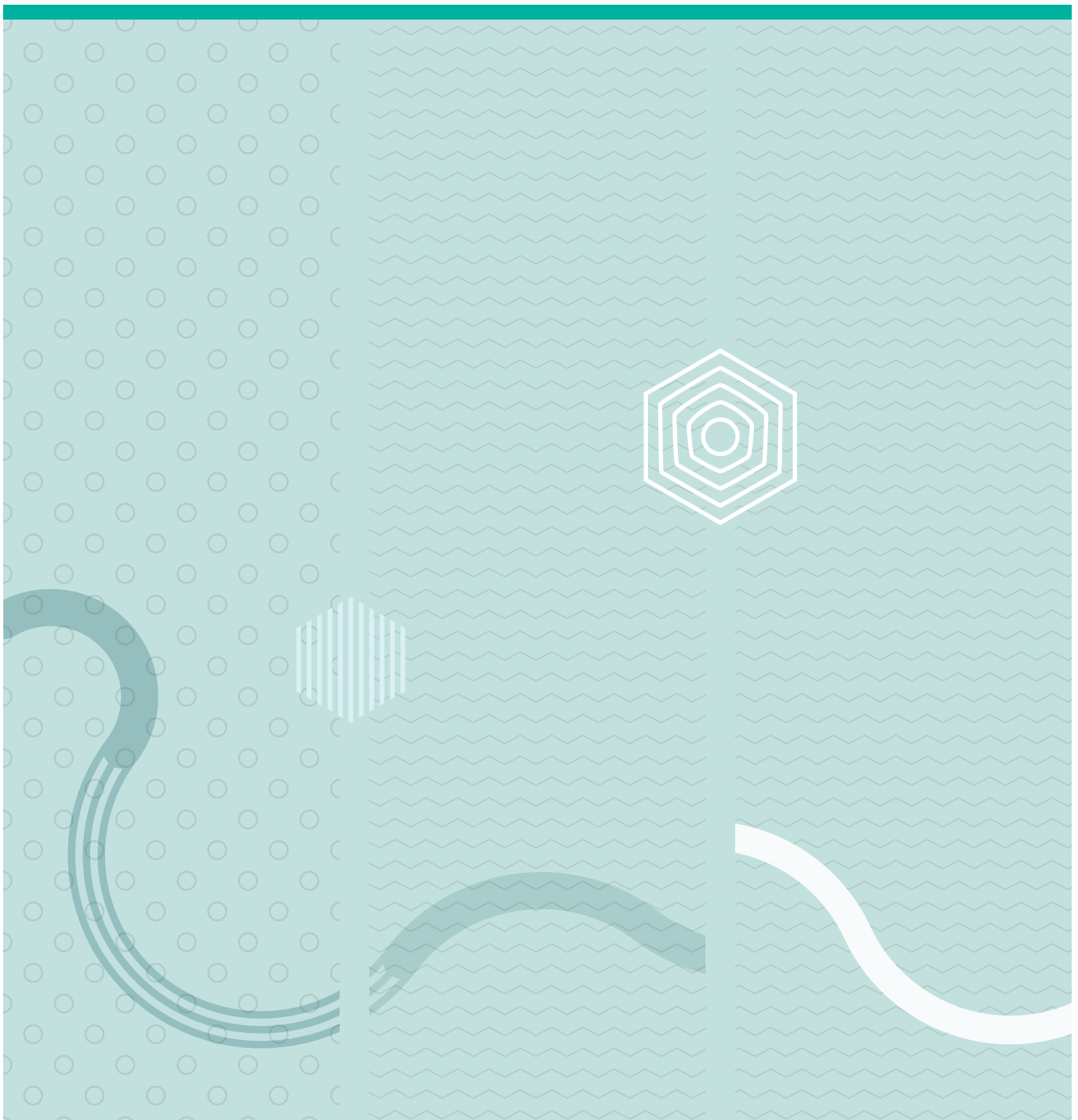


Progresjon og samstemthet i undervisning: Akademisk skriving i barnehagelærerutdanningen

Følgeforskning på Profesjon, Progresjon og Praksis-strukturen (PPP) i barnehagelærerutdanningen ved USN, 2020-2021. Rapport 2

Ingunn Sælid Sell
Mailin Alsø
Terese Wilhelmsen





Ingunn Sælid Sell, Mailin Alsø og Terese Wilhelmsen

Progresjon og samstemthet i undervisning:

Akademisk skriving i barnehagelærerutdanningen

Følgforskning på Profesjon, Progresjon og Praksis-strukturen (PPP) i barnehagelærerutdanningen ved USN, 2020-2021. Rapport 2

© Ingunn Sælid Sell, Mailin Alsø og Terese Wilhelmsen, 2022
Universitetet i Sørøst-Norge
Notodden

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 82

ISSN: 2535-5325 (Online)

ISBN: 978-82-7206-640-5 (Online)



Utgivelser i skriftserien publiseres som Creative Commons* og kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift. Navn på utgiver og forfatter(e) angis korrekt. [http://creati-](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no)

[vecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no)

Sammendrag

Aksjonsforskningsprosjektet Akademisk Skriving i Barnehagelærerutdanningen (ASB) utgjør andre trinn av et større følgeforskningsprosjekt knyttet til dokumentet Profesjon, Progresjon og Praksis (PPP) i barnehagelærerutdanningen (BLU) ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Følgeforskningen utforsker implementering av PPP-strukturen i utdanningen. Følgeforskningsprosjektet består av fire trinn og er gjennomført på oppdrag fra visedekanen for BLU ved USN. Mandatet har vært å sikre at erfaringer med å implementere PPP-strukturen i BLU blir samlet, systematisert, vurdert og gjort tilgjengelig. Målsetningen med trinn 1 var å få kunnskap om hvordan PPP-strukturen ble tolket, innført og erfart av ulike aktører i barnehagelærerutdanningens første studieår (Wilhelmsen, 2020), og som en videreføring av kunnskapen generert i trinn 1 har mandatet i trinn 2 vært å utforske hvordan forankring av PPP-strukturen i utdanningen kan styrkes.

Følgeforskningens trinn 2 er gjennomført av en tverrfaglig prosjektgruppe, heretter kalt aksjonsforskningsgruppa, bestående av representanter fra barnehagelærerutdanningen ved campus Drammen, Notodden, Porsgrunn og Vestfold. Alle kunnskapsområdene i BLU, foruten forsterkninger og fordypningsfag, har vært representert. Med utgangspunkt i de gjennomløpende temaene i PPP-dokumentet har aksjonsforskningsgruppas arbeid vært rettet mot hvordan BLU kan fremme progresjon i studenters akademiske skriving. Aksjonsforskningsgruppa har utarbeidet og prøvd ut en progresjonstrapp for akademisk skriving i undervisningen, som en konkretisering av målet om progresjon og samstemthet på tvers av kunnskapsområdene (UHR-Lærerutdanning, 2018; Universitetet i Sørøst-Norge, 2020a). Designet har vært et samarbeidende aksjonsforskningsprosjekt der vi gjennom lokale aksjonsforskningsprosjekter har utforsket mulige arbeidsformer for interfaglig samarbeid og tilrettelegging for profesjonsprogresjon og samstemthet knyttet til temaet akademisk skriving innad og mellom kunnskapsområder og årstrinn i BLU.

Utgangspunktet for aksjonsforskningsprosjektet har vært ulike styringsdokumenter for utdanningen (i.e. PPP-dokumentet, Nasjonale retningslinjer for BLU, studieplan og emneplaner). Prosjektet bestod av 1) kartlegging av kunnskapsområdenes eksisterende arbeid med akademisk skriving, 2) kartlegging av hvordan akademisk skriving er beskrevet i emneplanene til de involverte kunnskapsområdene, 3) utvikling av en progresjonsbasert akademisk skrivetrapp, og 4) fem delprosjekter der forskerne har gjennomført et lokalt forankret forsknings- og utviklingsarbeid med utgangspunkt i prosjektets hovedproblemstilling og den akademiske skrivetrappen fra prosjektets innledende fase.

Denne rapporten plasserer prosjektets hovedfokus i en teoretisk referanseramme, presenterer funn fra delprosjektene og drøfter hvordan barnehagelærerutdanningen kan fremme studenters kompetanse i akademisk skriving på tvers av og innad i studieår og kunnskapsområder i utdanningen. Resultatene viser at samarbeidende aksjonsforskning med en felles progresjonstrapp som utgangspunkt og ramme for arbeidet kan være en hensiktsmessig tilnærming for å fremme samstemthet i undervisningen og progresjon i studenters profesjonelle utvikling. Implikasjoner av studien kan være at forankringen av PPP-dokumentet i barnehagelærerutdanningen må styrkes,

blant annet ved at føringene i PPP-dokumentet formaliseres gjennom kunnskapsområdenes emneplaner.

