterstudenten er i en spesiell posisjon – en slags mellomposisjon hvor skriveren fortsatt befinner seg i en læringssituasjon som student, samtidig som masteroppgaven er en vitenskapelig studie hvor studenten går inn i rollen som forsker. Studenten må altså forholde seg til ulike roller og identiteter, og spenningen mellom disse kan oppleves som vanskelig i skriveprosessen og utviklingen av masteroppgaven som en tekst. Denne studien undersøker masteroppgaver fra fagfeltet anvendt språkvitenskap og ser på hvordan spenningen mellom studentrollen og forskerrollen, mellom tilpasning til akademiske krav og konvensjoner og utvikling av en egen faglig stemme blir synlig i teksten.

Enhver tekst formidler et inntrykk av skriveren som eksplisitt og implisitt forteller noe om både sammenhengen teksten er skrevet i, om skriverens ståsted og identitet. Tardy og Matsuda (2009) viser til hvordan blant annet bruken av bestemte setningsstrukturer, bestemte begrep eller skrivestil påvirker leserens inntrykk av skriveren. Også Ivanič (1995:12) sier at ordene skriverne velger, posisjonerer dem mer eller mindre bevisste ”both in their own eyes and in the eyes of their readers”. Skriverne gir et inntrykk av seg selv både gjennom hva og hvordan de skriver, altså gjennom innhold og form (ibid.:23).

Også denne teksten formidler et bestemt inntrykk av meg som skriver. Når du som leser, leser denne teksten vil du få en forestilling, ikke bare om meg som skriver, men også om konteksten denne teksten er skrevet i. Allerede på forsiden avslører utformingen og informasjonen at teksten er en akademisk sjanger – en masteroppgave innenfor faget språklig kommunikasjon. Denne informasjonen vil framkalle bestemte forestillinger og forventninger

Kapittel 1

hos deg som leser. Også din egen bakgrunn vil ha innvirkning på din lesing. Avhengig av hvem du er og hva som er grunnen til at du leser denne teksten, kan du ha ulike briller på deg som vil farge blikket ditt. En fagperson som er fortrolig med fagfeltet vil lese teksten på en annen måte enn en utenforstående leser. Leseren som skal evaluere denne teksten vil i større grad ha et kritisk blikk enn en leser som først og fremst er interessert i temaet teksten handler om. Det er dermed mange ulike faktorer som legger føringer på både skriving og lesing og som må tas hensyn til i analyse av skriftlig kommunikasjon.

Masterstudenten må navigere mellom ulike krav og forventninger som er knyttet til den akademiske sjangeren masteroppgave og ta konteksten (som også leseren er en del av) i betraktning i sin skriving. Blant andre har Ivanič (1995; 1998) og Lillis (2001; 2003) forsket på studentskriving og peker på problemene studenter strever med når de skriver akademiske tekster. Ivanič (1998:297ff) viser til viktige aspekter ved skrivingen som er knyttet til ulike roller og skiller mellom ”a ’student’ role” og ”a ’contributer’ role”. En oppgave som skal bli vurdert av en sensor, posisjonerer skriveren i større grad som student enn som *contributor* (ibid.:297), mens formålet med en akademisk artikkel er ”to make a contribution to knowledge” (ibid.:300). Masterstudenter kan plasseres i en slags mellomposisjon. De befinner seg fortsatt i studentrollen og kommer til å bli vurdert av en sensor, samtidig skal de gjennomføre en egen studie og dermed bidra til ny kunnskap på feltet.

I denne studien ser jeg på hvordan masterstudentene i presentasjonen av sin studie sjonglerer mellom rollen som student og rollen som fagperson. Kontrastene mellom disse ulike rollene blir synlige i masterstudentenes tekster. Mens skriverne på den ene siden framstår som kompetente fagpersoner, kommer også usikkerheten ofte til uttrykk.

1.1 Bakgrunn for studien

Selv om det finnes mange ulike tilnærmingsmåter til studiet av skriftlig kommunikasjon, så kan man se et felles trekk i den internasjonale skriveforskningen – et skifte av fokus fra kognitivt baserte teorier, som betrakter skriving som en overføring av ferdig tenkte tanker til papiret, til sosialt baserte skriveteorier som legger vekt på sosiale og kulturelle aspekter ved skrivingen (Bhatia, 2004; Hoel, 2008 m.fl.). Både i studier som gjelder akademisk skriving og prosessorientert skriveundervisning i klasserommet hentes inspirasjon fra den russiske

litteraturteoretikeren og språk- og kulturfilosofen Mikhail Bakhtin (Dysthe, 1995; Halse, 1993; Hoel, 1997; Hyland, 2005; Ivanič, 1995; Lillis, 2003 m.fl.).

Bakhtins dialogbegrep har hatt stor innflytelse på sosiokulturelle tilnærminger som ikke bare ser på samspillet mellom individet og dets sosiale omgivelser, men også tar i betraktning den videre kulturelle, historiske og institusjonelle konteksten hvor skriving foregår i (Hoel, 2008). For undersøkelser av skriving innebærer dette at forskeren ser på aspekter ved skrivingen som for eksempel institusjonelle dimensjoner, lærerens og studentens forhistorie og bakgrunnskunnskaper som mer eller mindre bevisst påvirker deres forståelse av både skrivingen generelt og den konkrete skrivesituasjonen.

Også begrepene *sentripetale* og *sentrifugale* krefter, som Bakhtin (1981:270) benytter seg av for å vise hvordan språket er både stabilt og foranderlig, blir brukt i undersøkelser av skriveprosesser for å forstå de kompliserte prosessene skrivingen foregår i (Karsten, 2009; Lillis, 2003). På den ene siden drar sentripetale krefter mot enhet og sørger dermed for stabilitet i språket, som bestemte sjangerkonvensjoner og normer for skriving er et eksempel på. På den andre siden opprettholder sentrifugale krefter dynamikk og utvikling i språket. Både sentripetale og sentrifugale krefter gjenspeiles i læringsmål og retningslinjer for masterstudiet. Det legges vekt på masterstudentens kjennskap til etablert kunnskap og sjangerkonvensjoner i fagdisiplinen (sentripetale krefter) og til utvikling av ny kunnskap og en egen fagposisjon (sentrifugale krefter). Masterstudenten skriver sin tekst og utvikler sin faglige stemme i spenningsfeltet mellom etablerte konvensjoner og forståelser, som er relativt stabile rammer innenfor fagkulturen, og ny kunnskap som skapes gjennom selvstendig tenkning innenfor disse rammene.

1.2 Tidligere forskning

Mange undersøkelser innenfor skriveforskningen har vært opptatt av utviklingen av skriverens stemme. I Norge har Marte Engdal Halse (1993) i stor grad bidratt til å gjøre Bakhtins tanker kjent innenfor skriveforskningen. Halse (ibid.:50) har i sin undersøkelse på videregående skole vist hvordan loggskriving kan være til hjelp for skriverens utvikling og ”modellering av jeget”. Hun er opptatt av utviklingen av skriverens egen stemme eller skriveposisjon gjennom skriving i ulike sammenhenger. Olga Dysthe (1995) og Jon Smidt

Kapittel 1

(2004) er andre eksempler på norske skriveforskere som bygger på Bakhtin og hans stemmebegrep i sine undersøkelser av skriveprosesser i skolen.

Også skriving i høyere utdanning har fått oppmerksomhet i norske studier de siste årene. Jens Kjeldsen og Olga Dysthe (1997) har undersøkt skriving på hovedfagsnivå¹ og peker på problemene studentene opplever når de skriver ”den lengste, mest djuptgåande og mest kompliserte teksten” (ibid.:5) i studietiden. Studentene i dette prosjektet forteller om vanskeligheter i forhold til de ulike, ofte diffuse, kravene til faglighet og selvstendighet som er knyttet til skriving av hovedoppgaven.

Innenfor fagdisiplinen anvendt språkvitenskap på Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) har Dagrun Kibsgaard Sjøhelle (2007) blant annet sett på hvordan lærerstudenter utvikler sin profesjonelle identitet gjennom nettbasert samhandling. Nancy Lea Eik-Nes (2008) har i sin doktoravhandling undersøkt hvordan doktorgradsstudenter utvikler sin faglige identitet gjennom loggskriving.

Theresa Lillis (2001; 2003) understreker betydningen av skrivernes identitet og setter fokus på problemene studentene ofte opplever med de uskrevne reglene i akademisk skriving og følelsen av fremmedgjøring når de må tilpasse seg kravene og forventningene i academia. Dacia Dressen-Hammouda (2008) viser i sin undersøkelse til den kompliserte prosessen ”from novice to disciplinary expert” – en prosess som ikke bare innebærer læring av språklige normer og konvensjoner, men også i stor grad en tilegnelse av bestemte rammer for kunnskap og kunnskapsproduksjon.

Roz Ivanič blir betraktet som ”a key figure” i den nyere skriveforskning som er rettet mot akademisk skriving (Scott & Turner, 2009:151). Også min undersøkelse av masterstudentenes skriving er i stor grad inspirert av Ivanič (1998) og hennes bok *Writing and Identity* som setter fokus på ulike aspekter ved skriverens identitet. Som andre skriveforskere bygger Ivanič også på Bakhtins tanker og hans begrep *voice* (Ivanič, 1995, 1998). Min interesse i spørsmål som er knyttet til dette begrepet, også i forhold til min egen skriving hvor jeg ser at ulike stemmer har innvirkning på mine tekster, har ført til denne studien. I min undersøkelse bygger jeg på Bakhtins dialogiske syn på språk, og på forskning som tar utgangspunkt i disse tankene.

¹ I dag: mastergradsnivå

Min kjennskap til fagkulturen anvendt språkvitenskap, som tekstene i min studie er hentet fra, og min egen posisjon som masterstudent, som holder på å utvikle sin tekst i dialog med ulike stemmer, innebærer et innenfra-perspektiv på materialet. Samtidig har jeg et utenfra-perspektiv som forsker i analysen av tekstene i bruken av teoretiske begreper og modeller som kaster lys på materialet ut fra et bestemt ståsted. Dermed vil både student- og forskerperspektivet bidra til å belyse de kompliserte prosessene som legger føringer på masterstudentenes skriving.

1.3 Studiens formål

Mens mange undersøkelser har rettet fokus mot selve skriveprosessen, setter jeg fokus på ”det ferdige produktet” (som riktig nok er relatert til prosessen). Jeg vil belyse ulike aspekter ved skriverens stemme gjennom utdrag fra masterstudentenes tekster og ønsker dermed å kaste lys på den komplekse prosessen som er knyttet til skriving i høyere utdanning. Jeg er interessert i hvordan skriverne blir synlige i sine tekster, som student og som forsker, på hvilke måter de benytter seg av andres stemmer og hvordan språklige valg kan være tegn på usikkerhet eller/og selvstendighet.

Det er ikke bare skriveforskningen som er opptatt av skriverens stemme. Også læringsmålene og vurderingskriteriene i høyere utdanning legger vekt på en selvstendig og myndig student som utvikler en egen fagposisjon². Hoel (2008:33) viser til kvalitetskriterier i høyere utdanning hvor kritisk holdning og selvstendig tenkning – og evne til å uttrykke dette – er trekk som blir betraktet som vesentlige for en god fagtekst. Dermed blir det interessant hvordan leseren, i dette tilfelle sensoren, kan se denne evnen i den aktuelle teksten, og hvordan studentskriveren gjennom språklige valg kan vise seg som en selvstendig tenkende fagperson i sin tekst. Hvilke kjennetegn i teksten tyder på ”en egen fagposisjon” og ”selvstendig tenkning” av masterstudenten?

Torlaug Løkensgard Hoel (2008:83ff) peker på noen av problemene som både studenter og veiledere har i forhold til henholdsvis skriving og vurdering av masteroppgaver. Hun viser til flere undersøkelser – både nasjonalt og internasjonalt – som peker på uuttalte normer og krav og mye taus kunnskap som er knyttet til vitenskapelig skriving. Det virker som om det er lite

²<http://www.hf.ntnu.no/hf/adm/studier/studiehandboka/bok/s20092010/studieplaner/sprakliiteratur/sprakligkomunikasjon/>

Kapittel 1

bevissthet rundt språk og tekster innenfor de ulike fag- og tekstkulturene. Hoel understreker at det er nødvendig å synliggjøre den tause kunnskapen gjennom å konkretisere kvalitetskriteriene som knyttes til en god fagtekst ved hjelp av dokumentasjon og påvising i tekster (ibid.:86).

Gjennom å vise hvordan språklige valg har innvirkninger på inntrykket skriveren formidler av seg selv som (fag)person vil min studie være nyttig for både studenter og veiledere. Min undersøkelse vil bidra til en synliggjøring av den tause kunnskapen og en nyansering av begrepene som blir brukt i generelt formulerte læringsmål og retningslinjer, som ”selvstendighet” og en ”egen fagposisjon”. Gjennom å tematisere hvordan språklige valg kan påvirke inntrykket skriveren formidler, kan studenter bli mer bevisste på at de har muligheten til å styre inntrykket de ønsker å formidle. Veiledere og sensorer på sin side kan bli mer bevisste på sine selvfølgeliggjorte forståelser som de har utviklet i løpet av sin egen akademiske sosialisering og som ubevisst farger deres blikk i vurderingen av studenttekster. Denne studien kaster også lys på stemmebegrepet, som brukes i skriveforskningen, og vil dermed bidra til en nyansering av begrepet.

1.4 Problemstilling

Med følgende spørsmål vil jeg belyse og få innblikk i masterstudentenes skriving av en masteroppgave:

Hvilke inntrykk av seg selv som fagperson formidler skriverne gjennom språklige uttrykk?

- På hvilke måter blir spenningen masterstudentene befinner seg i – mellom studentrollen og forskerrollen – synlig i tekstene?
- Hvordan kommer spenningen mellom sentripetale og sentrifugale krefter – mellom tilpasning til kravene i fagkulturen og selvstendig tenkning – til uttrykk i tekstene?

1.5 Oppgavens struktur

Bearbeiding og analysen av materialet kan ikke ses atskilt fra det teoretiske grunnlaget denne studien bygger på. Derfor presenterer jeg i kapittel 2 teoretiske tanker og begreper som er grunnleggende for tankegangen og framgangsmåten i analysen. I kapittel 3 viser jeg hvilket

materiale jeg har valgt i studien og hvordan jeg har undersøkt materialet. Hoveddelen er kapittel 4 og kapittel 5 hvor jeg presenterer min analyse og fortolkningen av materialet i lys av tidligere forskning og teoretiske tanker og begreper. Avslutningsvis samler jeg trådene i en oppsummering i kapittel 6.

2 Teori: Masterstudentens stemme – et møte mellom fortid, nåtid og framtid

Denne studien er basert på et grunnleggende dialogisk syn på språk som innebærer at tekster, og dermed også masteroppgaver, betraktes og forstås i sine kontekster. En tekst er aldri en isolert størrelse, situasjonen den skrives i og omgivelsene vil prege både utformingen og lesingen av teksten. Blant andre kontekstuelle dimensjoner vil bestemte mønster for språkbruk, som gjelder i det akademiske fellesskapet, legge føringer på skrivingen av masteroppgaven. *Sjanger, intertekstualitet og praksisfellesskap* blir dermed viktige begrep som vil kaste lys på dimensjoner som har innvirkning på masterstudentenes skriving.

I det følgende beskriver jeg de ovennevnte begrepene og teoriene som analysen bygger på, og viser hvordan disse kan belyse materialet i denne studien. Bakhtins (1981) tanker om sentripetale og sentrifugale krefter i språket vil belyse studentenes forsøk på å balansere mellom det kjente, etablerte i form av konvensjoner og anerkjent kunnskap i feltet, og det ukjente, nye som utvikles i teksten som vokser fram.

Med utgangspunkt i disse teoriene, som tydeliggjør de kompliserte prosessene som ligger til grunn i masterstudentens skriving, blir forestillingen om en ”original, egen stemme” utfordret. I undersøkelser av akademisk skriving, som er opptatt av skriverens identitetsutvikling, brukes ulike forståelser av begrepet stemme, og jeg vil problematisere noen av disse avslutningsvis i dette kapitlet.

2.1 Dialogisk syn på språk

Som nevnt i innledningen er dialogisme, som kunnskapsteoretisk tilnærming til studiet av språkbruk, vesentlig influert av Bakhtin, som det blir hyppig referert til i analyse av språklig kommunikasjon (Dysthe, 1997; Ivanič, 1998; Lillis, 2003; Linell, 1998 m.fl.). Hans dialogbegrep er vesentlig i et sosiokulturelt syn på språk som ikke bare ser på dialogen mellom ulike individer, men også inkluderer dialogen med det sosiale og kulturelle fellesskapet vi er en del av (Hoel, 2008:53). Dialogismen understreker altså både det interaksjonelle og kontekstuelle som karakteriserer kommunikasjon, handling og tenkning

Kapittel 2

(Linell, 1998:35). Uansett om andre personer er til stede eller ikke, er vi orientert mot andre. Våre tanker, ytringer og handlinger er alltid et svar eller en respons på konteksten (ibid.).

”Alle ytringar er ledd i ei svært komplekst organisert ytringskjede”, sier Bakhtin (2005:11). En ytring eller en tekst er ikke bare knyttet til tidligere, men også til etterfølgende ledd i kommunikasjonen (ibid.:38). Ytringer er ikke isolerte størrelser, de har blitt brukt – og vil bli brukt – andre steder og tider og i andre sammenhenger, de peker altså både bakover og framover. De har ulike stemmer fra tidligere brukskontekster i seg, samtidig er de preget av den forventede responsen og den aktive forståelsen fra mottakeren. ”Language is not a neutral medium that passes freely and easily into the private property of the speaker’s intentions; it is populated – overpopulated – with the intentions of others” (Bakhtin, 1981:294). Ytringer eller tekster reflekterer altså ”et mylder av sosial erfaring” (Halse, 1993:58), verdier og virkelighetsforståelser som aktører i en kommunikasjonssituasjon aktualiserer. Gjennom samarbeid og forhandling om en felles forståelse konstrueres nye betydninger og meninger. Virkelighetsforståelser blir skapt på nytt gjennom hver eneste ytring hvor aktørene bringer inn sin sosiale og kulturelle bakgrunnskunnskap. Språket er altså et interaksjonelt fenomen, det vil si betydningen en ytring gis i interaksjonen er et produkt av en felles fortolkning, ikke en individuell handling (Thomassen, 2005:26). Det er dermed ikke bare skriveren, men også leseren med sin forståelse og bakgrunnskunnskap, som konstruerer betydningen og meningen av teksten.

Ut fra et slikt syn på språk og tekst kan masteroppgaven betraktes som en respons på konteksten. Den er ikke bare et svar på de umiddelbare kravene i faget, men også en respons på stemmer masterstudenten har lest og hørt. Den er orientert mot både tidligere og framtidige stemmer (som for eksempel sensor). På samme måte som den kulturelle forhistorien og internaliserte virkelighetsforståelser påvirker teksten, spiller også forventninger om mulige reaksjoner en viktig rolle i utformingen av ytringen. ”Dei andre, som ytringa vert laga for, spelar ei svært viktig rolle” som en aktiv deltaker og medskaper av en tekst (Bakhtin, 2005:39). Bakhtin peker på ytringens *adressivitet* som et grunnleggende kjennetegn av enhver ytring – ”utan adressivitet inga ytring” (ibid.:43). Vi orienterer oss mot hverandre, hver ytring er innstilt på et svar. Det vil si at vi tilpasser oss de spesifikke krav som gjelder i kommunikasjonssfæren (ibid.:5) hvor også ”adressatens sosiale stilling, rang og vekt” (ibid.:40) kan spille en stor rolle. Skriveren beveger seg inn ”på leserens territorier” (Halse, 2000:96) og produserer sine ytringer ut fra forventninger om respons. Forestillingen

studentskriveren har om tekstens potensielle lesere vil i stor grad påvirke utformingen av teksten, både i forhold til form og innhold. Sensoren som adressat har gjennom sin sosiale stilling, rang og vekt en viss makt og vil spille en stor rolle i studentens skriving. Samtidig er masteroppgaven den første studentteksten som kan ha flere mulige lesere enn bare sensoren. Den blir tilgjengelig for en bredere leserkrets, som fagpersoner eller andre potensielle lesere, som kan være interesserte i studien. Disse ulike adressatene kan skape problemer for utformingen av teksten. Vurderinger som studentskriveren står overfor i skrivingen, er knyttet til forventningene av ulike lesere som vil gjenspeiles i teksten. Et utpreget fagspråk retter seg kanskje i større grad mot en sensor og fagpersoner, mens et mer hverdagslig og forståelig språk inkluderer også ikke-fagpersoner som lesere.

Masteroppgaven er et ledd i en kompleks ytringskjede på flere nivåer. Den er et ledd i masterstudentens egen ytringskjede – som én av mange andre ytringer i masterstudentens liv, og som et avsluttende ledd i et utdanningsløp. Videre er masteroppgaven én av mange tekster i fagkulturens ytringer som bidrar til ny kunnskap i faget; i et enda videre perspektiv er den et ledd i akademias mangfoldige ytringer. Masteroppgaven som en spesiell sjanger innenfor vitenskapelig skriving er også et ledd i en kjede av masteroppgaver i fortid og framtid, skrevet i ulike fag. Selv om det er stor variasjon innenfor denne sjangeren, avhengig av hvilken fagtradisjon oppgaven er knyttet til, så er en masteroppgave gjenkjennelig som en bestemt akademisk sjanger.

2.1.1 Intertekstualitet

Å betrakte en ytring eller en tekst³ som dialogisk eller *befolket* (Bakhtin, 1981:294), hvor ulike stemmer fra fortid og framtid blander seg i ytringen, kommer til uttrykk i begrepet *intertekstualitet*. Selve begrepet ble skapt av lingvisten, psykoanalytikeren og semiotikeren Julia Kristeva som bygde på Bakhtins tanker (Fairclough, 1992:101). Bakhtin (2005:33) sier at alle våre ytringer ”er fulle av andres ord. Dei tilhøyrer den andre i ulik grad, eller vi har tileigna oss dei i ulik grad, noko vi er meir eller mindre medvitne om og som vi markerer i ulik grad”. Det betyr at vi ikke alltid vet hvor vi har ordene fra, noen ganger markerer vi tydelig at det er andres ord vi bruker, andre ganger oppleves ordene som våre egne fordi vi har tilegnet oss dem.

³ Tekst forstått som både muntlige og skriftlige ytringer

Kapittel 2

Fairclough (1992:102) bygger på Bakhtin og peker på en "inherent historicity of texts". En tekst er alltid preget av fortiden, den bygger på tidligere tekster og samtidig *gjør* den historie gjennom å svare på og reaksentuere tidligere ytringer og skaper dermed noe nytt – som kan føre til sosial og kulturell forandring (ibid.).

Fairclough (1992:104) skiller mellom to typer intertekstualitet. *Manifest intertextuality* er deler av teksten som kan spores til en aktuell kilde i en annen tekst. Den er tydelig signalisert og kan være eksplisitte henvisninger til andre tekster som for eksempel et sitat som den mest eksplisitte formen. *Constitutive intertextuality* er mer abstrakt og gjelder diskurskonvensjoner som gjør seg gjeldende i teksten, altså bestemte diskurstyper som individene aktualiserer. Derfor bruker Fairclough (ibid.) for denne typen intertekstualitet begrepet *interdiskursivitet* som viser til ulike diskurser som individene har til rådighet og benytter seg av i sine ytringer.

Lillis og McKinney (2003:70) sier at *interdiskursivitet* er "a more abstract kind of echoing in a text that involves the use of styles, genres and ideological positions". Ut fra denne forståelsen kan begrepet knyttes til både form og innhold i en tekst. Det kan altså være relativt abstrakte stemmer som eksisterer i den kulturelle konteksten som legger føringer på temaet som omtales og på leksikalske, grammatiske karakteristikk av teksten (Ivanič, 1998:50). Interdiskursivitet kan vises i både tekstmønster, sjangertrekk eller uttrykksmåter og i bestemte faglige posisjoner som skriveren knytter seg til. For eksempel kan masteroppgavens struktur og oppbyggingen av teksten være en form for interdiskursivitet hvor blant annet en typisk forside og innholdsfortegnelse viser til konvensjonene og normene i faget. Omfanget på oppgaven, skriftstørrelse og linjeavstand kan gjenspeile kravene i fagfeltet som varierer fra fag til fag. Andre "ekkoer" i teksten kan være språklige valg som gjenspeiler en bestemt kulturbakgrunn. For eksempel kan skriveren bygge på allmennmenneskelige erfaringer i sine beskrivelser eller benytte seg av en mer akademisk diskurs og bruke et utpreget fagspråk. Mens slike ekkoer i teksten er knyttet til formen, kan presentasjon av et bestemt kunnskapssyn eller bestemte teorier som skriveren støtter seg til, være en form for interdiskursivitet som er knyttet til innholdet av teksten.

Intertekstuelle relasjoner er særlig tydelig i akademisk skriving hvor det i stor grad bygges på tidligere kunnskap og ulike kilder (Hoel, 2008:56). Sitater, referanser, litteraturliste, og henvisninger til fagpersoner og teorier er eksempler på en tydelig markert intertekstualitet som er vanlig i vitenskapelige tekster. Derimot er det vanskeligere å spore *interdiskursivitet* i

en tekst. Scollon et al. (1997) peker på at det ikke bare kan være vanskelig å etterspore interdiskursivitet i en tekst, men også å lokalisere kilden til den. Ivanič og Simpson (1992:159) viser til at studenter kan være klar over at de er påvirket av tanker de har lest og hørt, men opplever ofte at de har gjort disse til sine egne og markerer derfor ikke bruken av andres ord gjennom kildehenvisninger. Bakhtin (2005:32) viser til denne prosessen som en ”*tileigningsprosess*, der ein – meir eller mindre skapande – tileignar seg *andres* ord”⁴.

Tankene om intertekstualitet illustrerer hvordan alle ytringer er intertekstuelle i en viss forstand, uansett om dette blir signalisert eller ikke. Den aktuelle taleren eller skriveren er ikke den første som omtaler emnet det skrives om, det ble tidligere ”omdiskutert, gjennomlyst og evaluert på ulike måter” (Bakhtin, 2005:37) og innebærer dermed andres fortolkninger og andres verdier. Skriveren tilegner seg andres ord gjennom å omarbeide og reaksentuere disse i en ny kontekst (ibid.:33). ”Expropriating it, forcing it to submit to one’s own intentions and accents, is a difficult and complicated process” (Bakhtin, 1981:294). Studentskriveren gjør altså andres ord, som for eksempel etablerte tanker i feltet, til sine egne gjennom å knytte disse til egne formål og reaksentuere dem i en ny kontekst. En masteroppgave er knyttet til den akademiske konteksten den skrives i, som sjanger er den preget av sin historie som legger føringer på innhold og form av den aktuelle teksten som vokser fram. Samtidig *gjør* masteroppgaven historie gjennom å diskutere, belyse og evaluere temaet som skrives om på nytt.

I selve skriveprosessen er masterstudenten hele tiden i kontakt med tidligere og framtidige stemmer eller tekster, både i muntlig og skriftlig form – det kan være teorier, begreper og modeller fra faglitteraturen, samtaler med veilederen og med andre studenter, forelesninger, notater, andre masteroppgaver, respons og kommentarer hun eller han har fått på sine utkast, eller vurderingskriterier som gjelder i faget. Alle disse tekstene vil på en eller annen måte påvirke skriverens valg og ha konsekvenser for den teksten masterstudenten konstruerer.

[T]he voice that readers construct is not the product of a single author’s voice – rather, it is the product of comingling voices of the author, the texts he or she has encountered, the desired projected identities of the author, and the voices of the “shapers” (Burrough-Boenish, 2003) and “literacy brokers” (Lillis & Curry, 2006) who have been part of the writing [...] process (Tardy & Matsuda, 2009:47).

⁴ Kursiv uthenting i originalen

Kapittel 2

Det er altså mange andre stemmer som deltar i skrivingen og som ikke bare preger skriveprosessen, men også den ferdige teksten som produkt. Sitatet ovenfor *beskriver* ikke bare ”comingling of voices”, men *demonstrerer* også en slik sammenblanding av stemmer. Jeg som skriver benytter ordene til Tardy og Matsuda for mine formål – i dette tilfelle for å tydeliggjøre hvordan ulike stemmer har innvirkning på masterstudentens tekst (og for å hente støtte og bekreftelse fra anerkjente autoriteter). Samtidig er den siterte teksten en blanding av stemmene til Tardy og Matsuda som igjen er blandet med andre stemmer som de refererer til. Dette er et eksempel på manifest intertekstualitet hvor andres stemmer er tydelig markerte. I andre tilfeller vil en slik sammenblanding av ulike stemmer ikke være like synlige. Med utgangspunkt i disse tankene kan en stille spørsmålet om det i det hele tatt vil være mulig å identifisere autorens stemme i teksten? Hvorvidt er det mulig å se i teksten at masterstudenten har utviklet en egen posisjon, en egen stemme og viser selvstendighet i sin masteroppgave?

2.2 Sjanger

En vesentlig ressurs som vi bruker i språklig kommunikasjon er våre tidligere erfaringer med lignende situasjoner. I tilbakevendende kommunikative hendelser utvikles det bestemte former og mønster for språkbruk. Hver språkbrukssfære har utviklet relativ stabile typer av ytringer eller tekster som Bakhtin (2005:1) kaller *talegenrar*⁵. Kjennskap til *genren* eller *sjangeren*, altså konvensjonaliserte former for språk, hjelper å orientere oss i en situasjon og gir både muligheter og begrensninger for interaksjonen. Vi definerer og handler i kommunikasjonssituasjoner ut fra vår kunnskap om eller kjennskap til lignende situasjoner. Vår definisjon av en situasjon er en ressurs som legger føringer på våre ytringers innhold og form. Uten gjenkjennelse av ulike sjangere måtte vi bygge opp forståelsen av situasjonen på nytt hver eneste gang og dermed hadde kommunikasjon nesten vært umulig (ibid.:21).

Akademia har utviklet ulike sjangere, og det stilles ulike krav til for eksempel en studenttekst skrevet i starten av utdanningen eller en masteroppgave, en doktoravhandling eller en vitenskapelig artikkel. Masteroppgaven er en sjanger som befinner seg i et slags mellomstadium – skriveren er fortsatt i posisjonen som student som skal bli evaluert, samtidig er han eller hun i en forskerposisjon og presenterer sin egen studie. Ut fra tidligere skriveerfaringer i utdanningsløpet er det sannsynlig at masterstudenten vil definere

⁵ Begrepet kan være misvisende, derfor ønsker jeg å understreke at det ikke bare gjelder muntlig tale, men også skriftlige tekster.

situasjonen – å skrive masteroppgaven – som en læringssituasjon med tilhørende forestillinger og forventninger om den kjente sjangeren ”oppgave” som han eller hun er fortrolig med.

Dressen-Hammouda (2008) gjør et interessant skille mellom *materialized genre* og *symbolic genre* som en student må lære for å bli et anerkjent medlem i fagdisiplinen. I forhold til masterstudenten kan *materialized genre* forstås som ulike sjangre som studenten har møtt i akademia i sin lesing og skriving som for eksempel fagartikler, semesteroppgaver, ulike eksamener eller masteroppgaver. *Symbolic genre* refererer derimot til ”the cognitive frames that organize disciplinary knowing and being” (ibid.:238). Disse symbolske sjangrene inkluderer holdninger, praksiser og bestemte måter å produsere kunnskap på – ”ways of being, seeing, interpreting, behaving and thinking” (ibid.) – som er blitt skapt gjennom disiplinens historie. I anvendt språkvitenskap finnes det for eksempel bestemte måter å betrakte og tolke kommunikasjon på, altså metoder og forståelsesmåter som studenten gradvis har blitt kjent og fortrolig med. ”Gaining familiarity and expertise in using these symbolic genres is an essential part of learning how to reproduce the discipline’s materialized genres in increasingly expert and relevant ways” (ibid.:239). Å tilegne seg fagdisiplinens tenkemåter, metoder og terminologi er dermed en viktig del av sjangerkunnskapen. Studentene i mitt materiale benytter seg av tenkemåter og terminologi som er karakteristiske for fagkulturen de tilhører. Masteroppgavene gjenspeiler altså ikke bare en bestemt form for språkbruk, men også bestemte måter å se, tolke og produsere kunnskap på.

2.3 Praksisfellesskap

Medlemmer i en fagkultur tilegner seg fagdisiplinens materialiserte og symbolske sjanger gjennom deltakelse i fagfellesskapet – noe som også kommer til uttrykk i Wengers (1998) begrep *community of practice*. Vi lærer gjennom ”lived experience of participation in the world” (ibid.:3).

Ifølge Wenger (1998:73) er et praksisfellesskap kjennetegnet av tre dimensjoner: gjensidig engasjement, felles oppgaver og et felles repertoar. Praksisbegrep omfatter både det eksplisitte og det implisitte – klar definerte roller (som foreleser og student for eksempel) og rutiner, men også implisitte relasjoner, underforståtte konvensjoner og virkelighetsforståelser som har blitt en del av deltakernes *habitus*, slik sosiologen Bourdieu (1997) kaller denne

Kapittel 2

selvfølgeliggjorte forståelsen. Habitus er en ”form for praktisk sans for hva der skal gøres i en given situation” (ibid.:44), et ervervet system av preferanser og handlingsskjemaer som hjelper å orientere oss i og vurdere en gitt situasjon.

Akademia, eller for eksempel fagfeltet anvendt språkvitenskap, kan betraktes som et kulturelt og historisk forankret praksisfellesskap som har utviklet et system av preferanser og former for samhandling. Det er mye som er skjult og underforstått i et praksisfellesskap. Ubevisste normer, regler og uttrykksmåter, som erfarne medlemmer av fellesskapet har internalisert og som strukturerer fellesskapet, har blitt til felles bakgrunnskunnskap som former måten å tenke, handle og kommunisere på (Dressen-Hammouda, 2008). Disse usynlige mønstrene er vanskelige å oppdage for nykommere i fellesskapet.

Erfarne medlemmer av fellesskapet er levende eksempler for mulige identiteter, et potensial for nykommere som må finne sin egen unike identitet. Disse erfarne medlemmer er ikke bare foreleseren eller veilederen, men også fagpersoner studentene møter i pensumlitteraturen (som for eksempel Bakhtin, Wenger eller Ivanič). Disse eksemplene på mulige identiteter gjelder ikke bare forståelsesmåter og faglige perspektiv, men også være- og uttrykksmåter, hvordan disse fagpersoner bruker teori og uttrykker seg. Studenten bruker fagtekster som modeller for egen skriving som i stor grad inneholder en identitetsdimensjon. Gjennom utprøving og bruken av andres ord og kombinasjon av ulike stemmer, utvikler studentskriveren sin egen identitet som akademisk skriver og fagperson.

Wenger (1998:156) henviser til at denne identitetsprosessen går begge veier – på lignende måte som erfarne medlemmer er modeller for mulige identiteter, tilbyr nykommere nye modeller og potensialer for ulike måter å delta i fellesskapet på. Nykommere i et fellesskap blir kjent med praksiser og internaliserer praksiser som former dem, samtidig er de med på å forme praksiser og fellesskapet.

Masterstudenten kan ikke lenger betraktes som en nykommer i fagdisiplinen, men heller ikke som et fullverdig medlem av fellesskapet. Som tidligere nevnt befinner masterstudenten seg i en slags mellomposisjon mellom å være student og et fullverdig medlem av forskerfellesskapet. Wenger og Lave (i Wenger, 1998:100) bruker begrepet *legitimate peripheral participation* som tydeliggjør masterstudentenes situasjon. På grunn av sin studentstatus og prestasjoner som er knyttet til den, er de legitime deltakere. De har blitt en

del av praksisfellesskapet gjennom sin deltakelse i forelesninger og seminarer, sin lesing og skriving, altså gjennom bruk av fagdisiplinens ”verktøy” hvor de gradvis har tilegnet seg fellesskapets materialiserte og symbolske sjangrene (se Dressen-Hammouda i kapittel 2.2). Samtidig har masterstudentene ikke ennå blitt fullverdige medlemmer av praksisfellesskapet og dermed ikke oppnådd lik status som disse, de deltar ”perifert”, det vil si at de fortsatt befinner seg i en læringssituasjon som innebærer veiledning og vurdering.

2.4 Academic literacies

Lea (2005) viser til kompleksiteten som ligger i forestillingen om praksisfellesskap. I mange undersøkelser blir oppmerksomheten rettet for mye mot studentens sosialisering i etablerte akademiske fellesskap, i stedet for å se på kompleksiteten som ligger i deltakelsen i ulike praksisfellesskap. Læring innebærer forhandling om deltakelse i mange ulike praksisfellesskap, med ofte konfliktfulle og motsetningsfulle diskurser (ibid.:194).

Også Lillis (2003:195) peker på at de ulike dimensjonene, som er med i studentenes skriving, ofte er usynlig eller har blitt ignorert i undersøkelser av studentskriving. Den nyere skriveforskningen har blitt opptatt av denne kompleksiteten i akademiske skriveprosesser og skiftet fokus fra et mer statisk syn som betraktet skriving som instrumentelle og tekniske ferdigheter til et mer dynamisk perspektiv som ser på skriving som sosial handling (Lea & Street 2000; Lillis, 2003). Denne tilnærmingen refereres til som *academic literacy approach* og har blitt et viktig perspektiv i undersøkelser av akademisk skriving (Lillis, 2003). Aspekter som asymmetriske roller og bakenforliggende potensialer for makt, kravene i faget i forhold til innhold og utforming av en tekst eller underliggende akademiske virkelighetsforståelser er med i masterstudentens forståelse av situasjonen og vil i stor grad legge føringer på studentens skriving.

Et slikt syn er i samsvar med et dialogisk syn på skriving som legger vekt på interaksjon og kontekst, altså betrakter språk som sosialt situert og ser på hvordan meningen skapes i et kompleks samspill mellom ulike dimensjoner. Nystrand og Wiemelt (1993) tar utgangspunkt i Bakhtins tanker og viser hvordan disse kan kaste lys på de sosiale aspektene av de individuelle handlingene i skrivingen og lesingen, og på den spenningen og konflikten som ligger i ”the heterogeneity of multiple and competing voices” (ibid.:1). Masterstudentenes

Kapittel 2

skriving innebærer spenning og konflikt mellom ulike stemmer i form av ulike krav, forventninger, roller og identiteter.

Literacy⁶ er knyttet til et formål: ”it is used in order to respond to some particular life demand” (Ivanič, 1998:61). Å skrive en masteroppgave er et svar på kravene i academia for å fullføre mastergradsstudiet. Samtidig er det en flertydig aktivitet med ulike formål og hensikter. Studentene skal vise at de har blitt deltakere i fagkulturen og har kjennskap til tenkemåter, sentrale begrep, teorier, modeller og konvensjoner for språkbruk. De skal komme til syne som fagperson og vise selvstendighet (Rienecker & Jørgensen, 2006:50). Denne aktiviteten er “embedded in a particular social context which consists of a particular course in a particular department” (Ivanič, 1998:61). Masteroppgavene som er gjenstand for undersøkelse i min studie, er knyttet til fagdisiplinen anvendt språkvitenskap. I denne bestemte sosiale konteksten har medlemmene i fagmiljøet utviklet bestemte rutiner, tenkemåter og former for språkbruk, og i løpet av studietiden har masterstudentene til en viss grad blitt en del av dette fellesskapet.

Ofte har studentene i tillegg til anvendt språkvitenskap studert emner i andre fagdisipliner og har blitt kjent med andre praksisfellesskap med andre sjangerkonvensjoner og tenkemåter. Lea (2005:193,194) understreker betydningen av forskning rundt ”the lived experiences of today’s students and the importance of different communities of practice in the learning process”. Også *innenfor* fagdisiplinen anvendt språkvitenskap finnes ulike forståelser og perspektiver, et praksisfellesskap er sjelden et helt enhetlig og homogent fellesskap. Masterstudentene i mitt materiale er ikke bare deltakere i det heterogene praksisfellesskapet anvendt språkvitenskap, de er også medlem i andre fellesskap – både innenfor sitt ”akademiske liv” og sitt privatliv – som kan påvirke deres tekster.

⁶ Det er vanskelig å finne en passende term for *literacy* på norsk. Hoel (2008:15) viser til ulike norske oversettelser av begrepet som ”skriftkultur” eller ”skriftkyndighet” – begreper som etter mitt syn ikke fanger inn mangfoldet av ulike *literacies*. Jeg velger derfor å bruke den engelske termen.

2.5 Masteroppgaven i spenningsfeltet mellom sentripetale og sentrifugale krefter

I følge Bakhtin (1981:272) virker alltid motstridende krefter i språket: "Every concrete utterance of a speaking subject serves as a point where centrifugal as well as centripetal forces are brought to bear". På den ene siden søkes det etter en enhet av ett rådende, felles, "korrekt språk" som forener og sentraliserer verbal-ideologiske tanker for å garantere mest mulig gjensidig forståelse, men også legger begrensninger på vår tenkning og handling. Samtidig med disse bestrebelsene etter enhet og sentralisering finnes andre krefter som går utover og som skaper variasjon og mangfold – noe som Bakhtin (ibid.:271) uttrykker i begrepet *heteroglossia*.

Alongside the centripetal forces, the centrifugal forces of language carry on their uninterrupted work; alongside verbal-ideological centralization and unification, the uninterrupted processes of decentralization and disunification go forward (Bakhtin, 1981:272).

Sentripetale og sentrifugale krefter i språkbruken er prosesser som sørger for henholdsvis både stabilitet og forandring. Mens sentripetale krefter, som for eksempel bestemte (sjanger)konvensjoner og normer, gir en viss stabilitet og kontinuitet, sikrer sentrifugale krefter dynamikken og utviklingen i språket – og dermed også i tenkningen – og gir muligheten til å skape noe nytt.

Bakhtin (1981:271) forstår språket ikke som et system av abstrakte, grammatiske kategorier, men som virkelighetsforståelser som er ideologisk gjennomsyret. Gjennom språket tar vi opp i oss forståelser rundt oss og bidrar samtidig til opprettholdelse og forandring av disse virkelighetsforståelser. Dette innebærer at språket ikke bare reflekterer, men også produserer og konstruerer virkelighetsoppfatninger. Gjennom sosialisering og (språklig) samhandling får vi en oppfatning av hvordan virkeligheten er eller bør være, samtidig er vi med på å konstruere virkeligheten i interaksjon med andre i en fortløpende prosess. Et felles, enhetlig språk gir oss altså ikke bare muligheten til å uttrykke oss på en forståelig måte, men det er også med på å skape virkeligheten. Sentripetale krefter er med på å opprettholde og sentralisere verbal-ideologiske tanker og virkelighetsforståelser og kjemper for å overvinne språkets heteroglossia (ibid.). Bakhtin (ibid.) viser til eksempler som "the one language of truth" (kirke), en universell grammatikk eller seieren av et språk over et annet som gir uttrykk for sentripetale krefter og viser makten av kategorien *unitary language*.

Kapittel 2

Hver ytring – også en masteroppgave – kan betraktes som en spenningsfylt enhet av motstridende tendenser i språket, av sentripetale og sentrifugale krefter. Det akademiske språket, rutinene og etablerte sjangernormer kan virke som sentripetale krefter som sørger for stabilitet og klare regler for akademisk skriving. Masterstudentene må overholde spillereglene og bøye seg ”for den spesifikke censur i feltet” (Bourdieu, 1997:95) hvis de vil oppnå anerkjennelse i feltet. De har en forestilling om hva som er akseptert og hva som ”belønnes” i academia – både i forhold til utforming av en tekst og i forhold til tenkemåter og virkelighetsforståelser. En slik tilpasning til kravene i feltet kan oppleves som en tvangstrøye for studenten, men denne tilpasningen kan også ha blitt en ”naturlig” del av studentenes skriving som de ikke lenger reflekterer over. I løpet av sin studietid har masterstudenten til en viss grad blitt sosialisert inn i fagkulturen og har tilegnet seg fellesskapets språk, normer og sjanger og dermed også noe av innholdet, ideologien og virkelighetsforståelser som gjelder i faget. Disse forståelser har blitt en del av det Bourdieu (1996; 1997) kaller *habitus*. I likhet med et dialogisk perspektiv inkluderer habitusbegrepet de sosiokulturelle omgivelsene som har preget oss så som tidligere erfaringer, rutiner og konvensjoner. Disse rutinene som vi har med oss i en ny situasjon kan være en ressurs som hjelper oss til å orientere og uttrykke oss på en passende måte. Samtidig legger de også begrensninger på våre handlinger. På denne måten kan skriverens habitus virke som sentripetale krefter på et mer ubevisst plan.

Sentripetale krefter gjør det mulig å erkjenne en masteroppgave som en masteroppgave, selv om disse – innenfor bestemte rammer – kan være nokså forskjellige i forhold til for eksempel utforming, inndeling av kapitler, formuleringer eller metoder. Individuelle, kreative bidrag vil for det meste være innenfor de stabile rammene (Bhatia, 2004:24; Tardy & Matsuda, 2009:45). Masterstudenten vil ikke eksperimentere og utfordre eksisterende rammer i altfor stor grad – det kan være på grunn av usikkerhet som ofte er knyttet til en læringssituasjon, framvisning av ydmykhet overfor etablerte rammer og normer eller på grunn av et ønske om en god karakter. En erfaren forsker har i større grad *tactical freedom* (Bhatia, 2004:24) og kan tillate seg å utfordre bestående konvensjoner, selv om også dette vil skje ”within rather than outside the generic boundaries” (ibid.).

Men det er ikke bare tilpasningen til og internaliseringen av fellesskapets språk og forståelser som preger studentens skrivesituasjon. Masterstudentene har ulike erfaringer, forståelser og identiteter fra sin deltakelse i ulike praksisfellesskap som de bringer med seg og som sørger for *heteroglossia*, altså for variasjon og mangfold (sentrifugale krefter). Denne identiteten

som studentene bærer med seg kaller Ivanič (1998) *autobiographical self* som skriverne ”bring with them to any act of writing, shaped as it is by their prior social and discursal history” (ibid.:24). Ivanič peker på at dette aspektet av skriverens identitet er knyttet til det som Bourdieu kaller *habitus*. Tidligere erfaringer som har preget (skriver)identiteten legger føringer på skrivingen, samtidig er nye erfaringer med på å utvikle det autobiografiske selvet.

Tilpasningen til etablerte akademiske konvensjoner og forståelser foregår ikke ureflektert. Studentene er aktive deltakere som gjennom dialog og samhandling skaper sine egne forståelser og identiteter. Når de knytter sine interesser, forkunnskaper og erfaringer fra forskjellige områder til den etablerte kunnskapen i fagkulturen, oppstår nye forståelser. Det nye blir dermed til i en komplisert prosess hvor sentripetale og sentrifugale krefter virker gjensidig på hverandre. Selvstendig forskning og utvikling av en egen posisjon er forankret i det etablerte, samtidig tilføres det noe nytt som igjen har innvirkning på det kjente og etablerte.

Det er altså gjensidige prosesser som skaper både stabilitet og forandring. ”Every utterance participates in the ”unitary language” (in its centripetal forces and tendencies) and at the same time partakes of social and historical heteroglossia (the centrifugal, stratifying forces)” (Bakhtin, 1981:272). Masteroppgaven som ytring sørger for både opprettholdelsen av det etablerte og utviklingen av noe nytt i sin unike respons på tidligere og framtidige stemmer.

Fagfeltet anvendt språkvitenskap er ikke et helt enhetlig system. Fagdisiplinen består av ulike personer – både i ”den store forskerverden” og som konkrete fagpersoner på instituttet – som bidrar med sine ulike erfaringer og autobiografiske selv til ulike forståelser og perspektiver som masterstudenten blir kjent med. I møte med disse ulike stemmene formes og utvikles masterstudentens egen stemme. Denne utviklingen er knyttet til en prosess hvor studenten er i dialog med ulike perspektiver, hvor han eller hun prøver ut, velger ut og kombinerer ulike stemmer. Masteroppgaven er dermed ikke bare uttrykk for etablerte konvensjoner og internaliserte forståelser, men er også et bidrag til heteroglossia hvor skriveren søker etter nye forståelser – ut fra sitt autobiografiske selv.

Det er kanskje en balanse mellom sentripetale og sentrifugale krefter som viser en selvstendig skriver, hvor studenten ikke bare reformulerer etablert kunnskap, men også utfordrer den, altså viser forankring i faget, i tidligere ytringer (teorier og begreper) og så bruker disse aktivt

(ikke bare refererer passiv) for å utvikle ny kunnskap og en egen faglig stemme i feltet. Både en tekst som er preget av reformulering og tilpasning og en tekst som først og fremst er ”kreativ” med mye egen synsing uten forankring i det (aner)kjente kan være uttrykk for en ubalanse mellom sentripetale og sentrifugale krefter.

2.6 ”Autorens stemme” – et flertydig begrep

Som tidligere nevnt har den nye forståelsen av literacy, som tar høyde for flere aspekter ved skriving, ført til at skriveforskere i større grad har blitt opptatt av skriving i forhold til identitet og identitetsskaping. Særlig i undersøkelser av akademisk skriving ser man på hvordan skriverne bygger opp og konstruerer sin identitet i forhold til gjeldende normer og konvensjoner i den tekstkulturen de ønsker å bli en del av (Dressen-Hammouda, 2008; Eik-Nes, 2008; Ivanič, 1998; Lillis, 2003). Forskerne bruker ulike begreper i forhold til utviklingen av en egen identitet som for eksempel *disciplinary identity* (Dressen-Hammouda, 2008; Eik-Nes, 2008), ”to speak with authority” (Bartholomae i Ivanič, 1998:88), ”å komme til syne i en egen posisjon” (Halse, 2000:90), ”discoursal self”, ”strong authorial voice” eller ”to write with authoritativeness” (Ivanič, 1998:24ff). Mange av disse undersøkelser bygger på Bakhtin og hans begrep *voice*. Han skriver også om *the authoritative word* (Bakhtin, 1981:342), men det ser ut som om han bruker *authoritative* i en annen betydning enn for eksempel Ivanič (1998), noe jeg skal komme tilbake til senere i dette kapitlet. Begrepene *stemme* og *authoritativeness* betrakter jeg som særlig relevante i forhold til min problemstilling – å undersøke spenningen mellom student- og forskerrollen – og jeg vil derfor belyse disse nærmere i den følgende teksten.

2.6.1 Ulike aspekter ved skriverens stemme

I følge Bakhtin (2005:36) er utviklingen av en egen stemme ikke en individuell, men en sosial prosess hvor ulike stemmer fra fortid og framtid er i dialog med hverandre og kjemper mot hverandre. Våre ord er bare til en viss grad våre egne, en ytring er alltid ”gjennompløyd av fjerne og knapt hørbare gjenklanger” (ibid.:37). Denne forståelsen av språket som intertekstuell utfordrer tanken om en individuell stemme. Flere skriveforskere stiller seg kritiske til et ekspressivt syn på skriving og ideen om utviklingen av en egen, original stemme som skrivepedagoger og -forskere på 70-tallet var opptatt av. Et slikt syn undervurderer konteksten skrivingen foregår i. Spørsmål om makt, kunnskap og ideologi som har formet den

subjektive stemmen til forfatteren, blir ignorert, og det legges først og fremst vekt på skriving som uttrykk for den kreative skaperevnen hos det enkelte individet (Dysthe, 1997:74). ”There is no such thing as a personal ’voice’ in this respect: just an affiliation to or unique selection among existing discourse types, which is itself shaped by the writer’s social history”, sier Ivanič (1995:23).

Halse (2000:117) skriver om ”tekstens personlige stemme”, og det ser ut som om hennes beskrivelse av stemmebegrepet er i samsvar med Ivaničs forståelse.

Tekstens personlige stemme dreier seg om stil og skrivemåter, om en særegen måte å kombinere stiler og stemmer på, men også om å kunne gi leseren opplevelsen av at tekstens skriver har noe på hjertet. En tekst med personlig stemme har også en skriver som står inne for det teksten sier når den er ferdigskrevet (Halse, 2000:117).

Både Ivanič og Halse viser til at en stemme alltid er sammensatt av ulike stemmer. Begge er inne på at en stemme er et utvalg (*selection*) eller en kombinasjon av ulike stemmer. Samtidig velger og kombinerer skriveren disse ulike stemmene på en unik og særegen måte som er knyttet til skriverens tidligere erfaringer, altså hans eller hennes sosiale historie.

Videre skiller Ivanič (1995:23) mellom to aspekter ved *voice*. “One meaning of ’voice’ is the language – the combination and range of discourse types – with which the writer is comfortable. [...] The other meaning of ’voice’ is the writer’s own ideas and beliefs”. Mens den første betydningen først og fremst gjelder formaspekter som språklige valg og tilpasning til fagkulturens konvensjoner, er den andre knyttet til innholdet i teksten: ”whether the writer is present in the writing with a strong authorial voice or not” (ibid.). Begreper hun bruker i denne betydningen av stemme er *authorial presence*, *authorship* og *authoritativeness* (ibid.). Dette aspektet av stemme betrakter Ivanič (1998:26) som spesielt viktig i diskusjon av akademisk skriving. Hun mener det er store forskjeller hvorvidt skriverne ”claim authority as the source of the content of the text, and in how far they establish an authorial presence in their writing” (ibid.). Denne forståelsen av *stemme* henger sammen med, slik jeg forstår det, det Halse (2000:117) nevner ovenfor: ”at tekstens skriver har noe på hjertet” og ”en skriver som står inne for det teksten sier”.

Begrepet stemme må ses ut fra Bakhtins forståelse av en ytring som en aktiv svarende reaksjon på andres ytringer. Den kan ta ulike former, den kan blant annet være en bekreftelse

Kapittel 2

av andres ord, en innvending, en tilføyelse eller den kan signalisere felles bakgrunnskunnskap som forutsettes som kjent (Bakhtin, 2005:35). Andres ord kan reaksentuere med ærefrykt eller med ironi, de kan også tolkes på nytt i den svarende reaksjonen (ibid.). Et slikt svar gjelder ikke bare det tematiske innholdet, det kan også vise seg i ekspressiviteten av egne ord, som for eksempel valg av språklige virkemidler og intonasjon eller prosodi, måten ulike moment understrekes eller valg av en utfordrende eller defensiv tone (ibid.).

Å svare⁷ på andres ytringer er altså en aktiv prosess hvor masterstudenten ikke bare svarer på konkrete stemmer i pensumlitteraturen som vises i bruken av ulike kilder, men også på abstrakte, mer skjulte stemmer i kulturbakgrunnen som tidligere erfaringer eller konvensjoner og normer i den akademiske konteksten.

Å undersøke hvor og hvordan skribernes stemme blir synlig i teksten vil i så fall innebære å se på hva som er tilgjengelige ressurser for masterstudentene i den konteksten de skriver i. Hvilke stemmer har skriverne tilgjengelig, og hvilke aktualiserer de i den aktuelle teksten? Hva betrakter skriverne som passende eller hensiktsmessig i den aktuelle skrivesituasjonen? På hvilken måte blir ”medforfattere” eller andre stemmer synlig i teksten? Og hvordan bidrar den særegne måten skriveren kombinerer ulike stemmer på til etablering av en egen faglig stemme?

2.6.2 Ulike forståelser av ”authoritativensess”

På lignende måte som begrepet *stemme*, kan ordet *authoritative* forstås og tolkes på ulike måter. Bakhtin betrakter det autoritative ordet som en ytring som ikke gir rom for tvil, spørsmål og motforestillinger (Dysthe, 1997:50). ”The authoritative word demands that we acknowledge it, that we make it our own; it binds us, quite independent of any power it might have to persuade us internally” (Bakhtin, 1981:342). Forfatteren med sin autoritet overfører ”ei fiks ferdig sanning til lesaren” (Dysthe, 1997:71). Det *authoritative ordet* opprettholder makten gjennom å stenge ute eller inne alt som ikke passer inn – i motsetning til det dialogiske ordet hvor skriveren ønsker å komme i dialog med leseren og få leseren til å tenke videre selv, hvor det kan oppstå kreativ og kritisk forståelse gjennom dialog (ibid.:71,72). Det autoritative ordet står i kontrast til det Bakhtin (1981:345) kaller *internally persuasive discourse* som er vevd tett sammen med ”det egne ordet”.

⁷ Jeg bruker ordet *svar* i den videste betydning av ordet slik Bakhtin (2005:35) gjør.

Its creativity and productiveness consist precisely in the fact that such a word awakens new and independent words [...It] is freely, developed, applied to new material, new conditions; it enters into interanimating relationships with new contexts (Bakhtin, 1981:345).

Lillis (2003:198) viser til at begrepene *authoritative* og *internally persuasive discourse* er nær knyttet til Bakhtins forståelse av sentripetale og sentrifugale krefter. Mens det autoritative ordet virker som en sentripetal kraft som streber etter en enhetlig forståelse og én sannhet, er *internally persuasive discourse* kreativ og nyskapende gjennom en ”intense interaction, a struggle with other internally persuasive discourses” (Bakhtin, 1981:346) og dermed knyttet til sentrifugale krefter.

Prior (1998:217) definerer *authoritative discourse* – med utgangspunkt i Bakhtins ord – ”as language associated with some form of social authority, language that is relatively alien, closed, and unproductive, not well understood or integrated in the person’s consciousness”. Etablert, anerkjent kunnskap i fagfeltet har en viss autoritet. Fagdisiplinen har utviklet sine ”sannheter” som medlemmene har blitt enige om, og dermed vil en ytring som presenteres som sannhet eller etablert kunnskap på feltet, gi lite rom for spørsmål og motforestillinger. Det kan være vanskelig for studentskriveren å stille seg kritisk til etablerte sannheter i fagfeltet. En presentasjon av teorier og begreper kan være et eksempel på en autoritativ diskurs når masterstudenten i sin oppgave beskriver etablert kunnskap i feltet uten å ta stilling til den. For det ene er den nye kunnskapen kanskje ikke ennå integrert i skriverens bevissthet, og for det andre er det begrenset hvor mye kritikk overfor etablert og anerkjent kunnskap i feltet en masterstudent kan tillate seg i en oppgave. Når det ikke blir tydelig hvorfor studenten presenterer en teori, kan det være et tegn på at den ikke er integrert i skriverens bevissthet og skriveren egentlig ikke ”står inne for det teksten sier” (Halse, 2000:117). Da er det de presenterte ord og begrepene som styrer skriveren og ikke skriveren som har kontroll og orkestrerer de ulike stemmene.

Ivanič (1995) knytter begrepet *authoritative* til skriverens selvstendighet og myndighet, til utvikling av en egen posisjon og identitet som autor av en tekst. Hun bruker begrepet *authorial presence* – forstått som skriverens opplevelse av seg selv ikke bare som skriver, men også som autor ”with the authority to say something” (ibid.:23). Man kan kanskje si at en slik autoritet er vokst fram gjennom en intens interaksjon med andres ord (jf. *internally persuasive discourse*), altså et resultat av masterstudentens ”kamp” med ulike stemmer som blant annet pensumlitteratur og andre stemmer i studentens omgivelse.

Kapittel 2

Ut fra en slik forståelse av *authoritative* viser en *autoritativ stemme* tydelig egen faglig autoritet uten å stenge ute andre stemmer og synspunkter, mens *the authoritative word* i Bakhtins forståelse kan knyttes til den norske oversettelsen *autoritær* som Halse (Halse, 1993:64) gjør i sin oversettelse av *authoritative discourse*. I forståelsen av *autoritær* er begrepet knyttet til makt og undertrykkelse, mens det autoritative ordet hviler på en uavsluttet dialog med andre autoritative ord og er dermed åpen ”to reveal ever newer ways to mean” (Bakhtin, 1981:346).

Graden av *authoritativeness* henger også sammen med konvensjonene og forventningene som er knyttet til ulike typer tekster. ”Some discourse types set up more authoritative identities for writers, such as the academic journal article; other discourse types constrain writers to subordinate roles or to excise themselves altogether, as in student essays” (Ivanič, 1995:24). Det er knyttet ulike forestillinger til *authoritativeness* til en vitenskapelig artikkel skrevet av en etablert forsker eller til en studentoppgave. Masteroppgavens mellomposisjon kan gjøre det spesielt vanskelig for studenten å finne en passende måte for sin *authoritativeness*. Det forventes i større grad enn i et vanlig ”studentessay” at skriveren framviser egen autoritet slik det er nevnt i målene for masterstudiet. Samtidig er skriveren fortsatt i rollen som student som skal være ydmyk og tydelig vise sin anerkjennelse til autoriteter på fagfeltet.

I læringssammenhenger og i et mer hverdagslig språk snakkes det om en *selvstendig* skriver når det refereres til læringsmål og kvalitetskriterier. Selv om det tilsynelatende ikke er store forskjeller mellom begrepene *selvstendig* og *autoritativ*, så mener jeg at begrepet *autoritativ* uttrykker mer enn bare selvstendighet. Det er etter mitt syn i større grad knyttet til skriverens identitet og til opplevelsen av ikke bare å være en skriver med egne, selvstendige tanker, men også en person med autoritet som har noe å si. Termen *autoritativ* impliserer i større grad en opparbeidet kompetanse som skriveren har tilegnet seg innenfor et fagfelt og et fagfellesskap og dermed har fått retten (og ikke bare plikten som i et studentessay) til å uttale seg om et tema. Jeg bruker begrepene *autoritativ* og *autoritet* i en slik forståelse i analysen.

2.6.3 Kjennetegn for en autoritativ stemme

Hvorvidt skriveren er til stede i teksten med en sterk stemme eller autoritet knyttes i skriveforskningen ofte til bruken av det personlige pronomen ”jeg” (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2000:101; Fløttum, Dahl, & Kinn, 2006a:68; Ivanič, 1995:23). Andre karakteristikker

for en autoritativ stemme i teksten, som Ivanič (1995:27) nevner, er for eksempel hvordan skriveren posisjonerer seg selv i forhold til andre autoriteter, bestemtheten i utsagn eller i hvilken grad skriveren betrakter sin egen erfaring som kilde for kunnskap. Slike karakteristikk søker jeg etter i mitt materiale for å få svar på mine forskningsspørsmål.

Samtidig må jeg være forsiktig med en kategorisering eller generalisering av slike karakteristikk i teksten som kjennetegn for en autoritativ stemme. Slike indikatorer for en sterk autorstemme kan være problematisk. Eik-Nes (2008:29) viser i sin studie til at autorens synlighet i teksten også er knyttet til konvensjoner for akademisk skriving som kan variere fra disiplin til disiplin. For eksempel finnes ulike normer for bruken av det personlige pronomen ”jeg” i ulike disipliner. Også Hoel (2008:80) peker på tydelige forskjeller mellom humanistiske og naturvitenskapelige fag når det gjelder skrivepraksiser. Forfatterne i humanistiske artikler er vanligvis mer synlige i sine tekster enn det som er tilfelle i naturvitenskapelige tekster. I anvendt språkvitenskap, som mitt materiale er hentet fra, er det i større grad akseptert å bruke førstepersonspronomenet enn det som er tilfelle i andre fag.

Disiplinens ofte uutalte konvensjoner vises også når det er akseptert at en etablert forsker kan tillate seg å skrive sine egne meninger uten å måtte referere til noen, mens studenter alltid må underbygge sin argumentasjon med referanser til anerkjente kilder i faget (Eik-Nes, 2008:29).

2.6.4 Leserens rolle i konstruksjonen av skriverens stemme

Det er ikke bare skriveren som skaper et inntrykk av seg selv som autor i teksten, også leseren med sin forforståelse og bakgrunn er med i konstruksjonen av autorens stemme. I sin definisjon av begrepet *voice* betrakter Tardy og Matsuda (2009:34) stemmen som en effekt, ”a result of the negotiation between the writer and the reader mediated by the text”. En masteroppgave vil leses forskjellig – ut fra ulike perspektiver og formål – av en sensor som skal vurdere oppgaven, en forsker som har en faglig interesse i studien eller en medstudent som gir respons på teksten. Ulike lesere vil sannsynligvis konstruere autorens stemme på ulike måter. I min studie vil det komplisere ytterligere at teksten leses av en som er både forsker, med ønske om å analysere teksten, og masterstudent, som selv er i ferd med å konstruere sin egen autoritative stemme.

Kapittel 2

Leseren trekker – på samme måten som skriveren – på ulike stemmer i sin lesing. Leserens forforståelse og bakgrunnskunnskap, som for eksempel kjennskap til fagfeltet og fagets konvensjoner, eller fortrolighet med temaet det skrives om, vil påvirke leserens oppfatning av skriveren. "Different readers will construe the same writer slightly differently, and of course these 'reader constructions' of writer identity may well differ from the impression the writer consciously or subconsciously wanted to convey" (Ivanič, 1995:12). Hvilket inntrykk leseren vil få av autorens stemme eller identitet vil altså variere, og kan være nokså forskjellig fra inntrykket skriveren selv ønsker å formidle. Dermed er ikke bare skrivingen, men også lesingen en komplisert prosess som er påvirket av mange faktorer eller stemmer.