Innhold

Sammendrag.....	i
1. Innledning.....	1
1.1. Bakgrunn for prosjektet.....	1
1.2. Prosjektgruppa	1
1.3. Problemstilling.....	2
2. Føringer, teoretiske perspektiver og tidligere forskning	3
2.1. Progresjon og samstemthet	3
2.2. Flerfaglighet og tverrfaglighet	4
2.3. Akademisk skriving i høyere utdanning	5
2.3.1. Behov for samstemt og tverrfaglig innføring i akademisk skriving.....	6
3. Metode.....	7
3.1. Forskningsdesign.....	7
3.1.1. Tabell 1. Oversikt over delprosjektene.....	7
3.2. Prosjektprosess	8
3.2.1. Figur 1. Utvikling og prosess i aksjonsforskningsprosjektet	9
3.3. Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet	10
3.4. Etske betraktninger	11
4. Resultater	12
4.1. Kunnskapsområdenes tilnærming til akademisk skriving før delprosjektene oppstart.....	12
4.2. Progresjonstrapp for akademisk skriving.....	12
4.2.1. Tabell 2. Progresjonstrapp for akademisk skriving i BLU.....	13
4.3. Sammendrag fra delprosjektene.....	15
4.3.1. Delprosjekt 1: Akademisk skriving første studieår, campus Porsgrunn.....	15
4.3.2. Delprosjekt 2: Akademisk skriving første studieår, campus Drammen	17
4.3.3. Delprosjekt 3: Akademisk skriving – med vekt på drøfting, andre studieår, campus Notodden	20
4.3.4. Delprosjekt 4: Akademisk skriving andre studieår, campus Vestfold	22
4.3.5. Delprosjekt 5: Akademisk skriving tredje studieår, campus Notodden.....	24
4.4. Oppsummering av funn	26
5. Drøfting og konklusjon	27
5.1. Akademisk skriving i barnehagelærerutdanningen	27

5.1.1.	Skrivekompetanse og arbeidsformer	27
5.1.2.	Læreroppfølging og hverandrevurdering.....	29
5.2.	Formell forankring og progresjonsbeskrivelse	30
5.3.	Profesjonelt undervisningsfellesskap.....	31
5.3.1.	Progresjonstrapp og aksjonsforskning i utdanningen	33
5.4.	Konklusjon: Overføringsverdi og implikasjoner	34
6.	Litteratur	37
7.	Vedlegg.....	41
7.1.	Vedlegg 1: Informasjons- og samtykkeskjema, hovedprosjektet	42
7.2.	Vedlegg 2: “Bank” for digitale ressurser knyttet til akademisk skriving.....	45
7.3.	Vedlegg 3: Delprosjekt 1, Akademisk skriving første studieår, campus Porsgrunn.....	46
7.4.	Vedlegg 4: Delprosjekt 2, Akademisk skriving første studieår, campus Drammen	52
7.5.	Vedlegg 5: Delprosjekt 3, Akademisk skriving – med vekt på drøfting	61
7.6.	Vedlegg 6: Delprosjekt 4, Akademisk skriving andre studieår, campus Vestfold	67
7.7.	Vedlegg 7: Delprosjekt 5, Akademisk skriving tredje studieår, campus Notodden.....	73

1. Innledning

Denne rapporten presenterer resultater fra aksjonsforskningsprosjektet Akademisk Skriving i Barnehagelærerutdanningen (ASB), trinn 2 av følgeforskningsprosjektet knyttet til dokumentet Profesjon, Progresjon og Praksis (PPP - USN, 2020a). Prosjektet er utført på oppdrag fra visedekan for BLU. USN Profesjon og Fakultet for humaniora, idrett og utdanningsvitenskap (HIU) har bevilget midler til prosjektet, og Senter for barnehageforskning, utvikling og innovasjon (SEBUTI) har vært ansvarlig for gjennomføring av oppdraget. Planlegging av prosjektet startet i januar 2020 og aksjonene ble gjennomført i perioden mai-november 2020.