3 Materiale og metode

Denne studien er basert på et sosiokulturelt syn på språk som betrakter ytringer eller tekster ikke som isolerte størrelser, men ser en ytring som ”et ledd i ei svært komplekst organisert ytringskjede” (Bakhtin, 2005:11), som tidligere nevnt. En analyse av masteroppgaver innebærer dermed å inkludere denne komplekse ”ytringskjeden”, altså de ulike kontekstene skriveingen foregår i. Sosiale og kulturelle kontekster er vesentlige dimensjoner som må trekkes inn i analysen.

3.1 Materiale i studien

Analysen er basert på et utvalg av fem masteroppgaver, skrevet innenfor fagdisiplinen anvendt språkvitenskap. I tillegg ble det gjennomført et gruppeintervju med fire masterstudenter fra samme fag. Intervjuet ble gjennomført i starten av prosjektet og ble brukt som utgangspunkt for min studie og som supplement i analysen.

3.1.1 Skriftlig tekst som materiale

Hovedmaterialet i min studie er fem masteroppgaver fra fagdisiplinen anvendt språkvitenskap ved NTNU – fra 2005 til og med 2008. Utvalget er basert på tilfeldighet og tilgjengelighet. Jeg visste at jeg uten problemer kunne ta kontakt med forfatterne av de utvalgte masteroppgavene og be om deres samtykke. Siden jeg i den eksplorerende fasen av undersøkelsen gjennomførte et intervju med masterstudenter fra faget anvendt språkvitenskap, var det viktigste kriterium for utvalget av det skriftlige materialet at det var masteroppgaver innenfor samme faget. Siden deltakerne i intervjuet og studentskriverne i mitt skriftlige materiale har blitt sosialisert inn i den samme fagkulturen, blir utsagnene i intervjuet mer relevante for min analyse av masteroppgavene. Dagens studenter skriver i den samme fagkulturen med tilhørende fagspesifikke konvensjoner og kunnskapsforståelser som tidligere studenter. Deres forståelser av (skrive)situasjonen, som kom fram i gruppeintervjuet, kan belyse konteksten tidligere studenter har skrevet i.

På samme måte som i gruppeintervjuet informerte jeg forfatterne av masteroppgavene om prosjektet mitt. De fikk tilsendt en samtykkeerklæring (se vedlegg B) hvor jeg gjorde

Kapittel 3

oppmerksom på at en fullstendig anonymisering (til tross for endring av navn) ikke var mulig i tilfeller hvor jeg benytter meg av utdrag fra deres tekster i analysen.

I forhold til omfang av studien var det nødvendig å avgrense materialet. For å få større variasjon i materialet valgte jeg ikke å redusere antall masteroppgaver, men begrenset analysen til innlednings- og teorikapitlene av de fem masteroppgavene. Gjennom skriving av mange oppgaver er det rimelig å anta at masterstudentene har hørt flere ganger i løpet av studietiden at innledningen er en av de viktigste delene av oppgaven hvor leseren/sensoren får et første inntrykk av skriveren som er av stor betydning for hans eller hennes lesing av teksten. Det kan forventes at masterstudenten ønsker å gjøre et godt inntrykk og framstå som en kompetent fagperson når han eller hun presenterer sin studie i grove trekk i innledningen. Derfor betraktet jeg innledningen som spesielt interessant for analysen av skriverens stemme. Jeg var også nysgjerrig på hvordan skriverens stemme ville komme fram i teorikapitlet hvor skriveren først og fremst presenterer etablert kunnskap i feltet og dermed i større grad kan gjemme seg bak anerkjente autoriteter.

Formålet med analysen var ikke å gjennomføre en helhetlig analyse av materialet eller sammenligne de fem oppgavene med hverandre, men å belyse masterstudentenes skriving gjennom å betrakte tekstene i sin(e) kontekst(er). Hensikten var heller ikke å vurdere eller se på studentenes evner og ferdigheter i akademisk skriving, men å se tekstene ”as an embodiment of the disciplinary politics within which it is produced, and as an embodiment of the processes of subject production at work as learner writers engage with the writing demands of the discipline”, slik Baynham (2000:31) uttrykker det.

Ved hjelp av utdrag fra tekstene viser jeg eksempler på hvordan spenningen mellom rollen som student og som forsker blir synlig i teksten. Begrepene sentripetale og sentrifugale krefter betrakter jeg som nyttige for å kaste lys på masterstudentenes balansegang mellom tilpasningen til akademiske konvensjoner og kravene i fagdisiplinen på den ene siden og framvisning av seg selv som en kompetent fagperson på den andre siden. På denne måten vil analysen av materialet bidra til å belyse teoretiske begrep som ofte brukes i skriveforskningen så som *stemme* og en *autoritativ* eller *selvstendig* skriver.

3.1.2 Gruppeintervju

For å få informasjon om masterstudentenes tanker rundt deres skrivning i akademisk sammenheng, gjennomførte jeg et gruppeintervju med fire masterstudenter fra fagdisiplinen anvendt språkvitenskap. De fire deltakerne var på ulike stadier i forhold til masterstudiet, tre studenter var på første året av masterutdanningen og én student hadde begynt med sin oppgave. Grunnen til dette utvalget var for det ene tilgjengelighet, og for det andre en antakelse om at disse studentene hadde i større grad et reflektert forhold til sin egen skrivning enn studenter fra andre fag. Skriftlig kommunikasjon, utvikling av tekster og skriveprosesser er viktige temaer i studiet av språklig kommunikasjon som deltakerne i intervjuet har hørt, lest og skrevet mye om.

Jeg gjennomførte intervjuet i en utforskende fase som en slags inngangsport for min studie. Brandth (1996:149) sier at gruppeintervju ofte brukes i en slik eksplorerende fase av et prosjekt hvor forskeren søker etter relevante problemstillinger. Formålet var å få informasjon om masterstudentenes forestillinger og forståelser av akademisk skrivning. Jeg var interessert i å få svar på spørsmål som: Hva er studentene opptatt av i sin egen skrivning? Hvilke erfaringer har de gjort i løpet av studietiden? Hva slags tanker har de om sin egen skrivning? Hva betrakter de som viktig i skriveprosessen, og hva synes de er en god tekst?

Deltakerne i intervjuet var på forhånd kjent med hverandre og med meg. Det var dermed ikke nødvendig først å bygge opp en tillitsfull og fortrolig atmosfære som i følge Brandth (1996:159) er viktig i en intervjusituasjon. Min egen posisjon som masterstudent, som er på lik linje med deltakerne i intervjuet, bidro til en atmosfære preget av nærhet hvor studentene kanskje i større grad var åpne og ærlige.

Intervjuet ble gjennomført i et grupperom på NTNU Dragvoll i et tidsrom på ca 1,5 timer, inkludert pause. Jeg benyttet lydopptak for å bevare innholdet i samtalen. Både mikrofonen på bordet og informasjonen deltakerne fikk i starten av intervjuet om samtykkeerklæringen (se vedlegg A) og anonymiseringen av deltakerne, kan ha bidratt til et mer formelt preg av samtalen. Allikevel virket det ikke som om deltakerne lot seg forstyrre av disse ”formelle hindringene”.

Siden jeg var interessert i å få innblikk i studentenes erfaringer, tanker og følelser rundt skrivingen og spontane beskrivelser av disse, ønsket jeg ikke å styre for mye. Det skulle først og fremst bli en samtale med begrenset guiding fra min side. Intervjuguiden var utviklet som et semistrukturert intervju, og jeg brukte spørsmålene som en ramme eller en slags huskeliste for meg selv (se vedlegg C). Det var viktigere at studentenes egne erfaringer og perspektiver kom fram enn å få besvart alle spørsmålene i intervjuguiden. Jeg var åpen overfor det som kom fram der og da og stilte ofte spørsmål med utgangspunkt i det studentene hadde sagt. Brandth (1996:158) peker også på fordelen med et gruppeintervju – sammenlignet med individuelle intervju – hvor deltakerne i stor grad har muligheten til å definere diskusjonen selv. Ofte stiller de spørsmål til hverandre, eller bygger videre på det andre har sagt og styrer dermed til en viss grad samtalen selv (ibid.), noe som jeg også opplevde i den aktuelle intervjusituasjonen.

For å kunne bruke informasjonen fra gruppeintervjuet i analysen, var det nødvendig å transkribere samtalen. I forhold til mine formål betraktet jeg det ikke som nødvendig å gjøre en detaljert transkripsjon av intervjuet, men betraktet det som tilstrekkelig å gjøre en grovtranskripsjon for å fange innholdet i samtalen. Med hensyn til leservennlighet og bevaring av anonymiteten framstiller jeg utdragene på bokmål og uten fyllord eller avbrytelser.

3.2 Metodisk framgangsmåte i analysen av det skriftlige materialet

Det analytiske rammeverk for analysen ble utviklet i en ”runddans” mellom empiri og teori. Jeg startet undersøkelsen med en nærlesing av materialet for å se på hvor og hvordan skriverens stemme ble synlig i teksten. Samtidig leste jeg faglitteratur, først og fremst undersøkelser som hadde lignende forskningsinteresser, men også litteratur som handler om skriving av en god (master)oppgave. Det analytiske verktøyet jeg benytter meg av i analysen er dermed sammensatt av ulike elementer som belyser mine spørsmål angående skriverens stemme i forhold til student- og forskerrollen.

I utviklingen av det analytiske verktøyet hentet jeg inspirasjon fra Ivaničs (1995:27) beskrivelse av karakteristikk for en autoritativ stemme. Hun nevner bruken av førstepersonspronomen, hvordan skriveren posisjonerer seg selv i forhold til andre autoriteter,

bestemtheten i utsagn eller i hvilken grad skriveren betrakter sin egen erfaring som kilde for kunnskap. Videre var Swales (1990) beskrivelse av typiske trekk i innledninger i vitenskapelige artikler et viktig utgangspunkt i analysen av innledningskapitlene. På denne måten fant jeg fram til de punktene jeg fokuserer på i analysen og som jeg beskriver nærmere i det følgende.

3.2.1 Analyse av innledningskapitler

I analysen av innledningskapitlene tok jeg utgangspunkt i *CARS-modellen* (*Create a Research Space*) til Swales (1990:137ff) som han har utviklet i sin undersøkelse av ulike innledninger i vitenskapelige artikler. Modellen demonstrerer de ulike delene som karakteriserer innledninger hvor skriveren først etablerer sitt forskningsområde (*establishing a territory*) og sin nisje (*establishing a niche*) og deretter inntar den nisjen (*occupying the niche*) gjennom å si noe om formålet eller nytteverdien av studien. I analysen fokuserte jeg på det Swales kaller ”å etablere sin nisje” og på hvordan skriveren ”okkuperer nisjen”. Disse punktene betraktet jeg som særlig relevante for mine forskningsspørsmål siden de i stor grad appellerer til rollen som forsker. Å etablere sin nisje innebærer at skriveren framviser en viss autoritet når han eller hun legitimerer sin egen studie gjennom for eksempel å vise til manglende forskning eller uenighet med tidligere forskning. I okkuperingen av nisjen beskrives formålet med studien og mulige resultater eller nytteverdien av den – noe som etter min mening innebærer en framvisning av egen faglig kompetanse og posisjon, og dermed egen autoritet.

Jeg søkte etter setninger eller avsnitt hvor skriverne motiverte sin studie (etablerte sin nisje), og så nærmere på begrunnelser og formuleringer av disse og hva de kunne fortelle om skriverens stemme i forhold til student- og forskerrollen.

I beskrivelse av formålet med sin studie benyttet skriverne i mitt materiale seg i stor grad av dempere, det vil si de modifiserte sine utsagn med ord som ”kanskje”, ”kan” eller ”vil”. Som nevnt ovenfor er bestemtheten av utsagn en karakteristikk for en autoritativ stemme i følge Ivanič (1995:27). I forhold til min problemstilling ble dermed bruken av ulike former for dempere særlig interessante og relevante.

3.2.2 Analyse av teorikapitler

I nærlesing av teorikapitlene ble jeg oppmerksom på at studentskriverne i stor grad var opptatt av å redegjøre for teorien i fagfeltet og delvis benyttet seg av mange kildehenvisninger, altså av mange ulike stemmer. Noen formuleringer ga indikasjoner på at teorikapitler til en viss grad blir betraktet som en typisk skolesjanger hvor studenten skriver en ”oppgave” og ”redegjør” for teori for å vise at hun eller han er en flink elev og ”kan leksa si”. Jeg ble interessert i hvilke ord og formuleringer det var som ga meg dette inntrykket. Blant annet ble begrepene *knowledge telling* og *knowledge transforming*, som Bereiter og Scardamalia (1987) har skapt, et viktig utgangspunkt i analysen av teorikapitlene. Kunnskapsrefererende oppgaver (*knowledge telling*) kjennetegnes av gjenfortelling og teksten ligger tett opp til kildene som brukes. Kunnskapsbrukende oppgaver (*knowledge transforming*) derimot knytter etablert kunnskap til eget formål og viser sammenhengen mellom den presenterte kunnskapen og egen studie. De forholder seg til problemet, mens kunnskapsrefererende tekster er mer orientert mot temaet de forteller om (Rienecker & Jørgensen, 2006:53). I en kunnskapsbrukende oppgave blir det synlig hvordan og hvorfor nettopp den kunnskapen og teorien brukes i nettopp den oppgaven. Dette skille mellom kunnskapsreferat og kunnskapsbruk betraktet jeg som et hensiktsmessig verktøy for analysen av teorikapitlene. En autoritativ stemme vil i større grad komme fram i en kunnskapsbrukende tekst hvor skriveren ikke bare presenterer andres stemmer, men også synliggjør hvordan han eller hun anvender disse i sin studie.

Å posisjonere seg selv i forhold til andre autoriteter er en annen karakteristikk som Ivanič (1995:27) beskriver som kjennetegn for en autoritativ stemme. I presentasjonen av teorien benytter skriverne seg av mange kildehenvisninger som viser til ulike stemmer. Jeg var interessert i *hvordan* skriverne brukte sitater og parafraser, altså hvordan de benyttet seg av det kjente og etablerte i utviklingen av en egen faglig stemme. Hvordan balanserer skriverne mellom å vise respekt for anerkjente autoriteter på feltet og samtidig vise fram en egen autoritativ stemme?

I analysen av metakommuniserende kommentarer trekker jeg på studien til Fløttum et al. (2006b) som setter fokus på ulike autorroller. Jeg ser på hvordan språklige trekk er med på å synliggjøre autoren som skriver, som student og som forsker/fagperson.

Siden den overordnede konteksten i mitt perspektiv på materialet er av stor betydning, har jeg valgt å knytte analysen og diskusjonen sammen. Jeg beskriver og analyserer enkelte utdrag fra masterstudentenes tekster og diskuterer funnene i forhold til konteksten, altså til masterstudentens rolle som student og forsker. Mitt fokus er på masteroppgaven som ”en tekst i sine kontekster”, eller uttrykt på en annen måte, som ”et svar på stemmer i fortid, nåtid og framtid”. Det innebærer at jeg i analysen ser på hvordan andre (muntlige og skriftlige) tekster fra situasjonskonteksten og den sosiokulturelle konteksten kan ha vært ”forbilde” eller kan ha hatt innvirkning på den aktuelle teksten.

Språklige trekk i teksten jeg ser på kan være *stemmer* fra fortiden (masterstudentens egne tidligere tekster, andre masteroppgaver, faglitteratur, forelesninger eller seminarer, akademias diskursive praksiser), fra nåtiden (den aktuelle skrivesituasjonen/sjangeren og forståelsen av den, samtaler med og respons fra veilederen og medstudenter) og fra framtiden (jf. *adressivitet* i kapittel 2.1 – forventninger om respons, om vurdering, om anerkjennelse i fagfeltet) som har satt sitt preg på den aktuelle teksten. Noen av disse stemmene vil komme eksplisitt til uttrykk i sitater eller parafraaser (jf. *manifest intertekstualitet* i kapittel 2.1.1), mens andre vil være mer skjulte i teksten og dermed vanskeligere å analysere fram (jf. *interdiskursivitet* i kapittel 2.1.1).

Også min egen tekst står i spenningsfeltet mellom sentripetale og sentrifugale krefter, og det er ulike stemmer fra fortid, nåtid og framtid som blander seg i teksten. I analysen reflekterer jeg noen steder over min egen skriving og viser hvilke stemmer som kan bli synlige i min egen tekst. Disse refleksjonstekster er markert som en tekst innenfor en ramme.

I analysen er utdragene fra materialet uthevet i kursiv skrift og med innrykk. Ord som er markerte med fet skrift er mine uthevninger for å gjøre et bestemt ordvalg tydelig. Sitater fra gruppeintervju er i tillegg markert gjennom en anonymisert kildehenvisning, for eksempel: (Karen – intervju). I den første delen av analysen (Eablering av egen nisje) undersøker jeg alle fem innledningskapitlene, mens jeg i de andre analysedelene trekker ut eksempler for å belyse studentenes skriving.

3.3 Forskerposisjon

Som nevnt tidligere (se kapittel 2.6.4) vil ulike lesere av en tekst få ulike inntrykk av skriveren. Som forsker er jeg det som Donahue (2005:139) kaller ”a particular kind of reader”. Ikke bare skriveren som utvikler en tekst, men også forskeren som analyserer og tolker ytringer, aktualiserer tilgjengelige kontekstuelle ressurser som han eller hun har til rådighet. Ressurser som min kjennskap til fagfeltet, egne erfaringer og forestillinger om akademisk skriving, min posisjon som masterstudent og teoretiske tanker og begreper jeg bruker i analysen, legger føringer på analysen og fortolkningen av materialet. Også Cameron (1992:5) viser til at ”[w]e inevitably bring our biographies and our subjectivities to every stage of the research process, and this influences the questions we ask and the ways in which we try to find answers”.

Min kjennskap til fagfeltet og min posisjon som masterstudent som selv holder på å skrive en masteroppgave, innebærer en viss nærhet til materialet som gir både muligheter og utfordringer. Det kan være en fordel i analysen at jeg er kjent med omgivelsene masterstudentenes skriving foregår i og har innsikt i prosedyrer, forventninger og forestillinger om skriving i fagkulturen anvendt språkvitenskap. Samtidig kan det være en fare for å overse fenomener fordi jeg tar ting for gitt. I løpet av min egen akademisk sosialiseringssprosess har jeg utviklet bestemte forståelser og skrivepraksiser som jeg har internalisert og som har blitt en del av min *habitus*, for å si det med Bourdieus (1996) begrep.

Hver enkelt produsent, det være seg en skribent, en kunstner eller en vitenskapsmann, konstruerer sitt eget skapende prosjekt ut fra en oppfatning av de tilgjengelige mulighetene, og denne oppfatningen er sikret gjennom de kategoriene for persepsjon og verdsettelse som er skrevet inn i hans eller hennes *habitus* gjennom en bestemt løpebane (Bourdieu, 1996:121).

Ikke bare skriveren skaper teksten sin ut fra sin forståelse av situasjonen og sine tilgjengelige kontekstuelle ressurser, også jeg som forsker konstruerer ny kunnskap ut fra mitt perspektiv og de ressursene jeg har til rådighet.

At forskerne – på samme måte som andre lesere – ”bring with them their own ways of seeing and recognizing”, betyr ikke at forskeren ikke kan være systematisk i sin lesing, sier Donahue (2005:139). Ved hjelp av teoretiske begreper eller modeller fortolkes materialet ut fra et bestemt perspektiv. Kunnskap som skapes gjennom analysen er ikke noen avspeiling av en objektiv virkelighet, men forslag eller konstruksjoner som inviterer til kritisk refleksjon, altså

til dialog. Det gjelder dermed ikke å avdekke og forklare hva en tekst ”egentlig” vil si, men å erkjenne at ”språket er mangetydig og kan tolkast ulikt av ulike individ i ulike kontekstar” (Hoel, 1998:116). Også min analyse av masterstudentenes tekster er én tolkning av materialet ut fra det perspektivet jeg bruker og med mine briller på, og dermed et forslag som vil invitere til dialog.

4 Skrivernes stemmer i innledningskapitlene

I et innledningskapittel beskriver forfatteren tekstens hensikt og forutsetninger for studien, han forteller leseren hva han vil gjøre, hvorfor og hvordan (Rienecker & Jørgensen, 2006:175,176). Med utgangspunkt i Swales (1990:141) begreper om etablering og okkupering av en nisje (se kapittel 3.2.1), undersøker jeg i analysen av innledningskapitlene hvordan studentskriverne etablerer sin nisje og hvordan de framviser sin fagkompetanse i beskrivelsen av studiens formål og nytteverdi.

4.1 Etablering av egen nisje

Akademiske undersøkelser er alltid basert på tidligere undersøkelser, og et nytt prosjekt starter vanligvis med å henvise til tidligere studier eller med å peke på en mangel av slike undersøkelser (Stotesbury, 2006:124). Særlig i humanistiske fag er det vanlig å referere til tidligere studier i følge Hyland (1999:352). Swales (1990:137ff) viser i sin modell hvordan skriveren etablerer sin nisje og viser nødvendigheten til egen forskning gjennom å vise til manglende forskning, være uenig med tidligere forskning, formulere et nytt forskningsspørsmål eller bygger på en tradisjon (ibid.:141). Dette innebærer ofte en eller annen form for evaluering eller kritikk, eller/og en framvisning av egen motivasjon og forskningsinteresser, noe som kan være interessant å se nærmere på i mitt materiale i forhold til studiens spørsmål angående skriverens faglige stemme i teksten. I den følgende analysen undersøker jeg hvordan ulike masterstudenter ”etablerer sin nisje”, hvordan de presenterer og muligens evaluerer tidligere studier og dermed viser nødvendigheten for sin egen undersøkelse.

4.1.1 Behov for nyansering

Å holde seg til akademiske konvensjoner i skrivingen, som for eksempel å strukturere innledningen i samsvar med akademiske skrivemodeller (som for eksempel CARS) og ”etablere sin nisje”, kan være et tegn på sentripetale krefter – skriveren viser at han kjenner sjangerreglene, han tilpasser seg normene for skrivingen. Likevel kan dette gjøres på ulike måter. Jan etablerer sin nisje tidlig og tydelig i starten av innledningskapitlet. Etter at han kort

Kapittel 4

og presist informerer leseren om sitt hovedformål i sin avhandling i de første to setningene, presiserer han i det andre avsnittet tydelig hensikten med undersøkelsen:

Intensjonen med oppgaven er å gi en nyansering av den amerikanske kommunikasjonsforskeren Martin Nystrand sin teori om fenomenet gjensidighet i kommunikasjon.

Ønsket om å gi en nyansering innebærer til en viss grad en evaluering av teorien, men uttrykt på en mer indirekte måte. Når Jan viser til et behov for nyansering, innebærer dette at han betrakter Nystrands teori som ikke nyansert nok. Litt senere blir han mer eksplisitt i sin kritikk gjennom å konkretisere det han betrakter som en mangel og etablerer dermed tydelig sin forskningsnisje:

*Motivasjonen som ligger til grunn for denne avhandlingen bunner i en fascinasjon angående prinsippet om gjensidighet, og ønsket om å utforske sider ved det **som jeg mener Nystrand sier for lite om**, når det gjelder skriftlig kommunikasjon, nemlig dynamikken mellom skriver og leser i ulike sjangere.*

I denne formuleringen blir skriverens stemme mer synlig enn i det første utdraget ovenfor. Ordene som ”motivasjon”, ”fascinasjon”, ”ønske”, ”utforske” og ”mener” viser til en aktør, et tenkende og handlende menneske, bak ordene. Skriveren viser tydelig sin interesse og engasjement, han bruker til og med ordet ”fascinasjon” av gjensidighetsprinsippet. I følge Ivanič (1995:28) er det en sammenheng mellom en sterk autorstemme og engasjement: ”having a driving purpose for writing, having a burning desire to convey a message, a story, some ideas or strongly held views are the whole point of writing”. Som tidligere nevnt knytter også Halse (2000:117) en personlig stemme til engasjement, at leseren kan se at skriveren ”har noe på hjertet”. Gjennom et slikt følelsesmessig engasjement viser Jan sin personlige interesse – og demonstrerer samtidig sin faglige autoritet gjennom sitt ønske om – og dermed også sin evne til – å utforske sider som han mener Nystrand sier for lite om.

Å skrive at ”Nystrand sier for lite om” innebærer en evaluering eller kritikk, men gjennom først å vise sin anerkjennelse til teorien virker denne kritikken ikke nødvendigvis negativ. Dessuten blir kritikken dempet gjennom ”jeg mener”. Skriveren gjør det tydelig at det er han som ser denne mangelen, han påstår ikke på en generaliserende måte at Nystrand sier for lite om, men det er skriveren med sin forståelse og sitt perspektiv som ønsker en videre

utforskning av Nystrands tanker. Dette gjør han på lignende måte når han senere konkretiserer enda mer:

*Nystrand (1986) peker **ikke** på spesifikke sjangervariasjoner med bakgrunn i empiri når han omtaler gjensidighet, og det er her **jeg mener** det er behov for presiseringer.*

Skriverens stemme kommer tydelig fram når han henviser til det Nystrand *ikke* gjør. Jan demonstrerer egen autoritet – han mener at han kan gi et bidrag til feltet gjennom en nyansering og presisering av etablert teori på feltet. Han viser altså sin kjennskap til etablert kunnskap og har samtidig et ønske om å bygge videre på den:

***Mens** Nystrand i stor grad omtaler gjensidighet som et grunnleggende fenomen for skriftlige dialoger på et teoretisk nivå, **ønsker jeg** å anvende spesifikke begreper innenfor gjensidighetsteori på et konkret tekstmateriale.*

Skriveren viser tydelig hvem han bygger på, men viser samtidig forskjellen mellom det Nystrand har gjort og det han ønsker å gjøre i sin avhandling. I dette eksemplet rydder skriveren seg tydelig plass i forskningsfeltet gjennom en klar avgrensning mellom Nystrand og seg selv: ”*Mens Nystrand..., ønsker jeg...*”. Jan stiller seg på lik linje med en anerkjent forsker på feltet og demonstrerer dermed egen autoritet. Han markerer tydelig grensen mellom andres og egne ord (jf. Bakhtin i kapittel 2.1.1). Gjennom å nevne aktørene, altså kontrastere forskerne mot hverandre – ”*mens Nystrand..., ønsker jeg*” – framstår begge som autoriteter på feltet som har noe å bidra med ut fra hvert sitt perspektiv: Nystrand på et teoretisk nivå og studentforskeren i anvendelse av teorien på et konkret tekstmateriale. På denne måten forsterker skriveren inntrykket av egen autoritet og etablerer tydelig sin nisje.

Jan viser at han har kjennskap til etablert kunnskap i feltet – en viktig akademisk konvensjon, ikke minst i skrivingen av studenttekster som skal evalueres. Gjennom å uttrykke egen interesse og et behov for nyansering av teorien, demonstrerer han at han har vært i dialog med Nystrands ord og har utviklet et eget perspektiv ut fra andres ord: ”[The word] becomes ‘one’s own’ only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention” (Bakhtin, 1981:293). Jan tar utgangspunkt i og bruker Nystrands ord i sin undersøkelse og befolker (*populate*) disse med sine egne intensjoner. Utdragene fra Jans innledningstekst viser hvordan sentripetale og sentrifugale krefter virker samtidig i teksten: ikke bare kommer kjennskap til

Kapittel 4

sjangernormene og til etablert kunnskap til uttrykk, men også dynamikk og nytenkning. Skriveren viser at han benytter seg av det kjente og etablerte i utviklingen av ny kunnskap.

I etableringen av sin nisje refererer ikke Jan til tidligere studier som har undersøkt gjensidighet i skriftlig kommunikasjon. Han viser nødvendigheten for forskning på det valgte området gjennom å peke på et behov for – og sin egen interesse i – utprøvingen og presiseringen av Nystrands teori.

4.1.2 Ønske om forståelse

Trine bruker personlige erfaringer som motivasjon for egen undersøkelse. Hun begynner oppgaven med å vise til seg selv som (privat)person og skriver om en alminnelig erfaring som mange lesere sikkert vil gjenkjenne og identifisere seg med:

*Ved en tilfældighet fikk jeg lese i min egen pasientjournal og ble overrasket over **hvor lite jeg forsto av denne teksten** som handlet om min egen helse. Dette **vekket min nysgjerrighet** som resulterte i denne oppgaven. Skrivning innen helsevesenet **synes jeg er interessant** da tekstene har en spesiell funksjon innen en spesiell kontekst.*

Gjennom denne personlige opplevelsen har Trine fått et ønske om å få en forståelse for slike tekster og se på hvordan den fungerer som verktøy i pasientbehandling ut fra brukernes perspektiv. Innrømmelsen av at hun ikke forsto mye av teksten om sin egen helse ("hvor lite jeg forsto av denne teksten") viser henne som et vanlig menneske som er på lik linje med sine potensielle (ikke)faglige lesere. Samtidig framstår hun som en fagperson gjennom å knytte sine personlige erfaringer opp til sin faglige kunnskap. I den følgende teksten setter hun disse vanskelig forståelige tekstene i et faglig perspektiv hvor hun trekker inn faglitteratur i sin beskrivelse av "epikrisen som brukstekst". Trine knytter dermed personlige erfaringer til sine interesser som fagperson. På lignende måte som Jan, nevner også hun et personlig engasjement som motivasjon for sin studie: nysgjerrighet og interesse i skriving innen helsevesenet.

Gjennom å ta utgangspunkt i personlige erfaringer utfordres akademiske konvensjoner hvor det kreves (mer eller mindre eksplisitt) å referere til anerkjente autoriteter i feltet, og hvor personlige erfaringer ikke betraktes som relevante. Ivanič og Simpson (1992:161,162) viser til et lignende eksempel hvor en student bruker egne erfaringer og også inkluderer disse som motivasjon for sin egen undersøkelse. De kritiserer reglene for akademisk skriving som

betrakter personlige erfaringer som ikke relevante i academia og ønsker å utfordre ”the value system which produces such a nonsense”. Også andre skriveforskere som Lea og Street (2000:42) og Lillis (2003) skriver om problemer og frustrasjoner som oppstår når studenter føler at de må unngå å skrive om personlige erfaringer som de selv opplever som relevante i forhold til sin problemstilling, men må tilpasse seg normene og reglene for skriving i feltet. Lillis (ibid.:205) peker på nødvendigheten ”to re-examine what counts as relevant knowledge within and across academic disciplines”.

En mulig tolkning av det studenten gjør gjennom å vise til personlige erfaringer, er at hun demonstrerer at hun tilhører ulike praksisfellesskap. Hun tilhører ikke bare det akademiske fellesskapet i rollen som forsker, men er også deltaker i hverdagslivet – på lik linje med sine potensielle lesere – i et fellesskap hvor det finnes pasienter og leger, lekmann og eksperter som kan ha ulik terminologi.

Trine uttrykker ikke behovet for forskning på området hun ønsker å undersøke like eksplisitt som Jan. Hun henviser ikke til manglende kunnskap eller forskning på feltet og evaluerer heller ikke tidligere forskning i innledningen. Riktignok beskriver hun epikrisens funksjoner og utfordringer i et senere kapittel. Hovedkilden til den presenterte informasjonen om epikrisens utfordringer er flere utdrag fra et intervju med allmennpraktiserende leger og sykehusansatte. Trine har også flere kildehenvisninger til en kilde i denne teksten som hun først mot slutten av kapitlet nevner eksplisitt:

Myrvang har i sin studie av samhandling mellom sykehusleger og allmennpraktiserende leger likevel skissert en kløft mellom dem.

Her støtter hun seg på en tidligere studie for å vise utfordringene på området hun ønsker å undersøke og understreker dermed behovet for forskning. I selve innledningskapittel benytter Trine seg først og fremst av egne erfaringer med epikrisen som motivasjon for sin studie og bygger så videre på praktikernes erfaringer med slike tekster (beskrivelser fra intervjuet i et senere kapittel). Gjennom å beskrive problemene aktørene har i skriving og lesing av epikriser, viser hun mer implisitt til nødvendigheten av sin studie, men hun henviser ikke eksplisitt til manglende forskning på området.

4.1.3 For lite undersøkelser

Også Ida tar utgangspunkt i egen nysgjerrighet når hun presenterer bakgrunnen for sin studie, hun trer fram som et ”vanlig menneske” som ikke visste mye om konfliktrådet og var ”*veldig nysgjerrig på hvordan megling foregikk i praksis*”. Gjennom de faglige spørsmålene hun stiller for å få svar på sin nysgjerrighet viser hun seg samtidig som fagperson som har et bestemt faglig perspektiv på fenomenet hun ønsker å undersøke:

Hvordan er meglingssamtalen strukturert? Hvilken rolle har megleren? Jeg lurte også på hvilke regler og retningslinjer som styrte meglingen, og i hvilken grad det kunne kalles en institusjonell samtale.

Gjennom bruken av ord som ”strukturert”, ”rolle” i samtalen, ”institusjonell samtale” framstår hun ikke bare som et ”veldig nysgjerrig” menneske, men også som en person med faglige interesser. Hun viser til tidligere undersøkelser, det vil si evalueringer som ble gjort i tilknytning til Justis- og politidepartementet, og etablerer deretter sin nisje på følgende måte:

Slike evalueringer mener jeg kan sees på som refleksjoner rundt⁸ praksisen – hvordan ordningen fungerer på et overordnet nivå. Derimot har det, så vidt meg bekjent, vært gjort lite undersøkelser av refleksjon om selve praksisen, altså hvordan interaksjonen i megling foregår. I arbeidet med denne studien har jeg søkt å tilegne meg kunnskap om praksisen, ...

Ida sier noe om hvordan hun forstår de undersøkelser som ble gjort tidligere (”mener jeg kan sees på som...”) og sier mer implisitt at hun tenker å gjøre sin studie på en annen måte, ut fra et annet perspektiv. Utheving av noen ord i kursiv skrift (se fotnote) og ordet ”derimot” er med på å demonstrere forskjellen mellom tidligere og den aktuelle studien. Hun viser til en mangel og et behov for intensiv forskning på selve *interaksjonen* i meglingen. På denne måten rydder hun seg plass i forskningsfeltet, samtidig uttrykker hun seg meget forsiktig. Formuleringen ”mener jeg kan sees på” gir rom for alternative synspunkter og kan i dette eksemplet være et tegn på en forsiktig studentskriver som ønsker å stå fram som ydmyk og ikke bastant i sine utsagn. På lignende måte virker tilføyselsen ”så vidt meg bekjent”; den gir rom for at det kanskje finnes andre undersøkelser Ida ikke har kjennskap til. Hun evaluerer eller kritiserer ikke eksplisitt tidligere undersøkelser, men viser til en mangel og et behov for flere perspektiver. I formuleringen ”har jeg søkt å tilegne meg kunnskap om praksisen” blir

⁸ I originalteksten er tre ord uthevet i kursiv: ”Slike evalueringer mener jeg kan sees på som refleksjoner rundt praksisen – hvordan ordningen fungerer på et overordnet nivå. Derimot har det, så vidt meg bekjent, vært gjort lite undersøkelser av refleksjon om selve praksisen, altså hvordan *interaksjonen* i megling foregår”.

også en forsiktig studentskriver synlig. Ida sier ikke at hun *har* tilegnet seg kunnskap i arbeidet med denne studien, men *søkt* om dette.

I selve innledningskapitlet sier Ida ikke noe konkret om tidligere forskning på området. Men hun viser til et forskningsprosjekt i en fotnote, som hun vil komme tilbake til i et senere kapittel. Etter innledningen har Ida et eget kapittel om ”Tidligere forskning” (som jeg ikke har analysert nærmere) som demonstrerer at hun er opptatt av å plassere sin studie i en større fag- og forskningssammenheng.

4.1.4 Egen studie som noe nytt

Julie bruker egen interesse for temaet og manglende forskning på området som utgangspunkt for egen motivasjon. Hun viser til at det har vært forsket på fenomenet på flere fagområder, men lite innenfor anvendt språkvitenskap. Hun uttrykker eksplisitt *at* det er en forskjell og *hva* som er forskjellen mellom tidligere studier og hennes egen.

Min studie skiller seg imidlertid ut på den måten at latter blir behandlet som en kommunikativ størrelse. [...] og fokuset i denne oppgaven vil være på den samtalestrategiske funksjonen latter kan ha, med fokus på latter i hverdagslig interaksjon.

Hun sier klart og tydelig på hvilken måte hennes studie skiller seg fra andre studier og rydder dermed plass for sitt eget prosjekt. Ordene som ”*skiller seg*” og ”*imidlertid*” peker på en tydelig avgrensing. Dermed blir hun synlig som en kompetent forsker som gjennomfører en studie som vil tilføye fagfeltet et nytt perspektiv.

Senere presenterer hun kort noen studier på latter innenfor språkvitenskapelig forskning – men uten å vise til likheter eller forskjeller i forhold til hennes egen studie og uten å evaluere disse på en eller annen måte. Det blir ikke helt tydelig hvorfor hun presenterer disse – om hun ønsker å gi leseren en oversikt over det som ble gjort i feltet eller om hun ønsker å bygge på noen av disse i sin egen studie. Julie tar ikke stilling til disse undersøkelsene og viser ikke hvordan disse står i forhold til hennes prosjekt. I dette avsnittet vises kanskje i større grad studentskriveren som ønsker å demonstrere sin kjennskap til tidligere forskning på området hun selv ønsker å undersøke.

4.1.5 Egen studie som supplement og korrektiv

Gjennom et tidligere prosjekt ble Anne motivert til sin studie som skjer i samarbeidet med en bedrift. I etableringen av sin nisje støtter hun seg på personer fra bedriften som ønsker bedre kommunikasjon og samarbeid. Hun viser nødvendigheten av sin studie gjennom å bygge på uttalelser fra personer innenfor bedriften som viser til behovet for å fokusere på struktur og ledelse i arbeidsmetodikken:

Vår felles interesse, [navn på bedriften] og min, var blant annet ledelse av såkalte arbeidssesjoner innenfor metodikken Integrert prosjektgjennomføring. [...]. [Navn på bedriften] følte at sesjonene i stor grad krevde ledelse. Hva som var god ledelse av sesjonene var imidlertid ganske uklart.

Hun samarbeider altså med praktikerne ”i den virkelige verden” i studien og tar utgangspunkt i deres opplevelse av arbeidshverdagen. Gjennom å si at bedriften og hun har en felles interesse, står hun fram som en kompetent person som kan bidra til ny og relevant kunnskap som en stor og anerkjent bedrift har behov for. Hun sier at

... både prosjektlederne i [navn på bedriften] og jeg [var] interessert i å finne ut hva som kan være god kommunikasjon i arbeidssesjonene, samt hvordan prosjektlederen kan bidra til slik kommunikasjon [...] Sammen kom vi frem til et overordnet spørsmål for mitt masterprosjekt: Hvordan får prosjektlederen deltakerne til å inntone seg mot virksomheten?

Hun viser seg som en forsker som ønsker å anvende aktuelle forskningsmetoder innenfor fagfeltet anvendt språkvitenskap gjennom formuleringen i forskningsspørsmålet: ”å inntone seg mot virksomheten”. Hun gir uttrykk for at hun samarbeider med de profesjonelle yrkesutøvere om et felles mål. Å nevne eksplisitt at hun ikke var alene om å utforme det overordnede spørsmål til prosjektet, kunne ha gitt inntrykk av en uselvstendig student og dermed svekket egen autoritet. Her ser det derimot ut til å styrke hennes autoritative stemme; for det første samarbeider hun med en betydningsfull bedrift, og for det andre viser hun at hun er opptatt av nytteverdien av egen forskning. Hun demonstrerer på denne måten at hun driver anvendt forskning som har som mål ”å framskaffe kunnskap som kan bidra til å løse praktiske problemer” (Andenæs 1985:8). Anne viser at hun er opptatt av dette målet i sin forskning.

I etableringen av sin nisje støtter Anne seg også på et sitat av en anerkjent forsker i fagfeltet:

What is more so needed in the future are studies of managers in their day-to-day communication with their colleagues and employees. To date, there are few empirical studies of such interaction (Svennevig 2008:530).

Anne benytter seg altså av en aktuell kilde fra 2008 og viser behovet for sin studie gjennom å ta utgangspunkt i en anerkjent autoritet på fagfeltet (Svennevig). Dette er en form for *manifest intertekstualitet* (se kapittel 2.1.1) som er vanlig i akademisk skriving, kanskje særlig i studentskrivingen hvor studenten søker støtte fra autoriteter for å legitimere sin egen studie.

Denne studien grenser opp mot organisasjonsteori og det Jan Svennevig (2008:529) kaller "leadership psychology", men den skiller seg fra psykologiske tilnærminger til lederskap i det at den tar utgangspunkt i konkrete dagligdagse aktiviteter i organisasjonen. Slik kan den være det supplement og korrektiv til organisasjonsteorier, som organisasjonsforskerne, ifølge Sissel Lysklett (2007), selv etterlyser.

Her viser Anne tydelig hvor hennes studie skal plasseres, hvordan den "grenser opp mot", "men" "skiller seg fra" andre tilnærminger. Anne presenterer sin egen studie som "det supplement og korrektiv til organisasjonsteorier" som organisasjonsforskerne – i følge Lysklett – "etterlyser". Dermed viser hun at hun ikke bare ønsker å bidra til løsning av praktiske problemer, men også ønsker å videreutvikle teorier. Henvisningen til at organisasjonsforskerne "etterlyser" tilnærminger som kan supplere og korrigere bestående organisasjonsteorier, understreker nødvendigheten av hennes prosjekt. Bruken av bestemt form ("det supplement og korrektiv") gir hennes studie stor betydning – kanskje for stor? Samtidig modifierer hun påstanden gjennom formuleringen "kan den være" (se kapittel 4.2 om dempere). Anne henter seg også en slags bekreftelse fra en forsker fra samme fagfeltet ("ifølge Sissel Lysklett") for å understreke betydningen av eget prosjekt.

Hun støtter seg altså på både praktikerne på feltet og andre forskere i etableringen av egen nisje, noe som i dette tilfelle ser ut til å styrke egen stemme. Hun konkretiserer styrken i sin tilnærming og beskriver hvordan den skiller seg fra andre innfallsvinkler:

Lysklett (2007) skriver blant annet at tradisjonell organisasjonsteori har en tendens til å skille mellom det organisatoriske og det individuelle nivået. Jeg forstår dette som at det har vært lite fokus på relasjonen mellom personers konkrete handlinger og hverdagens etablerte sosiale praksiser. Fremfor å ta utgangspunkt i organisatoriske strukturer eller individuelle egenskaper, er virksomhetsanalysen empiribasert. Gjennom grundige beskrivelser av konkrete aktiviteter, knytter virksomhetsanalysen konkret kommunikasjon til større teorier.

Hun beskriver her på hvilken måte hennes ståsted og framgangsmåte – virksomhetsteori og virksomhetsanalyse – kan bidra til å belyse kommunikasjonen på en annen måte enn tradisjonell organisasjonsforskning. Anne er forsiktig i sin kritikk eller evaluering av tidligere forskning. For det første støtter hun seg på en annen forsker fra fagfeltet (Lysklett), og for det

andre uttrykker hun seg på en forsiktig og lignende måte som det Ida gjorde: ”*Jeg forstår dette som*”. Hun gjør tydelig at det er *hennes* forståelse og gir dermed rom for andre synspunkter.

Oppsummerende diskusjon

Ikke alle studentene i min studie er like tydelig i etableringen av sin nisje. Noen bruker mer plass for å vise nødvendigheten av sin studie, mens andre er mer tilbakeholdne. Også uttrykksmåten varierer – mens noen gir klart og tydelig uttrykk for en mangel eller et behov, er andre mer forsiktige og modifierer sine utsagn. Flere nevner egen interesse og nysgjerrighet som motivasjon for sin studie.

Noen skrivere viser forskjellen mellom egen studie og tidligere undersøkelser gjennom å nevne den valgte tilnærmingsmåten eller et spesielt fokus for å belyse problemet de ønsker å undersøke på en annen måte enn tidligere studier har gjort. Å vise til manglende forskning eller kritisere tidligere forskning forutsetter en god kjennskap til feltet og krever en viss autoritet som ikke alle masterstudenter tør å demonstrere. Å utvikle en kritisk kompetanse og stille seg kritisk til kilder er noe som tar tid og gradvis vokser når studenter blir medlemmer av en tekstkultur (Hoel, 2008:73). En tydelig etablering av sin nisje gjennom å vise til uenighet eller en mangel i tidligere forskning, som Swales (1990) har funnet i vitenskapelige artikler, forventes ikke i like stor grad av en student som fortsatt befinner seg i en læringssituasjon.

Everett og Furseth (2004:16) sier i sin bok *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre* at nysgjerrighet og interesse er vesentlige forutsetninger for å skrive en god oppgave. Det kan antas at masterstudentene flere ganger har blitt gjort oppmerksom på (på forelesninger, seminarer, i samtale med veilederen) at det er viktig å ta utgangspunkt i egne interesser i valget av et forskningsprosjekt. En slik motivasjon for eget prosjekt nevner de fleste studentene i mitt materiale. Å demonstrere personlig interesse og nysgjerrighet i et fenomen eller område ser ut til å oppfattes av skriverne som trygt og passende for rollen som student. De viser i mindre grad nødvendigheten for sin egen studie gjennom å referere til tidligere forskning. Det kan være et tegn på at masterstudentene er klar over læringskonteksten de skriver i. De trenger ikke å rettferdiggjøre sin studie, noe en etablert forsker er nødt til å gjøre for å få forskningsmidler eller for å få artikkelen sin publisert. Å skrive en masteroppgave

tilhører kravene i utdanningen, og dermed er det ikke nødvendig å rettferdiggjøre eller vise nødvendigheten for den.

4.2 Framvisning av egen faglig kompetanse

I innledningen etableres ikke bare egen nisje, skriveren presenterer også egen forskning hvor hun sier noe om hensikten med og betydningen av prosjektet (Swales, 1990). Dette innebærer en framvisning av egen kompetanse og autoritet når skriveren prøver å vise hvordan egen studie kan bidra til nye perspektiver og ny innsikt på feltet. Jeg anser denne presentasjonen av egen forskning som spesielt interessant for min studie for å finne ut på hvilke måter masterstudentene framviser sin kompetanse. Er skriverne tilbakeholdne og forsiktige eller framviser de tydelig en egen faglig autoritet? Spesielt bruken av ulike former for dempere ser ut til å ha stor betydning for inntrykket skriveren formidler av seg selv som fagperson.

4.2.1 Et ønske og håp om å kunne bidra med kunnskap

Etter at Ida har presentert bakgrunnen for sin studie, sitt ståsted og sine problemstillinger, beskriver hun hensikten med, og betydningen av, sitt prosjekt. Dette utdraget presenterer jeg først som helhet, og i den følgende næranalysen plukker jeg ut enkelte setninger og formuleringer.

Jeg ønsker med denne studien å vise fram en ny type samtaleempiri til fagområdet anvendt språkvitenskap. Et mål er også å bidra med kunnskap om metoder for å utforske samtaler som kommunikative virksomhetstyper. Jeg håper at denne undersøkelsen kan tilby noen perspektiver som kan være interessante for andre innenfor fagområdet anvendt språkvitenskap generelt, og forskning på institusjonelle samtaler spesielt. Samtidig ønsker jeg å bidra med kunnskap som også konfliktrådet kan ha nytte av. [...] Jeg håper at mine fokus i denne studien også kan være et innlegg i samtalene omkring hva konfliktrådet er, sett i et kommunikasjonsfaglig perspektiv. Kanskje kan mine funn i framtiden kunne bidra til styrking av meglernes kompetanse på et kommunikativt nivå.

Dette utdraget viser tydelig hvordan skriveren balanserer mellom usikkerhet og sikkerhet, mellom studentrollen og rollen som fagperson. Ida viser fram sin egen faglige kompetanse gjennom å framstille seg selv som en person som kan bidra med ny kunnskap. Hun nevner for eksempel eksplisitt sitt fagområde – anvendt språkvitenskap – og plasserer seg dermed selv som fagperson innenfor et bestemt fagfelt. Faglige begrep som ”samtaleempiri”, ”metoder”, ”kommunikative virksomhetstyper”, ”denne undersøkelsen” eller ”forskning på institusjonelle samtaler” viser til skriveren som fagperson som ønsker ”å bidra med kunnskap” som både

Kapittel 4

fagfeltet og praktikerne (konfliktrådet) skal ha nytte av. Ida viser altså at hun med sin kunnskap og kompetanse kan gi et viktig bidrag til fagfeltet. Bruken av ”jeg” i dette avsnittet forsterker dette inntrykket. ”Writers who present themselves as knowledge-makers are also positioning themselves as having property rights, as contributors to the field”, sier Ivanič (1998:308). Ida ser ut til å betrakte seg selv som en ”contributor to the field” – hun vil produsere ny kunnskap som andre kan ha nytte av.

Samtidig er Ida meget forsiktig i sin uttryksmåte og bruker mange dempere. Dette skaper et inntrykk av usikkerhet som til en viss grad avslører skriveren som student. I følge Hyland (2005:173) tyder dempere som for eksempel ”*kanskje*”, ”*muligens*” eller lignende formuleringer på ”the writer’s decision to withhold complete commitment to a proposition, allowing information to be presented as an opinion rather than accredited fact” (ibid.:178). Hyland (ibid.) peker videre på at ”hedges also allow writers to open a discursive space where readers can dispute their interpretations”. Dette innebærer at dempere kan betraktes som en viss tilbakeholdenhet av skriveren hvor hun ønsker å framstille sin ytring ikke som påstand, men som et forslag som gir leseren rom til egen tolkning.

Hedge blir også oversatt som *beskyttelse*, *vern* eller *hekk* på norsk – en oversettelse som jeg tenker gir et interessant perspektiv for bruken av dempere – særlig i forhold til studentskriveren. Det peker ut over teksten til leseren og mulige reaksjoner. Også anerkjente forskere kan ha et behov for beskyttelse og bruker dempere i framstillingen av sine funn. Gjennom å åpne opp for alternative syn forebygger de mulige angrep. Studentskrivere som til en viss grad skriver for å bli vurdert og for å innfri kravene i feltet, kan ha et stort behov for å beskytte seg mot mulige angrep fra både fagfeltet som kanskje tviler på deres kompetanse og sensorens kritiske blikk som vurderer teksten ut fra bestemte kriterier.

Eik-Nes (2008:77,78) gjør et interessant skille mellom to typer dempere. Den ene typen er den som er vanlig i akademisk skriving hvor skriveren demper graden av sikkerhet i forhold til sine funn eller vurderinger. Derimot kaller Eik-Nes den andre typen dempere ”a personal hedge” (ibid.:78) som er knyttet til graden av (u)sikkerhet som skriveren demonstrerer i forhold til sin egen studie, sine evner og aktiviteter. Eik-Nes materiale er logger hvor skriverne gis rom for å reflektere over egen skriveprosess, noe som gir muligheten til å stille spørsmål og være kritisk til egne evner. I en avsluttet masteroppgave vil slike uttrykk for tvil overfor egne evner ikke være ønskelig. Likevel mener jeg at bruken av dempere i forbindelse

med framvisning av egen kompetanse kan være en form for *personlige dempere* som kan være et tegn på usikkerhet i forhold til egen studie. Dette inntrykket forsterkes gjennom bruken av førstepersonspronomen ”jeg” (”*jeg ønsker*”, ”*jeg håper*”, ”*mine funn*”) som retter fokus på skriveren som person. Noen av demperne i utdragene gir implisitt et inntrykk av at skriveren tviler på egen faglig kompetanse, særlig når det brukes flere dempere i én setning.

I Idas beskrivelse av prosjektets betydning (utdrag ovenfor) finnes dempere i hver eneste setning; disse vil jeg i det følgende se nærmere på.

***Jeg ønsker** med denne studien å vise fram en ny type samtaleempiri til fagområdet anvendt språkvitenskap.*

Ida skriver ikke ”jeg skal vise fram”, men ”*jeg ønsker... å vise fram*”. Formuleringen ”*jeg ønsker*” demper utsagnet: ”*å vise fram en ny type samtaleempiri til fagområdet anvendt språkvitenskap*” – et utsagn som kan relateres til en kompetent forsker som har samlet inn en ny type empiri og dermed bidrar til ny kunnskap i fagfeltet. Formuleringen ”*jeg ønsker*” kan på den ene siden demonstrere personlig interesse og engasjement, et ønske om å kunne bidra selv, men kan også implisere at det ikke er sikkert hun kommer til å klare å vise fram det hun vil. Dette inntrykket forsterkes i de følgende setningene hvor hun igjen tar i bruk flere dempere:

***Et mål** er også å bidra med kunnskap om metoder for å utforske samtaler som kommunikative virksomhetstyper. **Jeg håper** at denne undersøkelsen **kan tilby** noen perspektiver som **kan være** interessante for andre innenfor fagområdet anvendt språkvitenskap generelt, og forskning på institusjonelle samtaler spesielt.*

Ida sier at ”*et mål*” av studien er å bidra med kunnskap om metoder – en formulering som impliserer at det er uvisst om hun vil oppnå dette målet. Samtidig er det et sjangerkrav i akademia å si noe om formålet med undersøkelsen. Men siden hun bruker ubestemt form, altså ”*et mål*”, og ikke den bestemte formen ”*målet*”, kan denne formuleringen forsterke inntrykket av usikkerhet i kombinasjonen med de andre demperne i avsnittet. Særlig i neste setningen blir denne usikkerheten synlig hvor bruken av flere dempere som ”*jeg håper*”, ”*kan tilby*” og ”*kan være interessante*” bidrar til at skriverens autoritet svekkes og det blir tydelig at dette er en studentskriver. Disse dempere trenger ikke nødvendigvis å være et tegn på en reell usikkerhet eller skepsis overfor egen kompetanse, men kan også signalisere at skriveren ikke ønsker å framstå som altfor ambisiøs og er bevisst på sin posisjon som en student som ikke er

Kapittel 4

på lik linje med anerkjente forskere. Ivanič (1995:26) peker på at ”modal expressions can weaken the authoritativeness of the writer”, men at det kan være vanskelig for studentskrivere å balansere på ”[the] fine line between sounding appropriately authoritative and overstepping the limits of their authority”.

Denne balansegangen vises tydelig i Idas tekst. Formuleringer som ”*bidra med kunnskap*”, ”*utforske samtaler*”, ”*tilby noen perspektiver*” og ”*interessante for andre innenfor fagområdet*” gjør henne synlig som en autoritativ forsker. Samtidig ser det ut som om hun er klar over sin rolle som en student som ikke ønsker å overskride grensene for sin autoritet.

Ida viser også sin faglige kompetanse gjennom å henvise ikke bare til fagområdet anvendt språkvitenskap generelt, men også til et spesielt forskningsområde innenfor fagfeltet – forskning på institusjonelle samtaler – noe som demonstrerer at hun har kjennskap til de enkelte fagområdene innenfor anvendt språkvitenskap. Hun ser også ut til å være bevisst på sitt ansvar som forsker som ikke bare har ”et ansvar for å bygge opp og videreutvikle faget”, men også ”et sosialt eller samfunnsmessig ansvar” (Andenæs, 1985:2). Anvendt forskning skal være til praktisk nytte og ”framskaffe kunnskap som kan bidra til å løse praktiske problemer” (ibid.:8), noe Ida ser ut til å være bevisst på når hun presiserer:

*Samtidig **ønsker jeg** å bidra med kunnskap som også konfliktrådet **kan ha nytte av**. [...] **Jeg håper** at mine fokus i denne studien også **kan være** et innlegg i samtalene omkring hva konfliktrådet er, sett i et kommunikasjonsfaglig perspektiv.*

Hun viser dermed tydelig at hun med sin forskning ikke bare er rettet mot fagfeltet, men også mot praktikerne, i dette tilfelle konfliktrådet. Resultatene skal også gjøres tilgjengelige for brukerne, altså ikke-fagfolk. Hun viser til sitt eget kommunikasjonsfaglige perspektiv som ”*kan være et innlegg i samtalene omkring hva konfliktrådet er*” hvor konfliktrådet får muligheten til å se på egen virksomhet ut fra et annet perspektiv. Samtidig demper hun igjen sine utsagn om egen faglighet gjennom ord som ”*ønsker*”, ”*håper*”, ”*kan ha*” og ”*kan være*”.

Særlig i den siste setningen i avsnittet virker skriveren nesten for ivrig etter å dempe egen autoritet som resulterer i for mange modererende ord som fører til en merkelig formulering:

***Kanskje kan** mine funn i framtiden **kunne** bidra til styrking av meglernes kompetanse på et kommunikativt nivå.*

Hvordan masterstudenter prøver å finne en balanse mellom å demonstrere egen autoritet på den ene siden og ikke å virke altfor ambisiøse og overskride sine grenser på den andre siden, kommer også til uttrykk i gruppeintervjuet:

Jeg skriver meg på en måte inn i feltet. Jeg tenker at Linell har sagt det og Thea⁹ har sagt det, og nå sier jeg, Karen, dette og på en måte – da er det lettere å bruke referanser, når jeg tenker at jeg er en del av alle de andre som har sagt noe om dette feltet. Men jeg tenker ikke at Linell skal lese min tekst, men, jeg skriver liksom for feltet, selv om det er litt sånn høy på pæra å si det som masterstudent, men det er i hvert fall en tanke som er i hodet mitt når jeg skriver (Karen – intervju).

På den ene siden viser Karen at hun forstår seg selv som en del av andre anerkjente fagpersoner som kan bidra til fagfeltet. Hun demonstrerer dermed sin autoritet som fagperson. Samtidig understreker hun at hun (bare) er en masterstudent og at framvisning av egen autoritet kan høres ut som om hun er ”litt sånn høy på pæra”. Dermed prøver hun å holde den fine balansen mellom å vise egen autoritet og samtidig ikke overskride grensene for den. At hun tenker at Linell ikke skal lese hennes tekst og bemerkningen om at hun kan virke ”høy på pæra” demonstrerer at hun ikke føler seg på lik linje med anerkjente fagpersoner i feltet – selv om hun riktignok også ”skriver for feltet” og ”er en del av alle de andre som har sagt noe om dette feltet”.

Selv om Karen gir uttrykk for at hun føler seg som et medlem av fagfellesskapet som bidrar med ny kunnskap – som ”en del av alle de andre” i fagfeltet – er hun samtidig klar over sin posisjon som student som skriver tekster andre forskere ikke er interessert i. Dermed kan masteroppgaven ses på som en tekst som mangler ekte lesere. Nilsen (1997:187f) som har undersøkt skriving i ungdomsskolen henviser til dette dilemma hvor språklig samhandling i en læringssituasjon kan oppfattes som *kvasi-kommunikasjon* på grunn av lærerens posisjon som *dommer*. Ofte er sensoren den eneste potensielle framtidige leseren. Studenten kan oppleve egen skriving som en ikke-autentisk situasjon hvor det kreves kunnskaps(re)produksjon – det vil si en tekst som ingen har ekte interesse for.

⁹ Min anmerkning: Anonymisert foreleser

4.2.2 ”Kan” eller ”vil” – en tydelig forskjell

Anne bruker også dempere i sin beskrivelse av formålet med studien, men ikke i like stor grad og så tydelig som Ida:

*Formålet med studien er altså å **bidra til bevissthet** blant prosjektlederne, på hvordan deres konkrete handlinger påvirker rutinene og de sosiale strukturene som etableres og utvikles i samhandlingen. Gjennom konkrete eksempler og beskrivelser av relasjonen mellom handling og struktur, **vil jeg bidra til at prosjektlederne får en mer inngående forståelse** av de sosiale handlingene de gjør i kommunikasjonen. **Noe som vil gi** de eksisterende prosjektlederne et bedre utgangspunkt for selvutvikling, samtidig som slik bevissthet og kunnskap **vil være en nyttig ressurs** i opplæring av nye prosjektledere.*

Senere:

*I tillegg til å **være til nytte** for [navn på bedriften] i deres opplæring og utvikling av ansatte, **kan** med andre ord denne studien bidra med empirisk innsikt som **kan støtte eller bestride** teorier og påstander om organisasjon og ledelse.*

I dette avsnittet bruker Anne først og fremst verbet ”vil” i stedet for ”kan”, noe som skaper et annet inntrykk av skriverens autoritet som fagperson enn Idas tekst. Anne formidler et inntrykk av sikkerhet og målrettethet. Hun ser ut til å vite både hva hun vil, hvordan hun kan nå målet og hvilken nytte studien vil ha. Hun framstår som overbevist om at hennes studie ”vil gi de eksisterende prosjektlederne et bedre utgangspunkt for selvutvikling” og at ”slik bevissthet og kunnskap vil være en nyttig ressurs”. Hun ser ikke ut til å tvile på studiens nytte. Med denne formuleringen demonstrerer hun sin faglige autoritet. Hun sier også hvordan hun tenker å anvende sin fagkompetanse: ”gjennom konkrete eksempler og beskrivelser” vil hun bidra til økt forståelse hos praktikerne.

På samme måte som Ida viser hun til prosjektets nytte, både for praktikerne (prosjektlederne i bedriften) og for fagfeltet. Hun antyder til og med at hennes studie kan utfordre etablerte teorier i fagfeltet: hun nevner at hennes arbeid ikke bare kan støtte, men muligens kan ”bestride teorier og påstander om organisasjon og ledelse”. Med dette utsagnet demonstrerer hun at hun er skeptisk overfor bestående, etablerte teorier. Ordet ”påstander” impliserer til og med at det finnes måter å tenke på som ikke er begrunnet. Med slike formuleringer går hun ut av sin rolle som forsiktig student.

4.2.3 Tilsynelatende dempere

Julie bruker også ord som ”kan” og ”kanskje” i sin presentasjon av studiens formål, men i dette tilfelle fungerer ikke ordene som typiske dempere, noe det følgende utdraget viser:

*Noen vil **kanskje** mene at dette prosjektet tar for seg noe som er selvfølgelig; selvfølgelig har latter en ansiktsbevarende funksjon. **Mitt ønske har imidlertid ikke vært** å kunne svare ”ja” eller ”nei” på dette spørsmålet. **Jeg ønsker å vise** hvordan¹⁰ latter kan være en strategi for høflighet, og i hvilke sammenhenger latter får en slik funksjon. Arbeidet **vil bidra til kunnskap** om gruppedynamikk i heterogene arbeidsgrupper generelt, og om latterens funksjon som ansiktsbevarer spesielt.*

Ordet ”kanskje” i første setning virker ikke som en demper i dette tilfelle. Julie kommer mulige innvendinger fra leseren i forkjøpet og bekrefter disse: ”noen vil kanskje mene [...] selvfølgelig har latter en ansiktsbevarende funksjon”. Hun viser at hun er oppmerksom på kritiske reaksjoner fra leserne. Ordet ”selvfølgelig” demonstrerer at hun ikke ønsker å framstå som en studentforsker som undersøker noe som alle vet og betrakter som en selvfølge. I den videre teksten framstår hun tydelig som fagperson og forsker: hennes arbeid ”vil bidra til kunnskap”. Ordet ”vil” understreker inntrykket av en autoritativ skriver.

Det ser ut som om hun ikke bare har faglige lesere i tankene, men også potensielle lesere utenfor fagmiljøet. Hun skriver på en måte som Ivanič og Simpson (1992:148) beskriver som ”a way which is as committed, informal and accessible to readers as possible”. Hun uttrykker seg på en forståelig måte med korte setninger og bruken av pronomen ”jeg”. Samtidig framstår hun som en kompetent fagperson. Hun sier tydelig både hva hun ønsker å gjøre (”jeg ønsker å vise”) og hva hun ikke ønsker å gjøre (*mitt ønske har imidlertid ikke vært*). Ordet ”ønsker”, som også mange av de andre masterstudentene ofte benytter seg av, kan virke som en demper, men kan også være et tegn på at skriverne imiterer en typisk uttrykksmåte i akademisk skriving.

¹⁰ hvordan er i originalen uthevet med kursiv skrift

I min egen skriving av masteroppgaven ble jeg meget oppmerksom på min egen bruk av dempere. Jeg la merke til at ord som ”kan”, ”kanskje” eller ”ønsker” nesten er ”automatisert”. Flere ganger hadde jeg allerede skrevet ”kan” før jeg ble bevisst på det. Å bruke slike formuleringer for å modifisere egne påstander har blitt til en selvfølgelighet som jeg ikke lenger tenker over. Å være forsiktig med bastante utsagn var en skrivenorm jeg tidlig ble kjent med i studietiden gjennom forelesninger om akademisk skriving og tilbakemeldinger på mine tekster. Dermed tilegnet jeg meg tidlig en slik modifisert uttrykksmåte som har blitt en del av min akademiske skrivehabitus.

Også ”kan” i setningen ”*Jeg ønsker å vise hvordan latter kan være en strategi for høflighet*”, fungerer i dette tilfelle ikke som demper. Julie forsøker ikke her å dempe graden av sikkerhet i forhold til sine vurderinger eller evner i forhold til sitt prosjekt, men viser til latter som en mulig strategi for høflighet.

Disse eksempler viser at en må være forsiktig i analysen i forhold til slike kategorier så som forekomst av dempere i en tekst. Det kan gi et feil inntrykk når man for eksempel teller bestemte ord i en undersøkelse og bruker disse som grunnlag for analysen (som for eksempel Hyland 2005; Fløttum et al. 2006a). Slike ord må alltid ses og analyseres i sin kontekst.

4.2.4 Framvisning av kompetanse gjennom akademisk fagspråk

I motsetning til eksemplene ovenfor, bruker ikke Jan dempere som ”kan” eller ”vil” i sin framstilling av formålet med studien. Han benytter seg av et utpreget fagspråk når han forteller leseren hvordan hans studie skal betraktes:

Denne studien er å betrakte som en teoripresisering, eller en empirisk utprøving, av Nystrand sitt gjensidighetsprinsipp, som handler om at vi når vi kommuniserer søker å etablere og videreutvikle en felles forståelse av den sosiale situasjonen vi deltar i.

Senere:

*Problemstillingene er **designet** med tanke på å **avdekke interaksjonelle ressurser** som **rammer, problempunkt og kommunikativ likevekt** på et tekstlig **mikronivå**, som gir konsekvenser for **tekstlige meningsdannelser** på et **makronivå**. Dette for å **få innsikt i** hvordan gjensidighet skapes og formidles på ulike måter, og hvilken innvirkning dette har på dialogen mellom skriver og leser i møter med ulike sjangere.*

Studien skal være en presisering eller utprøving av anerkjent teori i feltet, noe som kan demonstrere både en anerkjennelse til etablerte tanker i faget og en kritisk holdning til disse.

Jan ønsker å prøve ut om teorien ”holder mål” og er anvendbar i praksis, på et konkret materiale. Han gir tydelig uttrykk for at han ikke bare ønsker å presisere og utprøve etablert kunnskap, men også ”avdekke” og ”få innsikt i” empirien som skal undersøkes, altså skape ny kunnskap.

Jan bruker ikke det personlige pronomen ”jeg” i dette avsnittet. Han setter altså ikke seg selv som (fag)person i forgrunnen, men selve formålet med studien. Han benytter seg av verb som viser til rollen som forsker, som ”*problemstillingene er designet*”, ”*å avdekke*” eller ”*å få innsikt i*”. Han bruker et distansert fagspråk, faglige begrep som forutsetter en leser som er fortrolig med fagfeltet. Teksten vil være vanskelig tilgjengelig for en ikke-fagperson. Det virker som om Jan ønsker å framstå som en kompetent fagperson som henvender seg til et fagmiljø.

Dette kan være et tegn på at Jan betrakter den måten å skrive på som den rette akademiske måten å gjøre det på – en uttrykksmåte som er ganske vanlig i akademia. I gruppeintervjuet ga studentene uttrykk for at de betrakter akademiske tekster ofte som tunge og vanskelig tilgjengelige. Akademiske tekster er ofte preget av lange setninger, abstraksjoner og et mer distansert språk (Ivanič & Simpson, 1992:148) som ord og formuleringer i Jans tekst som ”*designet*”, ”*interaksjonelle ressurser*”, ”*rammer, problempunkt og kommunikativ likevekt*”, ”*tekstlige meningsdannelser*” eller ”*mikro- og makronivå*” er eksempler på. Slike uttrykksmåter og begreper har studentene blitt kjent med i lesingen av pensumlitteratur. Ivanič (1998) peker på at studentskriverne ofte låner stemmer fra andre og imiterer det språket som de leser og hører i fagmiljøet. Dressen-Hammouda (2008:241) sier at bruken av en bestemt terminologi demonstrerer skriverens tilhørighet til fagdisiplinen. Også anvendt språkvitenskap har utviklet bestemte uttrykks- og tenkemåter – altså både materialiserte og symbolske sjangre (se kapittel 2.2) – som henger sammen med fagets kunnskapssyn og fagtradisjoner. Gjennom bruken av bestemte ord og formuleringer demonstrerer Jan at han er medlem av fagfellesskapet.

Ofte blir bestemte formuleringer og uttrykksmåter internalisert og en naturlig del av studentens språk gjennom ”intertextual encounters” (Ivanič, 1998:197). Ivanič (ibid.) viser til at studentskrivere benytter seg av andre stemmer både bevisst og ubevisst. Det varierer i hvilken grad de er klar over hvor de har hentet en formulering fra. Noen ganger velger de bevisst en bestemt formulering, andre ganger har de ”tilegnet seg andres ord”, for å si det med

Kapittel 4

Bakhtins ord, og opplever disse som sine egne – et eksempel på *interdiskursivitet* (se kapittel 2.1.1).

Hvordan det akademiske språket infiltrerer måten studentene skriver på, kommer til uttrykk i gruppeintervjuet:

Jeg kjenner at jeg har blitt ganske hemmet av måten vi skal skrive på, for eksempel når vi skal skrive en logg som er sånn jeg-form: "og i dag har jeg", og platte, enkle greier, så kjenner jeg at det strider veldig imot. Jeg kjenner at jeg vil skrive "taterata", den store baduse teksten vi har blitt vant til, ikke bare den lille, platte dagbokformen. Vi har blitt "Feinschmecker" på tekst (Siri – intervju).

Her viser Siri til studentenes deltakelse i praksisfellesskapet gjennom flere år hvor de har blitt vant til akademiske begrep og uttrykksmåter. Dermed oppleves ikke nødvendigvis lenger et skarpt skille mellom studentens "eget språk" og "det akademiske språket". Ivanič og Simpson (1992:162) viser til at måten en erfaren student skriver på "has been fashioned by his diverse language experiences throughout his life". Den akademiske uttrykksmåten kan ha blitt til en del av det autobiografiske selv og oppleves ikke lenger som noe fremmed. Studentene tilegner seg akademiske formuleringer og utvikler sin faglige stemme gjennom å velge ut – mer eller mindre bevisste – bestemte ord og uttrykksmåter. Lillis (2001:91) peker på at studentene ikke nødvendigvis er negativ innstilt overfor akademiske formuleringer. De prøver ut og benytter seg av formuleringer som de synes "sound good" (ibid.) og gjør disse til sine egne.

Det er mulig at Jan for eksempel føler seg komfortabel med måten han skriver på, at han har blitt *Feinschmecker* på tekst og ikke lenger liker en enkel uttrykksmåte. En annen mulighet er at han bevisst prøver å tilpasse seg normer og "spilleregler" i feltet. Lillis (2001:86) peker på at studentene ofte vet hvilke ord og formuleringer som er ønsket i den akademiske konteksten. I slike tilfeller føler studentene ofte en viss motvilje mot å bruke det upersonlige, akademiske språket, det er ikke en del av deres habitus. Det kan være vanskelig for studentskriverne å finne uttrykksmåter og en stil som er i samsvar med kravene til akademisk skriving og samtidig i harmoni med skriverens autobiografiske selv og det inntrykket studentene ønsker å formidle.

Oppsummerende diskusjon

Spenningen mellom rollen som autoritativ forsker og som ydmyk student kommer tydelig til uttrykk når skriverne beskriver formålet og nytteverdien av sin studie. Det vises ofte en veksel mellom sikkerhet og usikkerhet i utdragene. På den ene siden framstår skriverne som kompetente fagpersoner som viser tydelig at de har noe å bidra med, på den andre siden formidler de ofte inntrykk av en meget forsiktig og ydmyk studentskriver.

Et utpreget fagspråk med kompliserte formuleringer og fagspesifikke begrep tyder på en tilpasning til det akademiske språket som skriverne bruker for å svare på normene og konvensjonene i academia. De tilpasser seg spillereglene i feltet – enten bevisst, med en viss motvilje, for å svare på kravene i fagkulturen, eller mer ubevisst på grunn av sin deltakelse i fellesskapet hvor de har tilegnet seg akademiske begrep og uttrykksmåter som har blitt en del av deres autobiografiske selv. På denne måten sørger sentripetale krefter for opprettholdelsen av typiske akademiske formuleringer og konvensjoner.

Å okkupere sin nisje og presentere formålet og nytteverdien av studien er nært knyttet til rollen som autoritativ forsker. Usikkerheten som masterstudentene viser når de beskriver formålet med egen studie kan grunne i den ambivalente og flertydige aktiviteten som skriving av en masteroppgave innebærer. Siden de fortsatt befinner seg i studentrollen, og masteroppgaven er gjenstand for vurdering, kan det primære formålet med skrivingen oppfattes som en framvisning av skolekunnskapen og evner som forventes av en student. Det er mulig at studentskriverne opplever seg selv i større grad som student som skriver en skoleoppgave enn som forsker med en ekte studie som andre forskere har en ekte interesse for. Dermed tilpasser de seg i stor grad de forventningene som tilhører studentrollen og utfordrer ikke disse gjennom å stå fram som en etablert forsker med stor autoritet. Dette ville bryte med de forventningene som er knyttet til rollen som student og til en masteroppgave som tekst. Denne spenningen gjør det vanskelig for studentskriverne å finne en passende måte for framvisningen av sin autoritet.

Bruken av dempere trenger ikke nødvendigvis være et tegn på en usikker eller forsiktig studentskriver. Faget studentene skriver i og dets syn på kunnskap og kunnskapsproduksjon kan spille en rolle i måten skriveren formulerer seg på. Hyland (2005) peker på forskjellen mellom naturvitenskapelige og humanistiske fag. Han mener at interaksjonsmarkører, som dempere er ett eksempel på, ofte er knyttet til "soft knowledge" (ibid.:187). Mens man i

Kapittel 4

naturvitenskapen i større grad er opptatt av presentasjonen av fakta, finnes det i framstillinger i humanistiske fag ofte ”greater possibilities for diverse outcomes” (ibid.) og derfor ”the need for more explicit evaluation and engagement” (ibid.:188). Det kan være grunnen til at det finnes flere interaksjonsmarkører i tekster skrevet av humanister – og dermed også i mitt materiale som er hentet fra en humanistisk kontekst. Å bruke dempere er til en viss grad en konvensjon i tekstkulturen masterstudentene i mitt materiale skriver i. Dermed kan et utpreget bruk av ulike former for dempere i større grad være et tegn på tilegnelsen av konvensjonene i fagkulturen enn et uttrykk for skrivernes individuelle uttrykksmåte eller usikkerhet.

Bruken av dempere i masteroppgaver kan altså betraktes på ulike måter. De kan tolkes som ydmykhet overfor fagfeltet og anerkjente forskere hvor skriveren ønsker å vise respekt og ikke stikke hodet for mye fram. Masterstudenter har også lært at det er viktig i akademisk skriving å ikke være for bastante i sine påstander og gi rom for alternative syn hos leseren – ikke minst i anvendt språkvitenskap ved NTNU hvor Bakhtins dialogiske tanker står sterkt. Bakhtin (1984 i Lillis 2003:198) understreker at ”the ultimate word of the world and about the world has not yet been spoken”.

5 Skrivernes stemmer i teorikapitlene

I produksjonen av ny kunnskap er skriveren alltid orientert mot tidligere kunnskap på feltet. Den akademiske skriveren skal bruke ”fagets kunnskap, teorier og metoder til å analysere, diskutere, vurdere og problemundersøke” (Rienecker & Jørgensen, 2006:45). Rienecker og Jørgensen (ibid.:50) peker på selvstendighet og tilstedeværelse av fagpersonen som et av de viktigste kriteriene i en god oppgave. De er opptatt av balansegangen mellom for mye og for lite av ”en selv” i oppgaven. I følge Rienecker og Jørgensen (ibid.:52) viser oppgaveforfatteren selvstendighet ”ved å velge mellom eller kombinere muligheter, for eksempel metoder, kilder, synsvinkler” og ”i måten [skriveren] gjør tingene på”, for eksempel ved selv å velge, styre, bruke, prioritere eller vurdere. Dette innebærer både en orientering mot etablerte teorier og metoder i feltet og en kritisk holdning overfor disse. Det er altså både sentripetale og sentrifugale prosesser som gjør seg gjeldene – kanskje særlig i en akademisk tekst hvor den nye kunnskapen som skapes er orientert mot og bygger på tidligere kunnskap.

Hvordan etablert teori og forskning på feltet skal være knyttet sammen med egen kritisk tenkning i et masterstudium er også beskrevet i studiekatalogen: ”Mastergrad i språklig kommunikasjon skal gi stor faglig dybde og gjøre studenter i stand til å drive selvstendig forskning og utviklingsarbeid”. Videre er et sentralt mål ”at studenter skal kunne plassere aktuell forskning og utvikling i en teoretisk og faghistorisk sammenheng, som grunnlag for kritisk refleksjon og utvikling av egen fagposisjon”¹¹.

Når en tar utgangspunkt i Bakhtins tanker om sentripetale og sentrifugale krefter i språket, kan en forvente at det er først og fremst sentripetale krefter som gjør seg gjeldende i et teorikapittel med reformulering av (aner)kjente tanker på fagfeltet og mye referering til etablerte teoretikere i feltet. Sentrifugale prosesser hvor nye tanker og kritisk refleksjon gjør seg gjeldende forventes kanskje i større grad i et diskusjonskapittel hvor skriveren vurderer, diskuterer, argumenterer og dermed markerer en egen autoritativ stemme. I et teorikapittel vil presentasjonen av teorier og begreper stå i forgrunnen og det kan være vanskelig å finne skriverens egen stemme i en slik tekst. Men en presentasjon av teorier og begreper forutsetter at skriveren har foretatt et valg som han eller hun mener kan belyse egen forskning, noe som også innebærer en framvisning av eget ståsted. Everett og Furseth (2004:97) sier at en

¹¹<http://www.hf.ntnu.no/hf/adm/studier/studiehandboka/bok/s20092010/studieplaner/sprakliiteratur/sprakligkommunikasjon/>

gjennomgang av litteraturen fører til en klargjøring av eget teoretisk ståsted når skriveren avgrenser seg fra en del tilnærminger eller/og argumenterer for den tilnærmingen skriveren ønsker å benytte. Her vil det være interessant å se på hvordan skriveren forholder seg til etablert kunnskap og ”orkestrerer” andres stemmer, som Halse (2000:95) uttrykker det, og bruker disse til egne formål.

I det følgende ser jeg på hvordan studentene presenterer teoretiske tanker og begreper, og på hvilke måter skriversne blir synlige i teksten – for eksempel i studentrollen eller som fagperson – i spenningen mellom det etablerte og det nye i deres undersøkelse, altså mellom sentripetale og sentrifugale prosesser. Den følgende analysen setter fokus på hvordan skriveren bruker den presenterte teorien til egne formål, altså hvordan den settes i sammenheng til egen studie, på skriverens måte å bruke sitater og referanser på og på metakommuniserende kommentarer.

5.1 Kunnskapsreferat og kunnskapsbruk

Rienecker og Jørgensen (2006:53) refererer til Bereiter og Scardamalia (1987) og deres begreper *knowledge telling* og *knowledge transforming* (se kapittel 3.2.2), og sier at det er et stort sprang fra å skrive først og fremst kunnskapsrefererende oppgaver til å skrive selvstendige, kunnskapsbrukende oppgaver.

Studentene i min studie presenterer teorier de bygger på i sin oppgave på forskjellige måter. Mens noen i stor grad framstiller teorier og begreper på en generell måte som et grunnlag for den senere analysen, beskriver andre på et meget konkret nivå sammenhengen mellom den presenterte teorien og eget materiale. I det følgende undersøker jeg utdrag fra Annes og Trines tekster som demonstrerer forskjellene mellom en kunnskapsrefererende og en kunnskapsbrukende tekst.

5.1.1 Eksempel på en kunnskapsrefererende skrivestil

I den første delen av sitt teorikapittel skriver Anne i stor grad kunnskapsrefererende. Det er først på de siste sidene av kapitlet at hun knytter teorier og begreper til sitt eget formål, og det blir i større grad synlig hvorfor hun bruker nettopp denne kunnskapen. Det ser ut som om hun først ønsker å skape en slags plattform eller grunnlag for sin tenkning og framgangsmåte i analysen:

*Min forståelse av posisjonering og hvordan vi gjør dette i kommunikasjon, samt valget av virksomhetsteori og -analyse som **faglig og metodisk plattform** hviler på en **dialogisk forståelse** av kommunikasjon knyttet til Mikhael Bakhtin og hans tanker om ytringen som stedet hvor subjekter møtes. Jeg vil derfor **ta et skritt tilbake til bakgrunnen** for disse tankene.*

Anne ønsker å ”ta et skritt tilbake til bakgrunnen for disse tankene” for å gjøre tydelig hvorfor hun har valgt nettopp denne plattformen. I den følgende presentasjonen av ulike teoretiske tanker skaper skriveren et solid grunnlag, ”et filosofisk grunnperspektiv” som hun senere sier, for sin egen ”dialogisk forståelse av kommunikasjon”. Annes ønske om å presentere bakgrunnen for sin forståelse kan være grunnen til at hennes første del av teorikapitlet i stor grad framstår som kunnskapsrefererende.

Den meget grundige gjennomgangen av teoretiske tanker og begreper kan være et tegn på at skriveren ønsker å vise bredden i sin egen kunnskap og framstå som en flink student. På mer enn fire sider gir Anne en grundig beskrivelse av det filosofiske perspektivet som ligger til grunn i Bakhtins tanker. Hun starter med Kopernikus og overgangen fra et geosentrisk til et heliosentrisk verdensbilde for så å bygge videre på Kants teori som en tilsvarende vending. Hun nevner Martin Buber med en kildehenvisning til en forelesning hvor studentskriveren blir meget synlig. Hun gjør rede for Husserls og Hannah Arendts tanker før hun beskriver Bakhtins forståelse av virkeligheten og kommunikasjon.

På de første fem sidene av teorikapitlet nevner Anne én gang sin egen studie, i avsnittet hvor hun redegjør for Husserls tanker:

Vi gir mening til våre opplevelser ut fra vår posisjon i verden og i relasjon til en felles livsverden. Men disse opplevelsene blir stående som subjektive opplevelser av virkeligheten, til de er gjort til del av en felles livsverden. Først da får opplevelsen status som virkelighet (ibid.). Anvendt på posisjonering i samtaler vil dette innebære at deltakernes posisjoner i arbeidssesjonene må vises i den språklige samhandlingen for å være virkelige. De forhandles frem i sesjonene og er ikke hundre prosent gitt på forhånd.

Siden dette er den eneste koblingen til egen studie på disse sidene, virker den ganske isolert og vanskelig å forstå for en leser som ikke er fortrolig med hennes prosjekt. Hun bruker ordet ”arbeidssesjonene” i bestemt form som impliserer at leseren vet hva hun snakker om. Det ser også ut som om hun forutsetter en fagperson som leser, som kjenner begrepene hun bruker som for eksempel ”posisjonering” eller ”forhandles frem”.

Kapittel 5

I denne første delen av teorikapitlet ser det ut som om Anne tilpasser seg den pålagte studentrollen og de kravene som er knyttet til oppgaveskriving i skolesammenheng. Hun demonstrerer sin kjennskap til betydningsfulle teoretikere og viser bredden i sin kunnskap gjennom å inkludere grunnleggende filosofiske tanker i sin beskrivelse av teoretiske tanker. Dermed framstår første delen av teorikapitlet som en oppramsing av mange teoretikere og begreper med mange ulike referanser. Det virker som om hun i større grad gjør rede for tenkningen i fagdisiplinen, enn for egen tenkning.

I gruppeintervjuet gir masterstudentene uttrykk for at det er vanskelig å vite hvor grundig de skal beskrive teoretiske tanker og begreper. De sier at man kan føle seg ”*helt druknet*” i en akademisk tekst som ”*først tar hele dialogismen*” før den kommer til poenget. De mener at etablerte forskere i større grad kan tillate seg å forutsette en viss kunnskap hos sine (fag)lesere, men føler at de selv ikke har samme rettighetene.

Jeg tenker nå, da en har en bachelorgrad i språklig kommunikasjon, så bør en virkelig få lov til å slippe å forklare hva ”kontekst” er, det er litt sånn vanskelig, men jeg føler at jeg burde det, men jeg vet ikke om jeg tør å la være (Nora – intervju).

Her gir Nora tydelig uttrykk for at det ikke alltid er klart hva som forventes av masterstudenter i deres skriving. Hun føler seg nødt til å tilpasse seg de antatte kravene i fagfeltet som gjelder studenttekster. Hun betrakter det som ikke nødvendig å forklare grunnleggende begrep i faget som masterstudent, men samtidig tør hun ikke å la være fordi hun er klar over at det kan føre til en dårlig karakter. Også Siri sier at hun er bevisst på leseren når hun skriver: ”*når jeg skriver for den som skal vurdere, altså så lenge det er til læreren – kjempegode faglige utførelser*”.

Slike vurderinger legger tydelig føringer på masterstudentens tekster – noe som blir synlig i den første delen av Annes teorikapittel. Hun virker å være opptatt av å forklare grundig teorien for å vise hva hun kan. Hun innfrir dermed det underliggende kravet i en masteroppgave om å forklare teorier og begreper. Hun bruker mye tid og plass for å vise egen kunnskap om teoretikerne og for å bygge opp den senere argumentasjonen for sitt eget syn på kommunikasjon. Hun refererer til andre uten å koble seg selv på, hun sier for eksempel hvordan andre forskere ”*bruker begreper som...*”, ”*fordi de mener...*”, men sier ikke noe om hva hun mener og hvilke begreper hun betrakter som relevante og ønsker å bruke i sin studie

og hvorfor. Det er mulig at Anne ønsker å demonstrere en dypere forståelse for hvordan alt henger sammen og derfor bruker mye plass for å vise bakgrunnen for hennes forståelse.

Å trekke på mange ulike stemmer kan bety at skriveren selv trer mer i bakgrunnen og etablerte teoretikere på feltet kommer i forgrunnen. Dermed kan det se ut som om Anne skjuler seg bak anerkjente teoretikere i stedet for "to stand on the shoulders of the giants" som Eik-Nes (2008:29) uttrykker det i sin avhandling. Mens en autoritativ skriver blir synlig gjennom å bruke andres ord som et grunnlag for egen argumentasjon, blir en skriver som benytter seg av andres tanker og ord i stedet for sine egne, mer usynlig. I dette eksemplet, hvor Anne først og fremst gjengir etablerte tanker i feltet, ser det ut som om andre stemmer delvis har overtatt styringen i teksten (jf. Prior i kapittel 2.6.2).

Samtidig gir Anne også uttrykk for at teoriene hun presenterer er knyttet til *hennes* forståelse og *hennes* valg ("*min forståelse*", "*valget av virksomhetsteori*" i første utdraget ovenfor). Selve utvalget av teorier og begreper, og strukturering av kapitlet viser skriverens stemme i teksten. Studentskriveren har foretatt et valg og kombinerer eller "vever sammen" ulike stemmer som hun slutter seg til.

The relationship between the voices on which a writer draws and their 'own' voice is that, by choosing another voice to ventriloquate, the writer is giving the impression that s/he espouses the values, beliefs and practices which are associated with that voice. Even if a writer's discourse is explicitly or obviously a tissue of others, the writer has a presence in the decision to write in this way, in the selection and arrangement of these other voices (Ivanič, 1998:216).

Særlig i et teorikapittel trekker skriveren på mange ulike stemmer og det kan være vanskelig, ikke bare for skriveren, å synliggjøre sin egen faglige stemme blant anerkjente autoriteter i feltet, men også for leseren å finne skriverens stemme i teksten. Selv om det er mange ulike stemmer som infiltrerer Annes tekst, så blir disse presentert på en unik måte, i et bestemt utvalg og en bestemt rekkefølge som viser at skriveren har foretatt et valg og skapt sin egen unike blanding av ulike stemmer: "on the one hand it all originated from other sources, and on the other the present mix is unique to the writer" (Ivanič & Simpson, 1992:142).

Som nevnt tidligere er masteroppgaven orientert mot både tidligere og framtidige stemmer. Den er en respons på stemmer studenten har hørt eller lest og på antatte krav i faget. Masterstudentens tidligere erfaringer med skrivingen, og forventninger om mulige reaksjoner, spiller en viktig rolle i utformingen av teksten. Studentene gjør det de tror forventes i et

Kapittel 5

teorikapittel. Kanskje ble Anne i tidligere oppgaver oppmuntret til å beskrive tydelig grunnleggende tenkemåter i faget. Masterstudentenes tekster og bidragene i intervjuet viser at studentene prøver å tilpasse seg kravene som gjelder i fagmiljøet, og at de er orientert mot en sensor som skal vurdere teksten de skriver.

5.1.2 Eksempel på en kunnskapsbrukende skrivestil

I motsetning til Anne, som først på de siste sidene av teorikapitlet i større grad knytter teorien til sin egen studie, relaterer Trine hele tiden den presenterte teorien til sin egen undersøkelse. Hun er orientert mot formålet sitt, å undersøke epikriser, og hun forholder seg til dette i framstillingen av teoretiske tanker og begreper. Hun viser tydelig sammenhengen mellom etablert kunnskap som hun refererer til og eget materiale. Hun har delvis lange avsnitt hvor hun konkret setter sin egen studie i forgrunnen og beskriver teoretiske begrep hun bruker i forhold til eget materiale. Relevansen av teorien hun presenterer blir dermed meget klar og tydelig, det blir synlig for leseren hvorfor hun legger nettopp disse teoretiske tankene til grunn i sin studie.

For eksempel beskriver hun først ”en dialogisk tankegang” hvor hun bruker flere kildehenvisninger, deretter knytter hun disse tankene til sitt materiale:

... Mottakeren bestemmer ytringens sjanger, oppbygning og stil (Linell 1998: 101-103, Slaatelid 2005: 40). Dialogismen tar altså utgangspunkt i at alle ytringer er svar på tidligere ytringer, samt henvendende med ønske om respons. Ytringene er med andre ord en del av en lenke (Nystrand og Wiemelt 1993).

Epikrisen er en teksttype som i enkelte tilfeller kan være vanskelig eller umulig å forstå for en utenforstående leser. Dette kan ha sammenheng med at epikrisene er et ledd i en pågående dialog og dermed ikke kan sees på som en enkeltstående tekst.

På en lignende måte relaterer Trine teoretiske tanker til eget materiale gjennomgående i hele teorikapitlet. Hun bruker andres ord som grunnlag og utgangspunkt for beskrivelsen og vinklingen av sin egen studie. Dermed blir hun som fagperson meget synlig, hun skjuler seg ikke bak anerkjente teoretikere, men ”står på deres skuldrer”. Hun framstår som en reflektert fagperson som har kontroll over ordene og er den som orkestrerer stemmene i fagfeltet.

Trine presenterer ikke bare teoretiske tanker, men er noen steder også kritisk til disse. For eksempel presenterer hun først språkhandlingsteorien og kritikk overfor den på en nøytral

måte uten å ta stilling til den ("Dette er det flere som kritiserer, blant annet Linell som mener..."). I neste avsnitt derimot trer hun tydelig fram som fagperson med et eget perspektiv:

Jeg velger likevel å bruke språkhandlingsbegrepet, men i en utvidet form. Jeg tar ikke utgangspunkt i Searles kategorier, men språkhandlingsteorien identifiserer ytringene i epikrisene som handlinger der sykehuslegen gjør noe med ordene i teksten. Jeg vil ta utgangspunkt i dette opprinnelige pragmatiske synet, samtidig som jeg ser på epikrisene som virkelig kommunikasjon med skrivere, lesere og dialoger både forut og fremover i tid. Jeg tar som nevnt utgangspunkt i en etnometodologisk tankegang og bruker språkhandlingsperspektivet for å se på ...

Trine forklarer hvordan hun kommer til å bruke språkhandlingsbegrepet, hva hun skal gjøre og hva hun ikke skal gjøre i forhold til det. Her trer hun tydelig fram med en autoritativ stemme: det er hun som "velger likevel" (til tross for den nevnte kritikken), som "tar (ikke) utgangspunkt" i et bestemt perspektiv, som "ser på" og "bruker" perspektivet på en bestemt måte. Bruken av pronomen *jeg* og handlingsverb i formuleringen forsterker inntrykket av en autoritativ skriverstemme. Hun viser tydelig at det finnes ulike perspektiver og syn og sier hvordan hun har tenkt å forholde seg til disse. Samtidig kan den intense bruken av formuleringer som "jeg velger", "jeg tar utgangspunkt" eller "jeg ser på" være en indikator på studentskriveren som vet at hun må begrunne sine valg og gi forklaringer til leseren hele veien. På denne måten kan disse forklaringene også være en form for beskyttelse mot mulig kritikk – noe jeg skal komme tilbake til senere (se kapittel 5.3.2).

Mens store deler av Annes teorikapittel framstår som en fortelling av etablert viten, er Trines teoridel hele tiden orientert mot problemet hun ønsker å analysere i sin studie. Den kunnskapsrefererende stilen som Anne i stor grad bruker, ser ut til å gi uttrykk for sentripetale krefter som sørger for opprettholdelsen av anerkjente (enhetlige) tanker i fagkulturen. Den utfordrer ikke disse etablerte tenkemåtene og tilfører i liten grad noe nytt. Anerkjent kunnskap blir presentert som sannhet, som noe alle er enige om, og dermed innebærer en reproduksjon av kunnskap.

I motsetning til den kunnskapsrefererende stilen virker den kunnskapsbrukende stilen, som Trine anvender, å peke mer utover, mot nye forståelser. Gjennom hele tiden å knytte etablerte teoretiske tanker til egen studie oppstår det noe nytt i kombinasjonen mellom det (aner)kjente og det nye. Når etablerte tanker knyttes til en ny kontekst og ulike tanker og begreper

kombineres, oppstår det noe eget. Som Bakhtin (1981:293) sier gjør skriveren andres ord til sine egne gjennom å befolke disse med en egen intensjon og en egen aksent. Trine er orientert mot sitt formål i presentasjonen av teorien, hun henter andres ord som ble brukt i en annen kontekst, med andre formål, og anvender disse tydelig og konkret til sitt eget formål. Hun gjør som Bakhtin sier: "[the word] exists in other people's mouths, in other people's contexts, serving other people's intentions: it is from there that one must take the word, and make it one's own" (ibid.:294).

5.1.3 Etablere et teoretisk rammeverk

Når studenter i stor grad bruker en kunnskapsrefererende stil og presenterer teori som ikke åpenbart er relevant i forhold til problemstillingen, kan det være et svar på forventningene i fagkulturen. Everett og Furseth (2004:71) viser til krav innen en del fag som forventer at skriveren ikke bare skriver om faglitteratur som er relevant for den valgte problemstillingen, men også gjør rede for *klassikerne på forskningsfeltet* for å demonstrere sin kjennskap til fagets tradisjoner. Dessuten skal faglitteraturen benyttes til å etablere en ramme for den egne studien (ibid.:98).

Disse kravene gjenspeiles i flere formuleringer som studentene bruker:

*Her vil jeg gjøre rede for **det teoretiske rammeverket** jeg beveger meg innenfor. Studien kan plasseres innenfor en dialogistisk **tradisjon** (Ida).*

Andre ord som studentene bruker er "forankring", "bakgrunn", "bakteppe", "grunnlag", "grunnperspektiver" når de forteller leseren hvordan deres presentasjon av teorier og begreper skal forstås. En slik presentasjon av et bakteppe kan være rettet mot en utenforstående leser som mangler bakgrunnskunnskap for å kunne forstå den aktuelle studien. Den kan også være rettet mot en sensor som skal se at skriveren er kjent med fagets tradisjoner. Studentene viser at de er oppmerksomme på at deres tekst tilhører en større faglig sammenheng og forbereder med disse ordene den følgende fortellingen om deres teoretiske rammeverk. Med en slik presentasjon demonstrerer de også sin tilhørighet til fagdisiplinen, det vil si sin tilknytning til bestemte perspektiver eller tilnærminger innenfor denne.

Julie bruker formuleringen "presentere det teoretiske farvannet jeg navigerer i". Den skiller seg ut fra formuleringene som de andre skriverne bruker og tyder på en skriver som i større

grad våger å forlate de trygge og kjente uttrykksmåtene. En slik bruk av metaforer gir teksten en personlig stil som studentene ofte ikke tillater seg. Studentene i intervjuet ga tydelig uttrykk for at de er opptatt av språk og flyt, men at de også er klare over at det finnes grenser for hvor kreative de kan være i en akademisk tekst.

Men det finnes jo grenser for hvor stor plass, eller hvor mye personlig og kreativ man kan være. Slenger rundt med stilige adjektiver, det blir ikke alltid like satt pris på” (Karen – intervju).

Gjennom sine erfaringer med akademisk skriving har studentene fått et inntrykk av hva som blir satt pris på i akademien. Samtidig har de lyst til å utfordre disse grensene. Siri fortalte at hun ofte har lyst til å bruke metaforer i sine tekster og sa: ”hvis de ikke er alt for ille, så tillater jeg meg ofte det”. Studentene mener også at de kan vise seg selv mer i teksten og være mer kreativ når de behersker sjangeren bedre:

Når jeg føler jeg behersker sjangeren mye bedre, kan jeg tillate meg å skrive litt mer fritt, eller kreativt. Jo mer jeg blir trygg på sjangeren, jo mer kan jeg vise av meg selv i teksten, at det ikke må være en så kjempenøytral, forferdelig anonym oppgave. Og i alle fall her på språklig kommunikasjon blir vi oppfordret til å vise oss selv i teksten, at det er lov til å bruke ”jeg”, ikke bare ”man” eller ”en”. Så det har forandret seg, når jeg sammenligner min første exphiloppgave med nå for eksempel” (Karen – intervju).

Dette utsagnet reflekterer skriverens utvikling og det som Bakhtin kaller en langsom og gradvis prosess hvor egne ord vokser fram. Skriverne ønsker å vise seg selv i teksten, de liker ikke en ”kjempenøytral, forferdelig anonym oppgave”. Samtidig opplever de at de først må beherske sjangeren for å kunne tillate seg å utfordre den og skriver mer kreativt. Karen viser her til sin egen utvikling som skriver og ser en forandring.

Karens utsagn gjenspeiler spenningen – og nødvendigheten av den – mellom sentripetale og sentrifugale krefter. Å tilegne seg språk- og tekstnormer i fagkulturen er en forutsetning for å kunne bli en autoritativ skriver innenfor faget. Hoel (2008:27) viser til dette tilsynelatende paradokset og refererer til Rommetveit som sier ”at vi blir sjølvstendige tenkjarar berre ved å bli ”snyltarar” på ein kulturell arv, det vil seie å kunne gjere seg forstått på premissar som ligg innebygde i det kulturelle kollektivet vi er sosialiserte inn i”. Skriverne kan altså først bli sjølvstendige og utfordre normene i større grad når de har funnet sin plass i den aktuelle tekstkulturen.

Kapittel 5

Studentene i undersøkelsen til Kjeldsen og Dysthe (1997:6) forteller om det de opplever som store forskjeller mellom de første årene på studiet og masterstudiet¹². Den første studietiden ble opplevd som passiviserende, hvor det først og fremst handler om reproduksjon hvor god hukommelse og en viss sjangerkunnskap er det viktigste. Når studentene kommer til masterstudiet blir de plutselig ”sluppet løs og skal være kjempekreativ, og så sier det bare stopp”, slik en student i undersøkelsen forklarte (ibid.). Å være kreativ og selvstendig som skriver er noe studentene gradvis må bli vant til. Det kan antas at studentene i dag – etter kvalitetsreformen i 2003 som legger vekt på mer studentaktive læringsformer – i større grad har blitt vant til å skrive større, selvstendige oppgaver i løpet av sin studietid. Likevel er masteroppgaven en sjanger som studentene ikke er fortrolige med og kan fortsatt oppleves som en spesiell utfordring hvor studentene har problemer med å finne balansen mellom reproduksjon og selvstendighet.

5.1.4 Teorikapittel som ”redegjørelse”

At flere studenter i mitt materiale i stor grad er kunnskapsrefererende i sitt teorikapittel, kan henge sammen med deres oppfatning av denne teksten. Det ser ut som om skriverne oppfatter dette kapitlet som en typisk skolesjanger, det gjenspeiles i deres ordbruk. Flere studenter i min studie bruker eksplisitt ordet ”redegjør” når de beskriver hva de ønsker å gjøre i teorikapitlet. Julie sier eksplisitt at hennes teorikapittel er ”en generell redegjørelse” for hennes overordnede perspektiv på kommunikasjon:

*I denne delen av **oppgaven** vil jeg i første rekke presentere det teoretiske farvannet jeg navigerer i. Dette innebærer en **generell redegjørelse** for det overordnede kommunikasjonsteoretiske perspektivet for denne oppgaven, nærmere bestemt dialogisme, sosiointeraksjonisme og symbolsk interaksjonisme. Jeg vil se nærmere på... (Julie).*

På liknende måte skriver Ida:

*Her vil jeg **gjøre rede** for det teoretiske rammeverket jeg beveger meg innenfor.*

Og Trine:

*I dette kapitlet vil jeg **redegjøre** for hvilke teoretiske og analytiske perspektiver jeg legger til grunn i **oppgaven**.*

¹² I den nevnte studien brukes betegnelse ”hovedfag”, ”grunn- og mellomfag”.

Bruk av ordet ”*redegjør*” og ”*redegjørelse*” kan til en viss grad knyttes til skoleoppgaver hvor det forventes at eleven framviser sin kunnskap og forklarer ulike tanker og begreper. Også ordet ”*oppgave*” som flere av studentene bruker, signaliserer skolesjangeren som er knyttet til bestemte krav og forventninger – og ikke minst til en vurdering av oppgaven. Her gjelder det å vise at en er flink og har lært noe – i en tradisjonell forståelse av læring, noe som Bloome kaller ”*doing school*” (i Nystrand & Wiemelt, 1993:4). Inngrrodde forståelser av læring og etablerte skolepraksiser kan være nokså synlige i læreplaner, instruksjer og eksamensformer som er mer rettet mot kunnskapsreproduksjon enn mot kunnskapsutvikling.

Tidligere skoleerfaringer kan påvirke oppfattelsen av skrivingen. Forestillinger om skole og læring og tilhørende roller som elev og lærer kan i stor grad legge føringer på både skriveren og leseren og deres oppfatninger av skole og læring. Jeg, som en mer ”voksen” student, har gjort mine grunnleggende skoleerfaringer på 60- og 70-tallet i Tyskland da oppgaver først og fremst hadde en kontrollfunksjon hvor læreren kunne kontrollere elevens progresjon i læringen. I den tyske læringskulturen var (eller er) også det hierarkiske forholdet mellom lærer og elev sterkere enn i norske læringsrelasjoner. I min skriving er jeg preget av slike erfaringer og mine inngrrodde forståelser av min rolle som elev/student, som ubevisst har innvirkning på min forståelse av den aktuelle skrivesituasjonen.

Selve betegnelsen *masteroppgave* – og kanskje enda mer den tidligere betegnelsen *hovedoppgave* – gjenspeiler slike inngrrodde forståelser av læring og etablerte skolepraksiser. Først som doktorgradsstudent kan skriveren forlate den typiske skolesjangeren og skrive en *doktoravhandling*. I motsetning til norsk akademisk språkbruk gjøres det ikke noen forskjell i det engelske språket – studenten skriver en *master theses* og en *doctoral theses*. Disse betegnelser assosieres ikke nødvendigvis med ”*doing school*”, men i større grad med kunnskapsutvikling i academia.

Gjennom analysen i denne studien ble jeg meget oppmerksom på min egen språkbruk. Jeg prøvde å unngå ordet *oppgave* i min tekst for å ta avstand fra skolesjangeren, men det var ikke alltid lett å bruke andre ord. I noen tilfeller følte jeg meg nødt til å bruke ordet siden betegnelsen for denne form for tekst er *masteroppgave*. For eksempel brukte jeg ordet i innledningen hvor jeg presenterer oppgavens struktur. Jeg vurderte ordene *studie* eller *undersøkelse* (som i større grad ville vise min rolle som forsker), men følte at dette ble feil fordi strukturen av selve teksten er ikke helt det samme som oppbygningen av studien eller undersøkelsen.

Oppsummerende diskusjon

Et eget teorikapittel i en masteroppgave ”inviterer” til en viss grad til en reaktivering av underliggende forståelser av ”doing school”, hvor studentene i stor grad reproducerer etablert kunnskap og framviser sin kjennskap til fagfeltet. Studentskriveren forholder seg til den akademiske sjangeren ”masteroppgave” – en sjanger som innebærer mer eller mindre skjulte konvensjoner og underliggende forventninger. Dermed har teorikapitlet kanskje blitt et ”typisk” kapittel i en studentoppgave hvor framvisning av egne kunnskaper er et vesentlig aspekt selv om det ikke nevnes eksplisitt.

I IMRAD-modellen, som viser den vanlige strukturen for akademiske tekster, står bokstavene for Introduction, Material/Method, Result and Discussion” (Hoel, 2008:28). I denne standardiserte strukturen er det ingen T for ”Theory”. Samtidig er det også viktig å understreke at modellen er et tekstformat som i større grad blir brukt i naturvitenskapelige artikler, mens humanistiske artikler viser større variasjon i forhold til struktur (ibid.:80).

Hyland (1999) peker på at det er et større behov i humanistiske fag for å skape en felles kontekst, etablere et felles perspektiv og vise seg som medlem av det akademiske fagfellesskapet. ”New work has to be embedded in a community-generated literature to demonstrate its relevance and importance” (ibid.:343). Reformulering av andres tanker og en gjengivelse av det andre har sagt i teorikapitlet, kan dermed være en del av prosessen hvor skriveren ”skriver seg inn i det gode selskap” og blir en deltaker av dette fellesskapet.

I humanistiske undersøkelser er analysen ofte nært knyttet til det teoretiske perspektivet, og det er dermed nødvendig å bygge opp et grunnlag for egen argumentasjon. Dette blir også

nevnt i tekstene til masterstudentene som delvis nevner to nivåer av den presenterte teorien: teorien brukes som bakteppe for den grunnleggende forståelsen av samtale og som konkret analyseverktøy.

Studentene er også klar over læringssituasjonen de befinner seg i, og sin rolle som student, når de skriver teorikapitlet og forklarer begrep. De vet at de må vise hva de kan og tilpasse seg forventningene og kravene for å bli anerkjent eller få en god karakter, et problem deltakerne i gruppeintervjuet tydelig gir uttrykk for:

Jeg skriver jo til den som skal lese teksten, men jeg skriver jo også for å vise... jeg forklarer jo alle mulige begrep som jeg vet at vedkommende kan, men jeg gjør det for å vise hva jeg kan (Karen – intervju).

Jeg synes ofte det er vanskelig å forklare, å vise jeg skal vise at også jeg har forstått. "Du vet at jeg vet det her", kaller en spade for en spade. Hver gang du bruker begrep eller uttrykk, så må man [forklare], kan ikke bare sånn som Jorunn¹³ (Siri – intervju).

Studentene gir tydelig uttrykk for at de er bevisste hvem de skriver til og hvilke forventninger som er knyttet til sjangeren. De opplever det som unaturlig å måtte forklare et begrep for å vise at de har forstått det. Siri mener at foreleseren/sensoren kjenner studenten og vet at hun "vet det her". Hun betrakter det som unødvendig å måtte forklare alt. Siri er oppmerksom på sin egen studentrolle og henviser til forskjellen mellom en anerkjent skriver i fagfeltet og en student: "kan ikke bare sånn som Jorunn". Hun mener at den anerkjente forskeren ikke trenger å forklare alle begrep hun bruker.

En slik forståelse av sin egen studentrolle har konsekvenser for studentenes skriving, kanskje særlig for skriving av et teorikapittel. Denne forståelsen av teorikapitlet som en typisk oppgavesjanger gjør at studentene i stor grad forklarer og redegjør i sin framstilling, først og fremst for å vise at de kan det og "to please the reader-as-examiner" (Ivanič, 1995:22). Når reformulering av andres tanker står i forgrunnen, kan studentens stemme bli redusert til en gjengivelse av det andre har sagt og andres stemmer kan få kontroll over teksten. Ivanič (1998:200) peker på at konvensjonene og regler som studentene må tilpasse seg er ikke bare et spørsmål om form, men "an issue of power and status". I utdraget ovenfor kommer det fram at studentene er klar over denne statusforskjellen ("kan ikke bare sånn som Jorunn") og maktaspektet som legger føringer på deres skriving.

¹³ Min anmerkning: Faglæreren som også har publisert artikler

Disse utdragene fra intervjuet viser tydelig at skriving ikke bare er et spørsmål om skriveferdigheter, men et spørsmål om meningsskaping innenfor en bestemt kontekst. Lea og Street (2000:35) understreker dette i sin *academic literacy* tilnærming og ser ”student writing as being concerned with the processes of meaning-making and contestation around this meaning rather than as skills or deficits”. Studentene tilpasser seg ofte bevisst kravene som knyttes til masteroppgaven som sjanger. De er til en viss grad fanget i spenningen mellom disse konvensjonene og sine bestrebelser for å befri seg fra dem.

5.2 Markert bruk av andres ord: sitater og sammendrag

Å presentere det teoretiske rammeverk for sin studie tilhører de mer eller mindre uttalte reglene i academia som forventer at skriveren situerer sin egen studie i en narrativ kontekst og etablerer en intertekstuell ramme (Hyland, 1999). Slike presentasjoner av etablert kunnskap på feltet innebærer bruken av sitater og kildehenvisninger. Ofte holder skriverne seg tett opp til språket i kildene og grensene mellom andres og egne ord er ikke alltid tydelige. Rienecker og Jørgensen (2006:163) sier at en slik framstillingsform er mindre kompleks og krever mindre selvstendighet enn for eksempel å analysere, evaluere og diskutere. I gruppeintervjuet kommer det til uttrykk at skriving av teoridelen oppleves som mindre vanskelig enn skriving av analysedelen fordi skriveren kan støtte seg til annen litteratur:

Jeg synes det er så kjekt å skrive metode og teoridelen, men når jeg kommer til analysedelen, så synes jeg det er så vanskelig, da er det bare mine egne tolkninger som gjelder, da kan jeg ikke støtte meg til annen litteratur som i teoridelen. Analysedelen blir dårligere språklig, og da føler jeg det blir dårlig innholdsmessig også. ”Her synes jeg, bla, bla, bla”, blir helt feil i en akademisk tekst, men så må det bli en analyse, det må jo: her ser jeg at det og det skjer, det er liksom dårlig, men det skal jo være sånn i en analysedel på vårt fag (Karen - intervju).

Som det kommer fram i dette innlegget oppleves det som hjelp når skriveren kan bygge på anerkjent kunnskap i feltet. Karen mener at selve språket – og dermed også innholdet – blir bedre når en kan støtte seg på andres tanker og det ikke bare er ”egne tolkninger som gjelder”. Dermed gir hun uttrykk for at hun kjenner de underliggende akademiske reglene som innebærer ”that a student writer has to back up what he says with quotations from sources, to show that ’it’s not just an opinion’“ (Ivanič & Simpson, 1992:161). Egne tolkninger uten forankring i teorien eller egne erfaringer som grunnlag for synspunkter er ikke ønsket og irrelevante i akademiske tekster.

Ivanič (1998:186) peker på at siteringer er "the most explicit instances of actual intertextuality" hvor skriveren tydelig markerer at ordene er hentet fra en annen kilde (se *manifest intertekstualitet* i kapittel 2.1.1). Når skriveren presenterer andres tanker, innebærer det ofte at hun ikke bare låner ideer fra kilden, men også benytter seg av andres formuleringer og språk i sitering av, eller referering til, ulike kilder (ibid.:187). Samtidig posisjonerer skriverne seg mer eller mindre eksplisitte i forhold til sitatene de bruker.

Rienecker og Jørgensen (2006:222) sier at måten skriveren bruker kildene på i oppgaven viser i stor grad hvordan han eller hun håndterer faget. En selvstendig bruk av kilden demonstreres blant annet gjennom å vise relevansen og sammenhengen med egen problemstilling og "plassere eget arbeid i forhold til tradisjon og fornyelse, andres arbeid, eksisterende forståelser og teorier" (ibid., refererer til Delamont et al. 1997). Derimot vises ikke selvstendighet når studenten bare ramser opp kildens posisjoner uten å relatere disse til hverandre og ikke selv kommer på banen i forhold til kildene.

Masterstudentene i gruppeintervjuet ser ut til å være oppmerksomme på selvstendig bruk av kilder. En student i gruppeintervjuet uttrykker det slik:

Jeg er så opptatt av flyt, jeg er så opptatt av å ikke repetere direkte, jeg er ikke så glad i direkte sitering. Er glad i sånne omskrivinger at man kan se at det er mitt. At jeg har forstått det og ikke bare reproduisert det (Siri - intervju).

Siri betrakter direkte sitering som en repetisjon, en reproduisering av andres tanker, ikke som noe eget. Hun mener at leseren i større grad kan se at hun har forstått andres tanker når hun bruker omskrivinger og dermed gjør ordene til sine egne. Hun er orientert mot potensielle lesere ("at man kan se") og ønsker å framstå som en selvstendig skriver som selv kommer på banen.

5.2.1 Eksempler på bruk av faglige sitat

Et sitat kan variere fra å sitere noen få ord som er en del av og glir inn i den fortløpende teksten – markert med kursiv skrift eller anførselstegn – til sitater på flere linjer som ofte er markert med for eksempel innrykk eller/og en annen skriftstørrelse. Ofte benytter skriveren seg av et sitat i beskrivelsen av et bestemt begrep. Originalkilden, det vil si den som begrepet er hentet fra, er da ofte eksplisitt nevnt som i det følgende eksempel:

Scheuer (2005:37) snakker om rekontekstualisering som et kjernebegrep innenfor dialogismen. Han understreker at språklige størrelser har et betydningspotensial, men at den konkrete betydningen ytringer og handlinger får i interaksjonen, skjer i en rekontekstualiseringsprosess: **"den sproglige størrelse med [sic] sine historiske kontekster anbringes i en ny kontekst. Kontekstualisering er rekontekstualisering"** ¹⁴ (ibid). Man kan altså si at det i interaksjon foregår en kontinuerlig prosess hvor kontekst og mening skapes og gjenskapes. Man må også se på kontekst og diskurs som noe som gjensidig skaper hverandre (Linell & Thunqvist, 2003:411). Snakket i en samtale er med på å forme konteksten samtidig som konteksten er med på å forme snakket. I meglingsamtaler orienterer aktørene seg mot noen bakenforliggende premisser, samtidig som de på sikt er med på å forme meglingsens egenart (Ida).

Ida refererer til "Scheuer" og gjør tydelig at "rekontekstualisering" er et begrep som ikke hun selv har kommet på. Hun viser dermed sin anerkjennelse for "begrepets far". Kolon etter "rekontekstualiseringsprosess" markerer at det kommer en forklaring av begrepet, anførselstegn markerer starten og slutten av sitatet. "Man kan altså si at" signaliserer at den følgende setningen er en fortolkning av sitatet. Gjentakelse av bestemte ord som "språklige størrelser", "interaksjon", "prosess", "rekontekstualisering" eller "kontekst" er med på å vise sammenhengen i teksten og forklare sitatet. Ida trekker inn en annen kilde for å tydeliggjøre ytterligere et poeng (gjensidigheten av kontekst og diskurs) før hun leder oppmerksomheten mot sin egen studie. Gjennom å knytte sitatet til sin egen undersøkelse av meglingsamtaler viser hun leseren relevansen og formålet med sitatet. På denne måten får teksten rundt sitatet den doble funksjonen som Hoel (2008:103) peker på: "Den legitimerer sitatet, og den skaper sammenheng i teksten".

Også følgende utdrag er et eksempel på hvordan skriveren skaper en tydelig sammenheng mellom sitatet hun presenterer og sin egen studie og dermed demonstrerer hvordan hun har gjort andres ord til sine egne.

*I en samtale arbeider samtalepartene ut i fra en forutsetning om at de skal forstå hverandre og gjøre seg selv forstått. I boken "On message structure" (1974:63) beskriver sosialpsykologen Ragnar Rommetveit dette slik: **"We are writing on the premises of the reader, reading on the premises of the writer, speaking on the premises of the listener, and listening on the premises of the speaker."** Dette sitatet peker på det Rommetveit kaller for "komplementaritet av premisser" (Hoel 1997:24). Ragnar Rommetveit understreker at for å oppnå en felles forståelse må deltakerne i samtalen justere sitt perspektiv til de andre (ibid.). I et tverrfaglig forskningsfelleskap, som det jeg forsker på, der deltakerne har forskjellige referanserammer, blir det derfor kanskje spesielt tydelig hvordan deltakerne gjennom diskusjon og samtale må forhandle seg fram til en felles forståelse av situasjon, deltakere og tema (Julie).*

¹⁴ Min utheving av sitatet i fet skrift

Julie forbereder sitatet gjennom å vise til en allmenn kjent situasjon – en samtale – og noe som kan framstå som en selvfølgelighet – samtalepartene ”*skal forstå hverandre og gjøre seg selv forstått*”. I utgangspunktet kunne dette høres banalt ut, men Julie gjør dette utsagnet faglig relevant gjennom å støtte seg til en etablert og anerkjent forsker i feltet og bruke hans ord som er kjente i fagkulturen. Hun nevner eksplisitt forskeren flere ganger og framhever dermed hans betydning. Samtidig viser hun sin anerkjennelse og respekt for Rommetveits tanker gjennom å gjøre tydelig at det er hans tanker hun beskriver, selv om hun bruker egne ord i forklaringen av sitatet. Deretter peker hun på sin egen studie og viser dermed ikke bare relevansen av sitatet for sin egen studie, men skaper også sammenhengen mellom teorien og studiens empiri. Hun trer eksplisitt fram i rollen som forsker: ”...*som det jeg forsker på, ...*”. Eksemplet kan betraktes som det Rienecker og Jørgensen (2006:22) kaller ”selvstendig bruk av kilden” hvor skriveren viser relevansen og sammenhengen med egen problemstilling og plasserer sin egen studie ”i forhold til tradisjon og fornyelse, andres arbeid, eksisterende forståelser og teorier” (ibid., refererer til Delamont et al. 1997).

Samtidig kan bruken av nettopp dette sitatet fra Rommetveit også vise skriveren i rollen som student. Julie vet at skriving av en masteroppgave krever å trekke inn viktige teoretikere og grunnleggende tanker i faget, og hun demonstrerer egen kjennskap til både etablert kunnskap i feltet og akademiske skrivekonvensjoner, som for eksempel korrekt bruk av et sitat. “In a disciplinary context the author must adhere to the disciplinary conventions and provide the kinds of contents expected by the discipline in order to act out the role satisfactorily” (Eik-Nes, 2008:118). Som Eik-Nes påpeker er akademiske konvensjoner ikke bare knyttet til form som for eksempel tekstens struktur, rettskriving, tegnsetting eller korrekt kildehenvisning, men også til innhold – til ”kinds of contents” – som forventes i fagdisiplinen. Julie vet at forskeren Rommetveit og hans teori er en form for klassiker på fagfeltet, som har bidratt til grunnleggende forståelser av kommunikasjon på feltet. Gjennom å trekke fram hans ord demonstrerer hun at hun er kjent med disse og forholder seg på denne måten til konvensjonene i akademisk skriving. Dermed kan man kanskje si at det ikke bare er framvisning av rollen som forsker, men også det å forholde seg til rollen som student som vet hva som forventes i fagdisiplinen, som viser en autoritativ skriver som tilkobler seg aktivt til andres ord og til akademiske konvensjoner og svarer på disse.

Noen ganger utdyper og fortolker skriverne i mitt materiale sitatet, andre ganger blir sitatet brukt som en slags avslutning av tankene i et avsnitt. Rienecker og Jørgensen (2006:313)

Kapittel 5

understreker betydningen av å skille mellom kildens informasjon og egne kommentarer eller konklusjoner. De foreslår å bruke metakommunikasjon for å gjøre dette skillet tydelig, som for eksempel: ”Av dette utleder jeg” eller ”Det vil jeg betegne som”. Også Idas bruk av ”*man kan altså si at*” er en slik metakommunikasjon som gjør tydelig at den følgende teksten er hennes tolkning av sitatet. Andre markører i masterstudentenes tekster som signaliserer en egen forklaring eller konklusjon av et sitat er:

*Språkbruk og kontekst er **med andre ord** gjensidig avhengige av hverandre.*

*Virksomhetstypen er **med andre ord** en ...*

*Å se på samtaler som kommunikative virksomheter **innebærer da** et fokus på interaksjon som dynamisk.*

*Meningsskapingen i interaksjonen skjer **altså** i møte...*

*Institusjonalitet er **altså** noe som konstitueres i selve samtalen...*

*Posisjonering er **da** et mer lokalt fenomen.*

Ord som ”*altså*”, ”*da*”, ”*innebærer*” og ”*med andre ord*” etter et sitat markerer skillet mellom kildens ord og egne slutninger som skriveren trekker ut fra andres tanker. I det første eksemplet bruker Ida en demper ”*man kan altså si at*” som impliserer at hennes tolkning skal betraktes som et forslag eller en mulig konklusjon, mens formuleringer som ”*skjer altså*”, ”*er altså*” eller ”*er med andre ord*” høres mer bestemt ut.

Andre formuleringer som skriverne i mitt materiale bruker for å markere skillet mellom andres og egne ord er ”*slik jeg forstår det*” eller ”*dette forstår jeg som*”. Bruken av ”*jeg*” kan i disse tilfeller virke som demper. Skriverne understreker at det er *deres* forståelse – noe som gir rom for alternative synspunkter. De presenterer ikke innholdet i teksten som objektiv sannhet, men som egen tolkning, og trer dermed fram som en selvstendig skriver som tar ansvar for sine ord.

Også i det følgende eksemplet bruker skriveren metakommunikasjon for å skille tydelig mellom kildens informasjon og egne konklusjoner. Etter bruken av et faglig begrep (”*midlertidig delt forståingsrom*”) med kildehenvisning skriver Julie:

***I dette ligger** det at vi i kommunikasjon forhandler om mening for å skape et felles ”her og nå”. **Dette kan betraktes** som en felles forpliktelse [...] (Julie).*

Markører som ”i dette ligger”, ”dette kan betraktes” og ovennevnte eksempler viser ikke bare skillet mellom andres og egne ord. De viser også sammenhengen mellom sitatet som brukes og ”egen” tekst og hjelper leseren til å forstå hvorfor sitatet er brukt. Når slike markører mangler er det ikke alltid så tydelig hva skriveren ønsker å oppnå med bruk av sitatet. Det kan virke litt isolert og uforståelig for en utenforstående leser (som ikke tilhører det faglige fellesskapet) som det følgende eksemplet viser:

Et annet aspekt Evensen poengterer er forholdet mellom forgrunn og bakgrunn i kommunikasjon. På samme måte som diatopen illustrerer samspillet mellom umiddelbar kommunikasjon og den sosiale situasjonen den inngår i, illustrerer den også at i all kommunikasjon vil det alltid være en forgrunn, og en bakgrunn som perspektiverer denne forgrunnen.

”Information about space, time and character in a story setting will be interpreted as stable information underlying the unfolding (nonstable) process of plot development”¹⁵ (Evensen 2002a:386).

Innenfor enhver sjanger som er kjent for leseren vil han alltid ha forventninger om rammer og tekstens strukturelle utvikling, noe skriveren etablerer og re-etablerer i løpet av sin skriving. Disse forventningene må hele tiden veies opp mot de faktiske elementene som teksten presenterer (Jan).

Jan presenterer et nytt aspekt i sin framstilling – forholdet mellom forgrunn og bakgrunn i kommunikasjon, hvor han støtter seg på Evensen, en anerkjent skriveforsker i fagmiljøet. Selve sitatet er tydelig markert gjennom innrykk, anførselstegn og kildehenvisning, men det finnes ikke noen markører som metakommuniserer med leseren for å skape en klar forbindelse mellom sitatet og egne forklaringer. Dermed kan det bli vanskelig for leseren å forstå sammenhengen mellom sitatet og den omkringliggende teksten. Skriveren tar heller ikke opp ord som brukes i sitatet i teksten før og etter, og hjelper dermed ikke leseren til å forstå bruken av nettopp dette sitatet.

Skriveren gjør i dette utdraget ikke det som i følge Bakhtin (2005:33) er tegn på en egen stemme, nemlig å omarbeide og reaksentuere andres ord i en ny kontekst. Evensens ord blir ikke tydelig tatt opp og brukt til eget formål. Det ser ut som om skriveren lar en annen autoritet snakke uten å komme selv på banen. I utdragene fra Idas og Julies tekst blir skriverens stemme i større grad synlig, og det er tydelig at de omarbeider og reaksentuerer andres ord og befolker dem med sine egne intensjoner.

¹⁵ Min utheving av sitatet i fet skrift

5.2.2 Sitat som krydder

Det finnes flere mulige funksjoner av et sitat enn å vise enighet/uenighet eller underbygge egne tanker. Hoel (2008:102) nevner at et sitat også kan være et stilistisk virkemiddel ”som kan skape liv i og gi personleg farge til fagtekstar”. Det er rimelig å anta at et slikt virkemiddel ikke vil forekomme i naturvitenskapelige artikler som vanligvis er preget av en objektiv skrivestil. Humanistiske artikler derimot viser ofte større variasjon, og personlig stil kan bli betraktet som en styrke (ibid.:80).

Julie bruker noen sitater som en slags inngang til temaet som skal undersøkes – en innledende tekst til innlednings- og teorikapitlet hvor kildene er allment kjente personer (*René Descartes*, *Peter Ustinov*) som ikke tilhører fagfellesskapet anvendt språkvitenskap. Julie begynner innledningskapitlet med et sitat fra Descartes:

Latteren har sin årsag i, at det er blod, der gennem en arterie vene strømmer ud af det højre hjertekammer mod lungen, pludselig holdes tilbage og svulmer op, så den deri indeholdte luft med stor heftighed strømmer ud af luftvejene og således fremkalder en uartikuleret og skraldende tone. Og idet lungen puster sig op, så denne luft pumpes ud, påvirker den alle muskler i mellemgulvet, brystet og struben og bringer derved de forbundne ansigtsmuskler i bevægelse. Denne uartikulerede og skraldende tone samt bevægelsen i ansigtet betegner man som latter. (René Descartes)

Sitatet står under hovedoverskriften av kapitlet ”*Innledning*”. Etter sitatet kommer en ny overskrift ”*1.1 Problemstilling*”. I teorikapitlet er det et lignende eksempel hvor Julie innleder kapitlet med følgende sitat:

Latter – den mest siviliserte musikken i verden. (Peter Ustinov)

Disse sitatene skiller seg tydelig ut fra andre sitater. De står isolerte, uten noen forklarende tekst før eller etter sitatet. Det er ikke angitt sidetall i kildehenvisningen, og Ustinov nevnes ikke i litteraturlisten.

En slik bruk av et sitat bryter med akademiske konvensjoner og kan oppleves som et kreativt innslag hvor skriveren til en viss grad utfordrer gjeldende normer i akademisk skriving. Hun bruker ikke sitatene for å vise til tidligere forskning eller vise enighet eller uenighet, men benytter seg av ord til kjente personligheter for å rette leserens oppmerksomhet mot oppgavens tema (latter). Dermed appellerer hun ikke bare til lesere innenfor faget, men også

til potensielle lesere utenfor faget, til alminnelige mennesker som kjenner til fenomenet latter. Disse eksempler viser en skriver som tør ”å leke” med akademiske konvensjoner. I gruppeintervjuet nevner studentene at det er lov å være kreativ i sin skriving når en holder seg til visse grenser:

Jorunn¹⁶ fortalte om en greie, hva var det hun kalte det, faglige ord for sånne små avstikkere man gjør, som er visst nok lov i en akademisk tekst, sånne små ørelapper (?) inne i sin helt faglige tekst, novelleaktige dikt. Jeg føler også ofte lyst å ha innom noen metaforer og hvis de ikke er alt for ille, så tillater jeg meg ofte det og det samme med, jeg synes det er gøy å putte inn litt populærvitenskapelige fakta som kan liksom relateres til, hvis jeg får lov i innledningen. Ikke bare sånn ”Bakhtin sier bla, bla, bla” men sånn, ”det er et kjent faktum at så og så mange afrikanske språk har bla, bla, bla”, litt sånn finurlige fakta så at det blir en lettere tekst (Siri – intervju).

Siri nevner at hun har lyst til å gjøre ”sånne små avstikkere” i en akademisk tekst som for eksempel å bruke metaforer, dikt eller populærvitenskapelige fakta for å gjøre teksten til en lettere tekst. Hun er meget bevisst på at det finnes regler for akademisk skriving som hun gir uttrykk for gjennom formuleringer som ”som er visst nok lov i en akademisk tekst”, ”så tillater jeg meg ofte det”, ”hvis jeg får lov”. Det viser at studentene er klar over akademiske konvensjoner og forholder seg til disse i sin skriving – men de har også lyst til å utfordre disse innenfor visse grenser (”hvis de ikke er alt for ille”). En slik bevisst omgang med gjeldende normer viser at studentene har et reflektert forhold til sin egen akademisk skriving. Siris utsagn demonstrerer hvordan studentene bygger på tidligere erfaringer med skriving og bruker disse i utviklingen av sine tekster.

5.2.3 Oversettelse innebærer tolkning

I et masterstudium er en god del av pensum- og faglitteraturen på fremmede språk, altså språk som studentene i ulik grad er fortrolige med. Mye av faglitteraturen er på engelsk, men også på dansk eller svensk. Uansett hvor komfortabel en leser eller skriver er med et fremmed språk, så innebærer en oversettelse alltid en fortolkning. Skriveren må finne sine egne ord i forklaringen av et sitat eller en referanse. I gruppeintervjuet gir studentene uttrykk for at det blir ”noe eget” når man bruker andres ord og oversetter disse til sitt eget språk:

Jeg synes egentlig det er greit å skrive nynorsk, da kan jeg ikke skrive ordrett på bokmål eller engelsk. Hvis jeg skal forklare et begrep, må jeg uansett skrive det med andre ord på nynorsk, så blir det noe eget uansett (Karen – intervju).

¹⁶ Anonymisert foreleser

Kapittel 5

Det er ofte veldig bra, befriende. Jeg må finne mine egne ord, og så tar jeg meg litt frihet, når et begrep er bedre (Hanna – intervju).

Det kan altså oppleves som positiv, til og med som befriende, når studentene bruker sine egne begrep i oversettelsen. I oversettelsen til sitt morsmål bruker de ord de synes passer best til egne formål. Hanna sier: ”så tar jeg meg litt frihet”, noe som tyder på at hun er bevisst på at hun benytter seg av sine egne tolkninger i oversettelsen av ord. Hun gjør dermed ordene til sine egne når hun ”populates it with [her] own intention, [her] own accent, when [she] appropriates the word, adapting it to [her] own semantic and expressive intention” slik Bakhtin (1981:293) sier det.

Det er flere eksempler på engelske sitater i mitt materiale. De følgende utdragene bruker samme sitatet på litt ulike måter:

Levinson påpeker deltakernes mulige bidrag i sin definisjon av ”activity type”:

“I take the notion of an activity type to refer to a fuzzy category whose focal members are goal-defined, socially constituted, bounded, events with constraints on participants, settings, and so on, but above all on the kind of allowable contributions” (Levinson, 1992 [1979]).

Levinson ser på virksomhetstyper som målrettet og en størrelse som gir bade noen begrensninger og muligheter for hvilke bidrag samtaledeltakerne kan komme med (Ida).

I innledningsordene som forbereder sitatet bruker Ida det engelske ordet ”activity type”, mens hun i kommentaren etter selve sitatet anvender den norske oversettelsen ”virksomhetstype”. Gjennom ikke å nevne eksplisitt at ”virksomhetstype” er den norske oversettelsen for ”activity type” ser det ut som om hun forutsetter en innforstått leser som vet dette. Anne derimot forklarer leseren allerede i forkant av sitatet at ”activity type” er den engelske betegnelsen for ”virksomhetstype”:

Levinson beskriver virksomhetstypen (activity type på engelsk) slik:

In particular, I take the notion of an activity type to refer to a fuzzy category whose focal members are goal-defined, socially constituted, bounded, events with constraints on participants, settings, and so on, but above all on the kind of allowable contributions. (Gjengitt i Linell 2007:11)

Virksomhetstypen er med andre ord en (noe uklar) kategori av sosialt etablerte og konstruerte virksomheter, som blant annet kan beskrives ut fra sine formål, sine deltakermønster, sin setting og hva som ansees som tillatte bidrag og normale handlinger (Anne).

Anne viser tydelig at den følgende teksten er hennes tolkning av sitatet. ”*Med andre ord*” fungerer som et signal for at setningene som følger er en egen forklaring av sitatet.

Disse ”egne” ordene kan igjen være infiltrert av formuleringer som ble brukt i en norsk forelesning eller i annen norsk litteratur. Som Bakhtin sier er alle våre ord bare til en viss grad våre egne, en ytring er en ”svært komplisert og mangefasettert fenomen” og alltid ”gjennompløyd av fjerne og knapt hørbare gjenklanger” (2005:37). Selv om et sitat er en tydelig og markert *gjenklang* av andres ord, så er ”egne” forklaringer rundt sitatet også gjenklanger fra andre stemmer. For eksempel viser ordet ”*virksomhetstype*” til en stemme som har oversatt den engelske termen ”*activity type*”. Også oversettelser som ”*mulige bidrag*”, ”*tillatte bidrag*” eller ”*begrensninger og muligheter*” er tegn på intertekstualitet som ikke nødvendigvis er skriverens oversettelser, men typiske formuleringer i faget.

Som medlem av det samme fagfellesskapet som studentene i mitt materiale, gjenkjenner jeg ofte formuleringer som studentene bruker i sine tekster. Noen av disse knytter jeg til og med til bestemte stemmer, det vil si til fagpersoner i disiplinen anvendt språkvitenskap.

Også i min egen tekst blandes ulike stemmer, og noen formuleringer eller tanker kan jeg knytte direkte til bestemte personer som for eksempel medstudenter, veilederen eller min mann som gjennom sin respons på mine utkast, kommentarer, spørsmål og samtaler har bidratt til en forandring i min tekst. Andre eksempler på *interdiskursivitet* – som jeg er bevisst på – er spesielle strukturelle trekk i teksten. For eksempel har jeg en bestemt foreleser i tankene, som ga meg respons på en oppgave for noen år siden, når jeg skriver innledninger i dag. Han var opptatt av ”å gå rett på sak” og presentere oppgavens eller studiens fokus tidlig i teksten. Når jeg gjør dette i dag, så er det en respons på en stemme i fortiden som har innvirkning på mine tekster i dag.

5.2.4 Bruk av sammendrag

Mens sitater blir tydelig markert som andres ord, kan det skape større problemer for både leseren og skriveren å skille mellom egne og andres ord i bruk av sammendrag eller parafraaser, altså en sammenfatning av andres ideer. Hoel (2008:99) sier at et sammendrag av andres ord ”skal vere lesbart som ein sjølvstendig tekst, med sin eigen stil og eiga ’stemme’”. Skriveren skal altså vise selvstendighet gjennom å gi teksten sitt eget preg i form av en egen stil. Jeg antar at Hoel her er inne på det Halse (2000:95) beskriver, om å gi teksten en *personlig stemme* som hun knytter til skrivemåte og stil.

Kapittel 5

I mitt materiale finnes det flere eksempler på glidende overganger mellom slike sammendrag og egne tanker. I omformuleringen og bearbeiding av andres ord blandes kildens tanker og ord med skriverens tanker og ord og teksten får en egen stemme. Ivanič (1998:193) viser i sin studie at det som framstår som egne ord (uten anførselstegn) ofte kan være ”a patchwork” av ulike utdrag av en kilde. Mens en slik framgangsmåte blir sett på som plagiat i academia, betrakter studenten i hennes studie dette som en måte ”to take it to myself” (ibid.:194) og tilhører en fase hvor studenter ”struggle to make discourses their own” (ibid.). Ivanič (ibid.:195) skriver om usikkerheten som mange studenter opplever som hun kaller ”the paradox about originality and ultimately, the fuzziness of the whole concept of plagiarism”. Hun mener det er vanskelig ”to draw the lines between plagiarism, imitation and acquisition of a new discourse” (ibid.).

Denne usikkerheten gjenspeiles også i mitt materiale. Det er ofte uklart hva som er hentet fra en kilde og hva som er egne ord. Noen bruker meget få kilder i framstillingen av teori, mens andre benytter seg av mange ulike kilder. I det følgende utdraget er det ikke noen kildehenvisning, allikevel virker teksten ikke som skriverens ”egne” ord.

Upassende utforming av teksten kan medføre uoverensstemmelser mellom skriverens uttryll og leseres forståelse, noe som vil si tap av kommunikativ likevekt. Tekster kan utdypes og spesifiseres på sjanger-, tema- og kommentarnivå, og det er viktig at dette gjøres på en måte som samsvarer med leseres forventninger. Upassende utdyping på sjangernivå kan resultere i en feiltolkning av teksten. På temanivå [...]. Upassende utforming på kommentarnivå [...]. Det er også viktig at teksten har en hensiktsmessig kommunikativ dynamikk [...] (Jan).

Det er uklart hvor disse tankene kommer fra. Slik de er framstilt – uten noen kildehenvisning i hele avsnitt – skulle en tro at dette er Jans egne ord. Han nevner riktignok en kilde i et tidligere avsnitt, men det er uklart om avsnittet ovenfor refererer til samme kilde. Hvis dette hadde vært en vitenskapelig artikkel, hadde leseren sannsynligvis fått inntrykket av at det er skriverens egne ord. Siden leseren (og jeg som forsker) vet at dette er en studenttekst, oppstår heller inntrykket av en skriver som ikke er klar over eller usikker i forhold til reglene til kildehenvisning.

Også i det følgende utdraget trer den uerfarne studentskriveren tydelig fram gjennom manglende kildehenvisning:

Som lesere av tekster er det mange komponenter som får oss til å tenke at 'dette er en god tekst' eller 'dette er en tung tekst' å lese. Mye av dette bunner i forfatterens behandling av det som kalles kommunikativ likevekt¹⁷. Dette begrepet brukes til å beskrive forholdet mellom ny og kjent informasjon i en tekst (Jan).

Jan markerer riktignok begrepet ”kommunikativ likevekt” (skrevet i kursiv) i sin tekst, noe som tyder på at han har hentet begrepet fra en annen kilde. Men manglende kildehenvisning og bruken av passivform til verbene ”kalles” og ”brukes” gjør det enda mer uklart hvem som er den opprinnelige kilden til begrepet. Han viser dermed ikke sin anerkjennelse og respekt for teoretikeren som har skapt begrepet.

En mulig forklaring for manglende kildehenvisninger kan være at studentene opplever at de har tilegnet seg forståelser og begreper og dermed ikke ser nødvendigheten å referere til kilder. Den diffuse kilden ”forelesningsnotater”, som studentene ofte benytter seg av i sin skriving, kan også være grunn til manglende kildehenvisninger, som kan være en blanding av ulike kilder: teoretikere, foreleseren og egne fortolkninger. Ofte er det vanskelig for studentene å benytte seg av forelesningsnotatene i sin skriving. De vet at det ikke er ønskelig i en akademisk tekst å bruke forelesningsnotater som referanse.

Det følgende utdraget er et eksempel på hvordan bruken av tydelige kildehenvisninger ikke svekker, men styrker skriverens autoritet:

I katalogen til kunstutstillingen ”Latterens uttrykk” ved Museet for samtidskunst i Oslo høsten 2003, beskrives latteren blant annet slik: ”Latter er inkluderende når man er en deltaker. Men står man på sidelinjen, kan latter også føles truende og ekskluderende”¹⁸ (2003:3). Dette sitatet er med på å tegne et bilde av den mer alvorlige siden ved latter. Mary Crawford (1995) gir ytterligere farge til dette bildet når hun hevder at humor er en fleksibel strategi i samtale og at humor kan være et middel til å introdusere tabuer, uttrykke omsorg for andre, uttrykke fiendtlighet, bevare ansikt, integrere eller skape solidaritet innad i en gruppe (op.cit.:152). Jeg vil foreslå at latter har flere av de samme egenskapene. På samme måte som humor kan latter være med på å skape solidaritet i en gruppe, uttrykke fiendtlighet, integrere, ekskludere, introdusere tabuer og, som jeg skal vise i denne oppgaven, bevare ansikt (Julie).

Dette utdraget fra Julies tekst er et eksempel på en tydelig markering av grensene mellom egne og kildenes ord. Hun markerer ikke bare sitatet med kursiv skrift, men nevner også i den følgende teksten at dette er et sitat (”dette sitatet”). For å utdype innholdet i sitatet enda mer, trekker hun fram en ytterligere kilde – Mary Crawford – og bruker konvensjonene for

¹⁷ I originalteksten er begrepet ”kommunikativ likevekt” uthevet med kursiv skrift.

¹⁸ I originalteksten er sitatet uthevet med kursiv skrift.

Kapittel 5

kildehenvisninger som gjelder i fagkulturen. Hun markerer tydelig overgangen mellom parafrasen og egne ord gjennom ordene ”*jeg vil foreslå*” og en henvisning til sin egen studie som omhandler latter.

Julie gir også teksten sitt eget preg i form av en egen stil (jf. Hoel ovenfor), og gir dermed teksten en personlig stemme. Hun benytter seg av metaforer i sine beskrivelser som ”*å tegne et bilde*” og ”*gir ytterligere farge til dette bildet*” som gjør teksten bedre forståelig. Disse uttrykksmåter svekker ikke hennes faglige autoritet, hun framstår tydelig som fagperson i dette avsnittet. Også den mer ukonvensjonelle bruken av et sitat som ikke er hentet fra faglitteraturen, men fra en katalog til en kunstutstilling, viser at hun tør å utfordre akademiske konvensjoner.

Dette utdraget er et eksempel på hvordan skriveren orkestrerer andre stemmer og har kontroll over disse. Hun viser sin respekt og anerkjennelse for kildene gjennom tydelige kildehenvisninger, samtidig bruker hun disse til egne formål og viser dermed sin egen stemme og autoritet.

Kildene som brukes, uttrykksmåter, ord og tanker bak ordene er ofte gjenkjennelige for medlemmer i praksisfellesskapet (anvendt språkvitenskap). I mitt materiale refererer studentene ofte til de samme teoretikerne og bruker lignende begreper og formuleringer i beskrivelsen av teorier som de følgende utdrag er et eksempel på:

Det dialogiske perspektivet innebærer med andre ord et dynamisk kontekstbegrep, hvor relevante kontekstuelle ressurser antas å aktiveres dynamisk og i situasjonen (Anne).

Dialogismens syn på kontekst er dynamisk, noe som innebærer at det er noe som aktivt skapes av samtaledeltakere, og gjøres relevant i interaksjonen (Ida).

Ord som ”kontekst”, ”dynamisk”, ”innebærer”, ”aktivt”/”aktiveres” og ”relevant” forekommer i både Annes og Idas tekst. Slike ord og formuleringer kan bli et eget språk som medlemmene av fellesskapet har tilegnet seg som et felles repertoar. De har blitt en del av deltakernes habitus og bidrar til det Bakhtin (1981:271) kaller *unitary language*. Det kan være bestemte ord og formuleringer, men også forståelser og måter å tenke på, altså det som Dressen-Hammouda (2008:238) kaller ”ways of being, seeing, interpreting, behaving and thinking”. Andre sentripetale krefter som sørger for stabilitet kan være en enhetlig, korrekt bruk av sitat, referat og kildehenvisninger.

Samtidig innebærer en framstilling av etablert kunnskap en mer eller mindre bevisst prosess hvor skriveren har valgt ut bestemte teorier og begreper som hun vil bruke i egen studie, altså i en ny kontekst – noe som gir rom for sentrifugale krefter. Dessuten er de to eksemplene jeg har vist ovenfor tatt ut av de omkringliggende tekstene som selvfølgelig skiller seg tydelig fra hverandre. Jo mer skriveren er orientert mot sin egen studie i presentasjonen av teorier og begreper, desto mer vil tekstene skille seg fra hverandre og bidra til variasjon og mangfold – altså gi rom for flere perspektiver.

Sentrifugale krefter kommer også til uttrykk når skriverne stiller seg kritisk til etablerte tanker i feltet. De fleste studentene i mitt materiale bruker sitater og referanser først og fremst for å vise enighet med den siterte teksten eller for å underbygge egen autoritet. Men det finnes også eksempler på kritiske holdninger til etablerte teorier i mitt materiale. Jan våger å kritisere en anerkjent teoretiker gjennom å peke på noe som han anser som en svakhet i hans modell og demonstrerer dermed egen autoritet:

Det siste punktet anser jeg som en svakhet med Evensens modell. Jeg vil hevde at også den vertikale akselen burde hatt doble piler (Jan).

Gjennom den tidligere presentasjonen av modellen har Jan vist sin anerkjennelse til den, og nå går han videre og demonstrerer at han er en reflektert fagperson med egne tanker og meninger. Bruken av ”jeg” er i dette tilfelle med på å synliggjøre en sterk autoritet. Samtidig demper formuleringen ”anser jeg” kritikken, den gir rom for andre meninger. Jan foreslår en konkret forbedring av modellen. Gjennom en litt forsiktig uttrykksmåte viser han samtidig respekt: ”Jeg vil hevde (ikke: ”jeg hevder”) at også den vertikale akselen burde hatt doble piler”. Jan gjør altså et forslag som tilfører modellen et nytt aspekt. Han bruker dermed det etablerte og anerkjente i utviklingen av det nye.

Oppsummerende diskusjon

I bruken av kilder kommer spenningen mellom sentripetale og sentrifugale krefter tydelig til uttrykk. Skriverne i mitt materiale bruker ofte lignende kilder og benytter seg av deres formuleringer som er gjenkjennelige for medlemmer i fagfellesskapet anvendt språkvitenskap. På denne måten demonstrerer skriverne sin tilhørighet og deltakelse i fagfellesskapet og sørger samtidig for en opprettholdelse av et ”enhetlig” og gjenkjennelig språk. Studentene bruker i liten grad (med noen unntak) andres stemmer for å vise uenighet eller kritikk overfor

Kapittel 5

disse. En mulig forklaring er at de er bevisst på sin rolle som student og ikke ennå våger å kritisere etablerte tanker i fagfeltet. Dette krever en viss autoritet som studentskriverne ikke ennå tør å framvise. Denne unngåelsen av kritikk kan også henge sammen med at studentene ikke føler seg trygge nok i forhold til sin egen kunnskap. Hoel (2008:33) sier at det ikke er mulig å ha en kritisk holdning til noe en ikke har nok kunnskap om. Det er mulig at studentene mangler kunnskap eller *tror* at de har for lite kunnskap om temaet de skriver om for å kunne være vurderende og kritisk til den.

På den andre siden kommer også sentrifugale krefter til uttrykk i en egen og selvstendig måte å bruke kilder på. Noen skrivere våger i større grad enn andre å utfordre akademiske konvensjoner eller etablerte tanker i feltet som for eksempel Julie gjennom sin bruk av ikke-faglige sitat eller Jan gjennom sin kritikk av en anerkjent modell.

En tydelig markering gjennom klare kildehenvisninger eller metakommunikasjon, som skiller mellom kildens informasjon og egne kommentarer, ser ut til å bidra til framvisning av en autoritativ stemme. Skriverne demonstrerer at de har kontroll og vet hvor de har hentet informasjonen fra.

Samtidig kan det være vanskelig å vite hvor man har ordene eller tankene fra. Tankene om intertekstualitet (se kapittel 2.1.1) innebærer at alle ”egne” ord ”er fulle av andres ord” (Bakhtin, 2005:33). Vi vet ikke alltid hvor vi har ordene fra, ofte har andres ord blitt til våre egne og vi ser ikke et behov for å referere til en eller annen kilde. I forhold til konvensjonene i akademisk skriving hvor skriveren alltid skal referere til kilden og det ikke er lov å plagiere, kan Bakhtins tanker innebærer et dilemma. Ivanič (1998:196) understreker at dette er grunnleggende ideer i forhold til skriving og identitet, ”that all our words and ideas originate in our encounters with the spoken and written words of others”. Våre ord og våre ideer kommer fra forskjellige møter med andres ord. Vi er hele tiden i dialog med andres tanker når vi snakker, lytter, leser og skriver i ulike sammenhenger. Våre ord og tenkemåter formes i disse møtene mer eller mindre bevisst.

Også Hoel (2008:56) peker på at studentene både bevisst og ubevisst bruker ord og fraser som de har lest eller hørt. Hun (ibid.) sier at ”[å] skrive ein tekst inneber å skrive i samspell med andre tekstar, skriftlege eller munnlege, som vi ber med oss og er meir eller mindre medvitne om”. Gjennom å låne og imitere ord fra andre kommer vi fram til egne ord. Det kan hende at

vi vet hvor vi har tanker og formuleringer fra, men ofte er vi ikke bevisste at vi bruker andres ord. Gjennom forelesninger, samtaler med foreleseren eller medstudenter, lesing av pensum og skriving av forskjellige oppgaver har studentene tilegnet seg bestemte uttrykksmåter, virkelighetsforståelser og tenkemåter i faget og betrakter disse som sine egne. Disse formene for *interdiskursivitet* er ofte mindre bevisst, og dermed er heller ikke behovet for en markering av disse til stede.

I min skriving har jeg flere ganger opplevd at jeg trodde at jeg hadde en ”original” tanke som jeg ville bruke som ”min egen” i min oppgave, og så ble jeg ganske frustrert da jeg leste i faglitteraturen at noen hadde samme tanken som jeg. Det kan hende at jeg hadde lest den teksten tidligere og tatt denne tanken ubevisst til meg og gjort den til min egen. Det er også mulig at jeg ikke hadde lest den teksten før, men kom på denne ”originale” tanken fordi jeg trakk lignende slutninger som autoren. I hvert fall våger jeg i slike tilfeller ikke å framstille denne tanken som ”min”, men viser da – med en viss skuffelse – til den kilden som bruker ”min” tanke.

5.3 Metakommuniserende kommentarer

I følge Rienecker og Jørgensen (2006:59) viser forskning at det er en sammenheng mellom metakommunikasjon og gode karakterer på oppgaver. Gjennom metakommuniserende kommentarer viser ikke skriverne bare sammenhengen mellom ulike deler av oppgaven, men også at de har oversikt over den faglige sammenhengen gjennom å si hva de vil gjøre og hvorfor og hvordan de vil gjøre det (ibid.). På denne måten kan også skriverens faglige stemme komme til uttrykk. I det følgende undersøker jeg på hvilke måter og i hvilke roller skrivernes stemmer vises i slike metakommuniserende kommentarer.

I den foregående analysen av sitater har jeg allerede nevnt bruken av metakommunikasjon som for eksempel ”*dette viser at*”, ”*altså*” eller ”*med andre ord*” som skriveren bruker for å skille mellom et sitat og egne kommentarer. Det er ikke bare slike korte formuleringer som viser sammenhengen i en tekst. I mitt materiale er det delvis hele avsnitt som forteller leseren hva den følgende teksten handler om, altså en ”tekst om tekst” slik Rienecker og Jørgensen beskriver metakommunikasjon (ibid.:312).

Fløttum et al. (2006b:205) har identifisert fire *author roles* i sine undersøkelser av vitenskapelige artikler innenfor ulike fagfelt. Tekstens autor¹⁹ tar på seg ulike roller i skrivingen som Fløttum et al. kaller ”researcher, writer, arguer” og ”evaluator” (ibid.:206). Bruken av førstepersonspronomen i kombinasjon med ulike verb viser ulike autorroller. For eksempel knyttes verb som ”analyse” eller ”examine” til rollen som forsker, ”describe” eller ”present” til rollen som skriver, ”argue” eller ”claim” til rollen som arguer (argumentator) og verb og konstruksjoner som ”feel” eller ”be sceptical about” til rollen som evaluator. I den følgende analysen benytter jeg disse analysekategorier og inndelingen i ulike roller som inspirasjon, men bruker disse på en annen måte. For eksempel er det ikke bare verb som forteller noe om studentskrivernes ulike roller i mitt materiale, men også andre formuleringer og uttrykksmåter som ofte må ses i sin kontekst for å kunne knytte disse til rollen som skriver eller forsker. For eksempel kan formuleringen ”vil jeg se på” tilhøre både rollen som skriver og som forsker, avhengig av den omkringliggende teksten. Jeg ser i det følgende på autorenes roller som *skriver, forsker/fagperson* og *student*.

5.3.1 Oppgavens arkitekt

Fløttum et al. (2006b:207) sier at en metatekst, som er relatert til tekstens struktur, synliggjør tekstens autor i rollen som skriver hvor det ofte brukes verb som ”beskrive”, ”presentere” eller ”fokusere på”. Skriverne i mitt materiale bruker ofte hele avsnitt – ofte som innledning og/eller avslutning av kapitlet – for å beskrive hva den følgende teksten handler om. De nevner teorier og begreper de ønsker å presentere i kapitlet, ofte med korte begrunnelser for hvorfor og hvordan de kommer til å bruke disse. Det følgende utdraget er et eksempel på hvordan autoren blir synlig i ulike roller gjennom bestemte ord og formuleringer:

Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg presentere [...]. [...] og denne måten å tenke samhandling i språklig kommunikasjon på identifiserer jeg meg med. [...] I andre del av kapitlet vil jeg presentere [...]. Herunder vil jeg også presentere flere sentrale begrep som jeg bruker som metodegrunnlag i mine analyser. Avslutningsvis presenterer jeg [...]. I denne sammenhengen vil jeg i stor grad konsentrere meg [...] (Jan).

Pronomenet ”jeg” i kombinasjon med verbet ”presenterer”, som forekommer flere ganger i dette utdraget, er et eksempel på rollen som skriver i følge Fløttum et al. (2006b:207). I lignende avsnitt skrevet av andre studenter i mitt materiale forekommer formuleringer som

¹⁹ I noen tilfeller bruker jeg begrepet *autor* i stedet for *skriver* for ikke å blande det mer generelle begrepet for *skriveren* med rollen som *skriver*.

”*jeg vil skissere*”, ”*se nærmere på*” og ”*ta for meg*” som synliggjør skriveren av teksten. Selv om bruken av pronomenet *jeg* kan være én måte å vise egne synspunkter og en sterk autorstemme på i følge Ivanič (1995:27), så refererer bruken av *jeg* i dette tilfelle til skriveren av teksten, til ”the architect of the essay” som Ivanič uttrykker det (ibid.:25), og viser ikke nødvendigvis en autoritativ autorstemme.

I avsnittet ovenfor får leseren en oversikt over innholdet i skriverens teorikapittel. Det ser ut som om formuleringene Jan bruker er knyttet til diskursive valg ”with which the writer is comfortable” og ”shaped by the writer’s social history” (Ivanič, 1995:23) og som Ivanič knytter til formdimensjonen av begrepet *stemme*. Utdraget ser ut til å være preget av formuleringer som ble formet av skriverens sosiale historie, som tidligere skriveerfaringer på skolen. Det ser ut som om studenten er fortrolig med den måten å skrive på – gjennom skriving i skolesammenhenger har han tilegnet seg bestemte uttrykksmåter som det ikke lenger reflekteres over. På denne måten vises autoren i dette avsnittet også i rollen som student som skriver en skoleoppgave.

Metateksten ovenfor er ikke bare en presentasjon av den følgende teksten. Jan plasserer seg også faglig: ”*denne måten å tenke samhandling i språklig kommunikasjon på identifiserer jeg meg med*”. Her framstår han ikke bare som skriver som ønsker å gi leseren oversikt over det følgende kapitlet, men han plasserer seg også som forsker som eksplisitt markerer sitt ståsted. Formuleringen i denne setningen gjør autoren og hans ståsted i større grad synlig enn følgende formulering som Jan bruker i innledningskapitlet:

Denne avhandlingens syn på meningsdannelse i tekst identifiserer seg i sterk grad med den dialogiske tradisjonen og er forankret i et sosiointeraksjonistisk teorigrunnlag (Jan).

Her bruker han samme verbet (”*identifiserer*”), og ”*avhandlingens syn*” kommer tydelig fram, men autoren bak ordene er mer distansert og i bakgrunnen. Skriveren som person virker ikke like engasjert og involvert som i det tidligere utdraget. En slik ”impersonal language” brukes ofte i en typisk akademisk tekst, i følge Ivanič og Simpson (1992:147). De skiller mellom ”the ego-I” og ”the committed-I”. Mens ”the ego-I” er kjennetegnet av upersonlig språk, lange setninger, abstraksjoner og generaliseringer, bruker ”the committed-I” i større grad pronomenet ”*jeg*”, flere konkrete eksempler og et mer hverdagslig språk for å gjøre teksten bedre tilgjengelig for leserne. Ivanič (1998:221) sier: ”by using ’I’ and putting forward their

own ideas writers simultaneously position themselves as holding particular views, as having a subjective view of knowledge, and as being a down-to-earth type of person”.

Ivanič og Simpson (1992:163) viser til et lignende eksempel som Jans setning: ”*Denne avhandlingens syn...*” og sier at en slik formulering impliserer at teksten eksisterer uavhengig av skriveren. Gjennom bruken av førstepersonspronomen i det første utdraget (”*og denne måten å tenke samhandling i språklig kommunikasjon på identifiserer jeg meg med*”) framstår Jan i større grad som en autoritativ skriver som tar ansvar for sine ord.

Slike formuleringer som formidler ulike inntrykk av skriveren trenger ikke nødvendigvis være et tegn på en usikker eller selvstendig skriver. De kan også være et tegn på at skriveren prøver å variere ordbruken, som det finnes flere eksempler på i mitt materiale. Skriverne refererer på ulike måter til sin egen tekst: ”*min studie*”, ”*min undersøkelse*”, ”*mitt prosjekt*”, ”*i denne avhandlingen*”, ”*denne studien*” – og som jeg nevnte tidligere ”*oppgaven*”. De vet at det ikke er ønskelig i en god tekst å bruke samme ordene for mange ganger etter hverandre. Derfor trenger ikke bruken av ord som *avhandling*, *studie* eller *oppgave* nødvendigvis å være et tegn på en bestemt rolle eller en mer eller mindre selvstendig skriver, men det kan være et tegn på en skriver som er opptatt av et godt, variert språk.

Avhengig av tidligere skriveerfaringer, også i andre fag, prøver noen skrivere kanskje å unngå å bruke pronomenet ”jeg” i for stor grad, fordi de vet at det ikke er ønskelig, og i noen fagmiljøer helt tabu. Innenfor fagfeltet anvendt språkvitenskap er det ikke tabu å bruke førstepersonspronomenet – noe som også studentene i intervjuet gir uttrykk for (*det er lov til å bruke ”jeg”, ikke bare ”man” eller ”en”*). Hvis jeg hadde valgt masteroppgaver innenfor et fagmiljø hvor studentene ikke har lov til å bruke ”jeg”, hadde forekomsten av førstepersonspronomen sannsynligvis vært meget begrenset. På lignende måte hadde en leser eller forsker fra en annen fagkultur sannsynligvis sett på og analysert bruken av ”jeg” på en annen måte enn jeg har gjort. Min analyse av masteroppgaver må altså ses i sin kontekst.

I skriveforskningen blir bruken av førstepersonspronomen ofte knyttet til tilstedeværelse og framvisning av autorens stemme (Dysthe et al. 2000; Fløttum et al. 2006a; Ivanič 1995). Selv om bruken av ”jeg” i mange tilfeller kan bidra til en framvisning av egen autoritet, så kan skriveren gjennom en utpreget bruk av førstepersonspronomenet risikere å komme for mye i forgrunnen, og dermed sette det faglige i bakgrunnen. I noen undersøkelser legges det kanskje

for lite vekt på at en autoritativ stemme kan vises på forskjellige måter – som materialet i denne studien viser.

Å bruke et upersonlig språk uten bruk av ”jeg”, lange setninger og abstraksjoner trenger ikke være et tegn på at studenten ikke har utviklet en egen, autoritativ stemme. Det kan også være en indikator for at skriveren har tilpasset seg gjeldende konvensjoner i fagkulturen og ikke har muligheten til å utfordre disse så lenge han eller hun befinner seg i en læringssituasjon og blir vurdert. Men også senere, når forskeren ikke lenger er student og ønsker å publisere en vitenskapelig artikkel i et anerkjent tidsskrift, er han eller hun nødt til å tilpasse seg fagforlagets konvensjoner og tekstnormer. Spenningen mellom sentripetale og sentrifugale krefter virker alltid i språket – ikke bare i læringssituasjonen – og legger føringer på teksten og skriverens stemme.

5.3.2 Begrunnelse for valg

Også de følgende eksemplene på metakommunikasjon, hvor autoren eksplisitt begrunner sine valg, viser spenningen mellom ulike autorroller. Trine begrunner eksplisitt hvorfor eller hvordan hun ønsker å bruke teoretiske begrep:

***Jeg vil bruke** begrepet for å undersøke hvordan...*

*Kategorisering og accountability er begreper **jeg vil bruke** i analysen for å identifisere sykehuslegens arbeidsoppgaver og epikrisens ulike formål. Dette underbygger mitt syn på epikrisen som grenseobjekt.*

***Jeg vil bruke** dialogismens perspektiv på dobbel dialogisitet i analysen for å vise at epikrisen ikke kan forstås som en enkelttekst, men som resultater av tidligere dialoger.*

*Denne kontekstuelle rammen **vil jeg ta hensyn til** i oppgaven, og **jeg velger derfor** ha et etnometodologisk perspektiv i analysen av epikrisene. **Jeg vil se** hvordan epikrisen som brukstekst opererer i forhold til de profesjonelle aktørene, i den institusjonelle settingen (Trine).*

Her er det en skriver som forklarer leseren hvilke begreper hun vil bruke og hvorfor. På den ene siden står skriveren tydelig fram med sine faglige valg. Mange faglige begrep og tydelige begrunnelser for valg av bestemte perspektiver framviser skriveren som en selvstendig fagperson. Hun demonstrerer tydelig sammenhengen mellom teoretiske begreper og egen studie. Trine viser seg i rollen som forsker gjennom ord og formuleringer som ”bruke i analysen”, ”undersøke” og ”identifisere”.

På den andre siden blir skriveren som student meget synlig gjennom markante begrunnelser for bruken av teoretiske begreper. Den tydelige metakommunikasjonen virker å være orientert mot en sensor og er dermed et tegn på studentrollen. De grundige forklaringene og begrunnelsene kan fungere som et vern mot mulig kritikk. Dressen-Hammouda (2008:243) peker i sin undersøkelse av studenttekster på hvordan studentrollen (*novice status*) kan vises i teksten gjennom studentenes narrative beskrivelser av hva de *gjør* for å demonstrere til sensoren at de vet hva som forventes av dem. Formuleringer i utdragene ovenfor som ”*jeg vil bruke... for å vise*” eller ”*vil jeg ta hensyn til i oppgaven, og jeg velger derfor*” viser ønsket om å tilfredsstille kravene til ”den gode oppgaven”.

I det følgende utdraget gir Julie en begrunnelse for hvorfor hun *ikke* bruker bestemte begrep i sin studie. Hun beskriver først de to dimensjonene av begrepet *ansikt* og så posisjoner hun seg i forhold til disse:

*I min studie **velger jeg imidlertid** å ikke bruke begrepene positivt og negativt ansikt. En slik dikotomi kan ”lukke” materialet, og gi inntrykk av et enten-eller. **Jeg ønsker derfor** ikke å kategorisere ansikt i noen stor grad i denne oppgaven, og vil heretter bare bruke begrepet ”ansikt”. [...] ”Positivt” og ”negativt” ansikt **kan være gode begreper** for å forstå hva begrepet ansikt dreier seg om, men går man i dybden av et materiale vil man også oppdage at disse begrepene kan være med på å stenge for det man forsøker å si noe om (Julie).*

En leser som ikke er kjent med fagfeltet og tilhørende teorier og begreper, kunne lure på hvorfor skriveren i det hele tatt presenterer begreper hun ikke ønsker å bruke. Men Julie ser ut til å være klar over sine lesere fra fagmiljøet, og sensoren, som hun kan anta er kjent med begrepene ”*positivt og negativt ansikt*”. Hvis hun ikke hadde brukt begrepene i sin tekst (og bare hadde brukt ”*ansikt*”), kunne hun framstå som en student som ikke har kjennskap til de ulike dimensjonene av begrepet. Hun beskytter seg dermed mot denne mulige kritikken og viser sin kjennskap til etablerte teorier i fagfeltet. Hun trer fram med en autoritativ stemme i den tydelige begrunnelsen for hvorfor hun velger *ikke* å bruke begrepene. I sin kritikk bruker hun flere dempere som gir rom for alternative synspunkter (”en slik dikotomi *kan* lukke materialet”, ”*kan være med på å stenge*”). Også setningen ”Jeg ønsker derfor ikke å kategorisere ansikt *i noen stor grad i denne oppgaven*” åpner for muligheten for at hun kanskje kommer til å bruke kategoriene i en senere oppgave. Formuleringen ”*ikke i noen stor grad*” virker som en unødvendig demper som kan oppfattes som om hun bruker begrepene *i liten grad* i sin studie, noe som virker forvirrende og står i motsetning til det hun ellers sier i

dette avsnittet. Den formuleringen passer ikke til inntrykket hun ellers formidler i denne teksten som en autoritativ og selvstendig tenkende fagperson.

Utdraget er et eksempel på hvordan Julie balanserer på en faglig begrunnet måte mellom kritikk og anerkjennelse. Hun demper ikke bare kritikken, men viser også sin anerkjennelse til begrepene og dermed indirekte til den som har skapt disse (*"Positivt" og "negativt" ansikt kan være gode begreper for å forstå...*). Julie framstår i dette avsnittet både som skriver som gir metakommuniserende kommentarer til sine lesere, og som fagperson som demonstrerer selvstendig tenkning og en kritisk holdning. Ordene *"men går man i dybden av et materiale"* framviser også rollen som forsker som er opptatt av en grundig analyse av sitt materiale.

Oppsummerende diskusjon

Studentene har i løpet av skole- og studietiden lært at metakommunikasjon med leseren er viktige trekk ved en god tekst og har tilegnet seg disse skrivekonvensjonene. De vet at det er ønskelig å forklare leseren hvordan teksten er strukturert eller hvordan den skal oppfattes. Slik metakommunikasjon med leseren, som det finnes mange eksempler på i mitt materiale, er knyttet til det Ivanič kaller formdimensjonen av stemme, altså språklige ressurser som skriveren har til rådighet. De er ikke nødvendigvis et uttrykk for *"the writer's own ideas and beliefs"* (Ivanič, 1995:23). Selv om skriveren er synlig i teksten gjennom bruken av pronomenet *"jeg"* og tydelige forklaringer til leseren, så demonstrerer denne skriverrollen i liten grad en autoritativ fagstemme. For mye metakommunikasjon i en tekst kan være et tegn på at skriveren fortsatt er forankret i studentrollen og i konvensjonene av skolesjangeren *"oppgave"*.

Metakommuniserende kommentarer kan også brukes for å gi uttrykk for skriverens egne oppfatninger og dermed være med på å styrke autorens faglige stemme. En tydelig framvisning av rollen som forsker og argumenterende og vurderende fagperson kan i større grad demonstrere faglig autoritet enn framvisningen av rollen som skriver.

Metakommuniserende kommentarer gjør tekstens adressivitet (se kapittel 2.1) meget synlig. De viser tydelig at skriveren er rettet mot en leser med sine forklaringer. Selv om adressivitet er et grunnleggende kjennetegn av enhver ytring i følge Bakhtin (2005:43), så blir denne orienteringen mot leseren av teksten kanskje mest synlig i metakommunikasjon.

6 Oppsummering

Analysen av masterstudentenes tekster har synliggjort den kompliserte prosessen skriverne befinner seg i. Mitt formål var ikke å vise hva som er god eller dårlig språkbruk i akademia, men å vise ulike krefter og stemmer som påvirker masterstudentenes skriving. Studien viser at vellykket skriving ikke nødvendigvis er et spørsmål om den enkelte skriverens skriveferdigheter og evne, men et spørsmål om hvordan skriverne håndterer og tar hensyn til de mer eller mindre (u)synlige kravene i omgivelsene. Analysen bidrar til en synliggjøring av studentskrivernes bestrebelser etter å gjøre det akademiske språket til sitt eget, framvise en egen fagposisjon og stå fram med en autoritativ stemme i teksten. Skriverne veksler mellom sikkerhet og usikkerhet, mellom å bli synlig som fagperson og som student. Dette kan variere fra avsnitt til avsnitt, og fra setning til setning.

Undersøkelsen viser at skriving av en masteroppgave og utviklingen av en autoritativ stemme ikke bare innebærer å tilegne seg tekniske ferdigheter som akademiske formuleringer og sjangerkonvensjoner, og fagfellesskapets måter å se og tolke på. Det innebærer også en navigering mellom ulike forventninger og krav hvor skriverne balanserer mellom å vise seg som autoritativ fagperson/forsker og som ydmyk student som prøver ikke å overskride grensene for sin autoritet. Det er dermed også spørsmål om identitet og makt som har innvirkning på masterstudentenes skriving. Skriverne forsøker å håndtere både student- og forskerrollen og den flertydige aktiviteten som er knyttet til disse rollene. De befinner seg fortsatt i en læringssituasjon og skriver en ”oppgave” som er gjenstand for vurdering, samtidig står skriverne fram som en autoritativ fagperson som med sin undersøkelse bidrar til ny kunnskap på fagfeltet.

Formålet med denne studien var å få forståelse for masterstudentenes skriving i et større perspektiv og synliggjøre mangfoldet av stemmer i fortid, nåtid og framtid som infiltrerer skrivernes tekst. Masterstudentene benytter seg av tilgjengelige ressurser i sin skriving – det kan være tidligere tekstefaringer med både lesing og skriving, skrivekurs, generell kjennskap til oppbyggingen og innhold i masteroppgaver og til fagkulturens konvensjoner, veilederens forventninger eller forventninger til framtidige reaksjoner av leseren. Disse ressursene brukes i utformingen av teksten som er under utvikling, de aktualiseres i språklige valg, i struktureringen av teksten, og i forståelsesmåter og utviklingen av ny kunnskap. Gjennom

sine valg svarer skriverne på de ulike kravene som knyttes til skriving av en masteroppgave som å guide leseren gjennom teksten, vise sammenhengen, gi begrunnelser for sine valg eller vise sin faglige stemme.

Med utgangspunkt i et dialogisk syn på akademisk skriving har denne studien kastet lys på aspekter ved masterstudentenes skriving fra forskjellige vinkler og dermed bidratt til å belyse "the 'hidden logic' of student writing" (Flower 1994 i Lillis, 2001:51). Også utsagnene i gruppeintervjuet synliggjør hvordan masterstudentene er bevisst på sin studentrolle og forsøker å tilpasse seg kravene og forventningene som knyttes til skriving av en masteroppgave i fagkulturen. Samtidig er de bevisst på sin rolle som fagperson som har utviklet en faglig kompetanse og tilegnet seg akademiske tekstkonvensjoner og tenkemåter.

6.1 Indikatorer for en autoritativ stemme

I startfasen av dette prosjektet hadde jeg som formål å utvikle kriterier eller indikatorer for en autoritativ stemme, men materialet viste at dette var et vanskelig anliggende. Slike kjennetegn for en autoritativ stemme må alltid ses i sin kontekst. For eksempel viser analysen at bruken av førstepersonspronomen kan være et tegn på en autoritativ stemme hvor skriveren tydelig viser sin autoritet, mens det i andre tilfeller kan være en indikator på studentskriveren som i for stor grad retter oppmerksomheten mot seg selv som skriver av en oppgave. Bruken av "jeg" kan altså både styrke og svekke den autoritative stemmen, avhengig av den omkringliggende tekstuelle kontekst. Det finnes dermed ikke noen "oppskrift" og klare kriterier for framvisning av en autoritativ stemme i teksten.

Likevel mener jeg at denne studien viser noen indikatorer for framveksten av en egen autoritativ stemme. I følge Bakhtin (2005:32) oppstår "mitt ord" – "fylt av min ekspressivitet" – når jeg "brukar det i ei bestemt situasjon, med bestemte intensjonar". Når skriverne ikke bare "redegjør" for teorien, men også tydelig viser sine intensjoner, altså sammenhengen mellom den presenterte teorien og sin egen studie, er dette i større grad et tegn på en autoritativ stemme, som gjør andres ord til sine egne, enn et kunnskapsreferat hvor hensikten med den presenterte teorien ikke blir tydelig. Da blir "lånegodset ståande nakent, ubearbeidd og isolert", slik Hoel (2008:58) uttrykker det. Derimot gjør skriverne andres ord til sine egne når de bearbeider og utdyper disse og gir dem en egen språkdrakt (ibid.). Det ser ut som om

skriverne skjuler seg bak andre autoriteter når de først og fremst presenterer teoretiske tanker av andre uten selv å ta stilling til, bruke egne ord for å forklare disse, eller knytte til egen studie.

En moderat og hensiktsmessig bruk av dempere kan også være en indikator for en autoritativ stemme. Når skriverne benytter seg av (for) mange dempere, kan det være et tegn på en usikker studentskriver eller en ”automatisert” bruk av en forsiktig og ydmyk uttryksmåte. Videre ser det ut som om tydelige kildehenvisninger med et markert skille mellom kildens ord og egne slutninger i større grad viser en autoritativ stemme enn en blanding av ulike kilder og stemmer uten klare kildehenvisninger. En utstrakt bruk av metakommuniserende forklaringer til leseren om hvordan teksten er strukturert og skal oppfattes, kan også være et tegn på studentskriveren som har lært seg reglene for en typisk skoleoppgavesjanger.

Likevel kan ikke disse indikatorene betraktes som generelle, allmenngyldige kriterier for en autoritativ stemme. Som nevnt tidligere spiller konteksten en stor rolle – både den tekstuelle konteksten og den videre kulturkonteksten som for eksempel fagkulturen og leseren – i oppfattelsen av skriverens stemme.

6.2 Studiens implikasjoner

Denne studien kan bidra til en bevisstgjøring og synliggjøring av den tause kunnskapen som i stor grad styrer studentenes skriving og lærernes/sensorenes vurdering. Både skriverne og leserne av en tekst skriver, leser og vurderer ofte ut fra sin tause kunnskap om akademiske tekster, ut fra en slags ”magefølelse” – eller uttrykt mer faglig – ut fra sin *habitus* som ble formet gjennom tidligere erfaringer. Gjennom å sette fokus på hvordan egne forutsetninger og forforståelser legger føringer på både skriving og lesing, kan studenter og sensorer/veiledere bli mer oppmerksomme på faktorer som ubevisst styrer deres skriving og lesing. Analysen har vist at ulike språklige uttrykk og aktiviteter (som for eksempel å knytte teori til egen studie eller å være kunnskapsrefererende) gir ulike inntrykk av skriveren. Gjennom større bevissthet på hvordan språklige valg – både små ord, formuleringer og måten å tolke på – påvirker inntrykket av autoren bak teksten, får skriveren i større grad muligheten til å velge hvilket inntrykk han/hun ønsker å formidle.

Samtidig er det ikke alltid et spørsmål om valgmuligheter. For det ene er det mye som foregår på et ubevisst nivå – og det ville lamme skriveprosessen i stor grad hvis en skriver hele tiden hadde vært bevisst på uttrykksmåter og oppmerksom på inntrykket han/hun formidler. For det andre er det et faktum at studentskriveren befinner seg i en læringssituasjon og blir vurdert. Studentene skriver med tanke på adressaten og gjør seg forstått på premisser som ligger til grunn for fagkulturen. Det er altså et maktperspektiv i studentens skriving og sensorens vurdering. En sensor har gjennom sin evaluering makt til å sørge for opprettholdelsen av akademiske skrivekonvensjoner og tenkemåter hvor det som ikke passer inn får en dårlig karakter, altså blir stengt ute. Tardy og Matsuda (2009:46) peker på dette: ”reader construction of voice within contexts of assessment and gatekeeping certainly does have the *potential*²⁰ to serve as a mechanism for cultural reproduction, with readers favoring texts and writers who uphold established disciplinary norms”. Sensoren som (den mest betydningsfulle) leseren av masteroppgaven konstruerer autorens stemme ut fra sin posisjon, sin forståelse, sine forestillinger og forventninger til en masteroppgave.

Analysen peker på at masterstudentene i stor grad er bevisst dette maktforholdet. Ikke bare utsagnene i gruppeintervjuet, men også skrivernes begrepsbruk gjenspeiler skolekonteksten, altså rutiniserte læringspraksiser og begrep som det ikke nødvendigvis lenger reflekteres over. Betegnelsen *masteroppgave* er et slikt eksempel som kanskje trenger en fornyelse? Også masterstudentens posisjon som ”legitim (men ofte meget) perifer deltaker” i praksisfellesskapet kan være med på å opprettholde underliggende maktforhold.

Hva kan gjøres for å styrke skrivernes autoritative stemme? I sin undersøkelse av loggskriving understreker Eik-Nes (2008:206) betydningen av en konstruktiv dialog hvor studenter har muligheter til å reflektere over hva de gjør. Utviklingen av egen faglig autoritet skjer ikke i enerom, men i dialog med andre. Kanskje trengs det i større grad ekte dialoger hvor lærere/sensorer ikke kontrollerer, men støtter studentenes læringsprosess og utviklingen av deres autoritative stemme. For eksempel kunne refleksjonstekster – på lignende måte som loggskrivingen i Eik-Nes (2008) undersøkelse – eller det som Lillis (2003) kaller *talkback*, i større grad bidra til ekte dialoger mellom lærere/forskere og studenter og dermed til utviklingen av en autoritativ stemme. Den tradisjonelle ”oppgaven” med sin kontrollfunksjon og kvasikommunikasjon sørger i stor grad for opprettholdelsen av et enhetlig akademisk språk

²⁰ Uthevet i originalkilden

og tenkemåte (sentripetale krefter), mens (muntlige og skriftlige) tekster som er opptatt av ekte dialoger åpner for ”newer ways to mean” (ibid.:205).

Hoel (2008:55) peker på det vanskelige skjæringspunktet mellom tradisjon og fornyelse som unge forskere ofte strever med. På den ene siden skal forskeren handle i samsvar med tradisjonen, og på den andre siden være original og bidra til fornyelse. Som tidligere nevnt var også studentene i intervjuet inne på dette tilsynelatende paradokset. Skriverne må først bli kjent med konvensjonene i fagfeltet og beherske sjangeren før de kan ta seg frihet, være mer kreativ og utvikle egne tanker. Karen betegner skriving som kunst:

En ting er at vi må stå for det faglige innholdet, at vi må vise at vi kan det. Men en annen ting er at å skrive er jo på en måte en kreativ ting – det er jo kunst på en måte. Det er jo dine tanker som kommer fram – på måten du ordlegger deg på, formulerer setninger. Det blir litt sånn, som om du skulle tegne en tegning i barneskolen (Karen – intervju).

Å skrive en akademisk tekst innebærer både kjennskap til faget og kreativitet. På samme måte som en tegning, er en tekst et individuelt, kreativt uttrykk hvor ”kunstnerens” blikk og stemme gir teksten ”farge”. For å kunne tegne, må kunstneren ha det riktige verktøy og tilegne seg grunnleggende ferdigheter og kunnskaper før han/hun kan eksperimentere og lage sin egen individuelle tegning. Gjennom å prøve ut og benytte seg av ulike verktøy, ulike materialer i ulike sammenhenger, utvikler skriveren gradvis en egen autoritativ stemme.

Samtidig er denne stemmen ikke en stabil størrelse, den er hele tiden i utvikling i spenningsfeltet mellom sentripetale og sentrifugale krefter, mellom det bestående og det nye, det kjente og ukjente. Formålet med skriving og skriveopplæring kan da ikke være ”å finne sin egen (stabile) stemme”, men å beholde åpenhet og nysgjerrighet overfor et mangfold av stemmer, anerkjenne andre stemmer og anerkjenne at ”ens egen” stemme er et vev av ulike stemmer. Søken etter en egen stemme er en uavsluttet prosess. Skriving og tenkning foregår alltid i spenningen mellom sentripetale og sentrifugale krefter. Å håndtere ulike krav og forventninger i utviklingen av ny kunnskap slutter ikke etter skrivingen av masteroppgaven. Også i skriving av vitenskapelige artikler eller av tekster i arbeidslivet må skriveren forholde seg til ulike kontekster – ulike krav, ulike lesere, ulike forståelser av kunnskap og vitenskapelighet. Å bli bevisst på de ulike dimensjonene som legger føringer på skrivingen er en viktig forutsetning for å kunne bli en vellykket skriver.

6.3 Videre forskning

I denne studien var det ikke mulig å gå nærmere inn på leserens rolle i oppfattelsen av skriverens stemme. Det hadde vært interessant å få innsikt i betydningen leseren og hans/hennes fagbakgrunn har i vurderingen av skriverens stemme. Synet på og forståelse av en autoritativ stemme i teksten er ikke bare knyttet til bestemte sjangerkonvensjoner (jf. *materialized genre*), men også til måten kunnskap utvikles og tolkes på (jf. *symbolized genre*). En forsker med forankring i en naturvitenskapelig fag- og tekstkultur, vil ha en annen forestilling og forståelse av kunnskapsutvikling og dermed også av skriverens autoritative stemme i teksten. Følgende spørsmål kan belyse leserens rolle i konstruksjonen av skriverens stemme: Hvordan opplever ulike lesere (fra ulike fagkulturer) skriverens stemme – hva betrakter de som en usikker eller autoritativ stemme? Hvilken rolle spiller leserens egen (fag)bakgrunn i konstruksjonen av skriverens stemme? Slik kunnskap kan være viktig i forhold til evaluering av (master)oppgaver. Er det for eksempel nok med bare én sensor – og hvilken betydning har fagkulturen sensoren tilhører?

Denne studien har undersøkt et begrenset antall studenttekster. Videre undersøkelser kunne sammenligne masterstudentenes tekster med vitenskapelige artikler innenfor samme fagdisiplinen, skrevet av etablerte, erfarne forskere, og se på hvorvidt det er forskjeller mellom disse i forhold til skriverens faglige stemme i teksten.

Både i vurderingen av studentenes prestasjoner, som først og fremst skjer på grunnlag av skriftlige tekster, og i utviklingen av vitenskapelig kunnskap står skriftlige tekster sentralt. På grunn av den store betydningen skrivingen og skriftlige tekster har i høyere utdanning, og i *akademia* generelt, er det viktig å få større innsikt i og forståelse for skriving i akademisk sammenheng.

Litteraturliste

- Andenæs, E. (1985). Valg, legitimering og vurdering av forskningsoppgaver i anvendt forskning. I: *Om kunnskapsproduksjon: To bidrag til vitenskapsteoretisk refleksjon*. Trondheim: NTNU.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays* (M. Holquist, red.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaatelid, overs.). Oslo: Pensumtjeneste.
- Baynham, M. (2000). Academic writing in new and emergent discipline areas. I: M. R. Lea & B. Stierer (red.), *Student writing in higher education* (s. 17-31). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse*. London: Continuum.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt: artikler i utvalg*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde: omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzel.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I: H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen* (s. 145-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cameron, D. (1992). *Researching language: issues of power and method*. London: Routledge.
- Donahue, C. (2005). Student writing as negotiation. I: T. Kostouli (red.), *Writing in context(s). Textual practices and learning processes in sociocultural settings* (s. 137-164). New York: Springer.
- Dressen-Hammouda, D. (2008). From novice to disciplinary expert: Disciplinary identity and genre mastery. *English for Specific Purposes*, 27(2), 233-252.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal: I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Dysthe, O. (1997). Skriving sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I: L. S. Evensen & T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 45-77). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Eik-Nes, N. L. (2008). *Dialogging: negotiating disciplinary identity through the medium of logs*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2004). *Masteroppgaven: hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fløttum, K., Dahl, T., & Kinn, T. (2006a). *Academic voices: across languages and disciplines*. Amsterdam: John Benjamins.
- Fløttum, K., Kinn, T., & Dahl, T. (2006b). "We now report on..." Versus "Let us now see how...": Author roles and interaction with readers in research articles. I: K. Hyland & M. Bondi (red.). *Academic discourse across disciplines* (s. 203-224). Bern: Peter Lang.
- Halse, M. E. (1993). Loggen, novellen og jentene. I: I. Moslet & L. S. Evensen (red.). *Skrivepedagogisk fornying* (s. 49-100). Oslo: Notam Gyldendal.
- Halse, M. E. (2000). Skrivning som samtale og erkjennelse. Å kunne henvende seg til Bakhtin for å se seg selv, finne ord og en egen posisjon å skrive fra. I: S. Lie & I. Thowson (red.). *Fagskriving som dialog* (s. 89 - 105). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I: L. S. Evensen & T. L. Hoel (red.). *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3-44). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Hoel, T. L. (1998). Læring og sosial praksis i klasserommet. I: K. Klette (red.). *Klasseromsforskning på norsk* (s. 116-133). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar: for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hyland, K. (1999). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341-367.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.
- Ivanič, R. (1995). Writer identity. *Prospect*, 10(1), 8-31.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: the discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ivanič, R., & Simpson, J. (1992). Who's who in academic writing? I: N. Fairclough (red.). *Critical language awareness* (s. 141-173). London: Longman.
- Karsten, A. (2009). *Vielfalt des Schreibens. Zur Dialogizität schriftlicher Äusserungen im Spannungsfeld von Konventionalisierung und Positionierung*. Berlin: Lehmanns Media.

- Kjeldsen, J., & Dysthe, O. (1997). *Å skrive hovudfagsoppgåve - ei situasjonsskildring: skriveprosjektet ved Universitetet i Bergen* (Vol. 1997). Bergen: Universitetet i Bergen/Program for læringsforskning.
- Lea, M. R. (2005). 'Communities of practice' in higher education: Useful heuristic or educational model? I: D. Barton & K. Tusting (red.). *Beyond communities of practice. Language, power and social context* (s. 180-197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2000). Student writing and staff feedback in higher education: An academic literacies approach. I: M. R. Lea & B. Stierer (red.). *Student writing in higher education* (s. 32-46). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Lillis, T. (2001). *Student writing: access, regulation, desire*. London: Routledge.
- Lillis, T. (2003). Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education Language and Education* (3), 192-207.
- Lillis, T., & McKinney, C. (2003). *Analysing language in context: A student workbook*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nilsen, H. (1997). Underveisskriverne – hvem skriver de til? I: L. S. Evensen & T. L. Hoel (red.). *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 179-204). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Nystrand, M., & Wiemelt, J. (1993). On the dialogic nature of discourse and learning. Upublisert.
- Prior, P. A. (1998). *Writing/disciplinarity: a sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2006). *Den gode oppgaven: håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Scollon, R., Tsang, W. K., Li, D., Yung, V., & Jones, R. (1997). Voice, appropriation and discourse representation in a student writing task. *Linguistics and Education*, 9(3), 227-250.
- Scott, M., & Turner, J. (2009). Reconceptualising student writing. From conformity to heteroglossic complexity. I: A. Carter, T. Lillis & S. Parkin (red.). (s. 151-161). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sjøhelle, D. K. (2007). *Læringsfellesskap og profesjonsutvikling: språklig kommunikasjon på e-forum i desentralisert lærerutdanning*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet: kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stotesbury, H. (2006). Gaps and false conclusions: Criticism in research article abstracts across the disciplines. I: K. Hyland & M. Bondi (red.). *Academic discourse across disciplines* (s. 123-148). Bern: Peter Lang.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tardy, C. M., & Matsuda, P. K. (2009). The construction of author voice by editorial board members. *Written Communication*, 26(1), 32-52.
- Thomassen, G. (2005). *Den flerbunnete treningssamtalen: en studie av samtaler mellom pasient og student fra sykepleier- og medisinerutdanning*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vedlegg

Vedlegg A

Samtykkeerklæring: Prosjektet ”Tilblivelsesprosesser”

Jeg har fått informasjon om prosjektet ”Tilblivelsesprosesser” for masteroppgaven i språklig kommunikasjon og kjenner til hva det går ut på. Jeg har frivillig meldt meg som informant, noe som innebærer at det vil bli gjort lydopptak av et eller flere intervju jeg deltar i og innsamling av tekster jeg har skrevet i løpet av høstsemesteret 2008. Dette materialet vil bli anonymisert slik at det ikke kommer fram hvem som har deltatt i prosjektet.

Materialet kan ikke brukes til andre formål enn dette prosjektet uten min tillatelse. Jeg vet at jeg kan trekke meg fra prosjektet når som helst, også etter at datainnsamlingen er gjort.

Jeg samtykker i at materialet kan brukes til masterprosjektet ”Tilblivelsesprosesser”.

Sted

Dato

Underskrift

Vedlegg B

Samtykkeerklæring

Masterprosjekt ”Authorial presence (autorens tilstedeværelse) av studentskrivere i masteroppgaver – et spenningsforhold mellom sentripetale og sentrifugale krefter?”

Ingrid Stock (masterstudent)
Masterstudium, språklig kommunikasjon
Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier

Jeg har fått informasjon om prosjektet for masteroppgaven i språklig kommunikasjon og kjenner til hva det går ut på. Deler av min masteroppgave vil bli analysert i forhold til ”authorial presence” eller ”autorens stemme” i teksten. Jeg er kjent med at det kan bli brukt utdrag fra min tekst i analysen som innebærer at en fullstendig anonymisering ikke vil være mulig.

Jeg samtykker i at min masteroppgave kan brukes til masterprosjektet ”Authorial presence (autorens tilstedeværelse) i masteroppgaver – et spenningsforhold mellom sentripetale og sentrifugale krefter.”

Sted

Dato

Underskrift

Vedlegg C

Semistrukturert intervju: Intervjuguide

Jeg betrakter skriveprosesser som meget komplekse og er interessert i alt som foregår rundt skriving. For å finne et fokus i prosjektet mitt ønsker jeg å vite hva dere er opptatt av i forhold til deres egne skriveprosesser/ ”tilblivelsesprosesser”. Jeg ønsker å få innblikk i deres erfaringer, tanker, følelser rundt tilblivelsesprosessen som kan være meget forskjellige (er interessert i å få fram variasjoner, forskjeller, kompleksiteten).

Innledende spørsmål

Tenk på den siste oppgaven du skrev eller på den du holder på med – hvilke positive sider/ hvilke problemer ser du ved å skrive den oppgaven?

Hvilket forhold har du til skriving generelt – til skriving av faglige tekster?

Tidligere erfaringer med skrivingen?

Har skriving vært lett for deg i skole- og studietiden, eller opplevde du det som vanskelig?

Dersom det forandret seg, når og hvorfor?

Skrivelyst og utfordringer, problemer med skrivingen

Hva er det som motiverer deg – hva skaper frustrasjon?

Hva liker du/misliker du i skriveprosessen?

Hva gjør du når du ”sitter fast”?

Har du noen strategier som hjelper deg videre?

Hvilket forhold har du til dine ferdige tekster? Liker du dem? Bruker du å lese dem senere?

Skriveprosessen

Hvordan utvikles teksten din – hva er mest viktig i prosessen?

Hvordan arbeider du når du skriver?

Hvordan begynner du?

Kan du beskrive prosessen?

Tenker du mye før du setter ord på papiret, eller setter du i gang med det samme?

Retter du opp mye underveis?

Hender det at du forkaster alt du har skrevet?

Hvor mye er du opptatt av selve språket?

Hvordan leser du en bok/en artikkel i forhold til en oppgave/en problemstilling (fra første til siste side, markerer/understreker du, skriver du noe i margen, skriver du notater, hva gjør du når du er enig/uenig med forfatteren)

Når du tenker på de første oppgavene på bachelorstudiet – var det lettere eller vanskeligere å skrive?

Har selve prosessen forandret seg? Hvordan?

Ser du en sammenheng/en diskrepans mellom deg som person og deg som skriver?

Føler du at det er en motsetning mellom det du ønsker å skrive og det du føler du må skrive for å få en god karakter?

Hvem eller hva hjelper deg i prosessen?

Veileder, andre studenter, litteratur, ...

Hvilken rolle har foreleseren eller veilederen i prosessen?

Hva forventer du av henne/ham?

I hvilken fase av prosessen har du mest behov for veiledning?

Er det viktig for deg å få respons/tilbakemeldinger fra andre (veileder, andre studenter) – og hvorfor?

Hvordan ønsker du å få respons?

Foretrekker du muntlig eller skriftlig respons?

Erfaringer med responsgrupper

Tilbakemeldinger per e-post, masterseminar, ...

Har dere responsgrupper?

Hvilket forhold har dere til responsreglene?

Hva fungerer bra – hva ikke?

Hvis dere ikke bruker responsgrupper, hvorfor ikke?

I hvilken fase i prosessen trenger dere mest respons (i starten, når dere har kommet godt i gang, mot slutten...)?

Erfaringer med loggskrivning

Bruker dere loggskrivning?

Hvis ja, hva synes dere er nyttig med loggskrivning. Hvis nei, hvorfor ikke?

Formålet med skrivingen

Hva betrakter du som formål/mål med å skrive denne oppgaven (den du skriver nå – kan være masteroppgave eller semesteroppgave)?

Hvis du betrakter prosessen /utviklingen av teksten din som en dialog – hva vil du si hvem er du i dialog med?

Det akademiske praksisfellesskap

Hvilket forhold har du til instituttet – det akademiske fellesskapet?

Føler du deg som et (sentralt/perifert) medlem av fellesskapet?

Forandring fra bachelorstudiet til masterstudiet?