1.1. Bakgrunn for prosjektet

Mandatet til følgeforskningen har vært å sikre at erfaringer med å implementere PPP-strukturen i BLU blir samlet, systematisert, vurdert og gjort tilgjengelig. En målsetning for arbeidet med å utvikle innholdet i PPP-dokumentet er å skape helhet, integrasjon, sammenheng og progresjon i utdanningen (USN, 2020a). PPP-strukturen er blant annet organisert med gjennomløpende og tidsavgrensede temaer som skal integreres tverrfaglig i undervisning og praksisperioder. De gjennomløpende temaene er forpliktende for alle kunnskapsområder i BLU. Resultater fra Trinn 1 viste stor oppslutning om intensjonen i PPP-dokumentet og at kunnskapsområdene er godt i gang med å iverksette PPP strukturen (Wilhelmsen, 2020). Trinn 1 belyste også noen utfordringer i arbeidet med å iverksette strukturen, blant annet: 1) begrenset tid til fortolkning og planlegging av elementene i PPP strukturen, 2) underutvikling av enkelt elementer som profesjonsmappe og overgangsseminarer, 3) manglende forankring av PPP-strukturen og samstemthet mellom føringer i PPP-strukturen og emneplanene, 4) utfordringer knyttet til tverrfaglig involvering i fortolkning og iverksettelse av PPP-strukturen og 5) utfordringer knyttet til samarbeid og felleskap innad i fag, kunnskapsområder og i utdanningen som en helhet (Wilhelmsen, 2020).

Med utgangspunkt i resultater fra Trinn 1 og PPP-dokumentet ble arbeidet i aksjonsforskningsgruppa for Trinn 2 innledet med å utforske hvordan profesjonsprogresjon, tverrfaglig samarbeid og samstemthet kan styrkes i utdanningen. For å stimulere til tverrfaglig samarbeid og felles fortolkning av PPP-strukturen var kriteriet for sammensetningen av aksjonsforskningsgruppa at de ulike studiestedene og kunnskapsområdene som tilbyr BLU ved USN var representert.

1.2. Prosjektgruppa

Prosjektgruppa ble dannet i samarbeid med instituttledere ved hvert institutt på de ulike studiestedene og har bestått av:

- Terese Wilhelmsen, Drammen (prosjektleder, pedagogikk og BUL 1 og 2)
- Berit Oddrun Sletten, Drammen (pedagogikk, BUL 1 og 2)
- Jon Einar Bergsland; Notodden og Porsgrunn (kroppsøving, NHB)
- Mailin Alsø, Porsgrunn (samfunnsfag, SRLE)
- Elisabeth Hovde Johannesen, Notodden (norsk, STM)

- Ole Hval, Bakkenteigen (drama, KKK)
- Ingunn Sælid Sell, Notodden (pedagogikk, LSU og BLBAC)

Disse personene har også vært ansvarlige for totalt 5 delprosjekter som ble gjennomført for å belyse problemstillingen. Delprosjektene presenteres kort i resultatdelen og som vedlegg.

1.3. Problemstilling

Problemstillingen som innledet diskusjonen i aksjonsforskningsgruppa var:

- Hvordan forstå og legge til rette for progresjon i studenters profesjonsdannelse i barnehagelærerutdanningen ved USN?

Aksjonsforskningsgruppa drøftet innledningsvis ulike retninger for aksjonene i prosjektet, og valgte det gjennomløpende temaet *Forskningsmetode og akademisk tenkning* (USN, 2020a, s. 7), med konkretiseringen *akademisk skriving* som felles tema for delprosjektene. Følgende overordnede problemstilling ble utarbeidet:

- Hvordan kan faglærere og kunnskapsområder i barnehagelærerutdanningen skape progresjon og samstemthet i undervisning knyttet til akademisk skriving?

Med utgangspunkt i problemstillingen ble aksjonsforskningsgruppas fokus rettet mot faglæreres samarbeid om undervisning som kan fremme progresjon i studenters akademiske skriving. Det ble utarbeidet egne forskningsspørsmål for det enkelte delprosjekt ([pkt. 3.1](#)). Viktigheten av en progresjonsplan for akademisk lesing og skriving er vektlagt i nasjonale retningslinjer for BLU (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 7), og aksjonsgruppa gjennomførte en kartlegging som grunnlag for å utarbeide en progresjonstrapp for akademisk skriving. Progresjonstrappa var igjen utgangspunkt og ramme for aksjonene i hvert av delprosjektene. Ved å ta utgangspunkt i forskningsmetode og akademisk tenkning, som er ett av sju gjennomløpende temaer i PPP-dokumentet, er forskningsprosjektet et eksempel på hvordan faglærere fra ulike kunnskapsområder kan samarbeide om å forankre og forsterke samstemthet og progresjon tilknyttet en valgt tematikk. Prosjektet bidrar også med erfaringer om hvordan tematikkene kan innlemmes i undervisning og i utdanningsløpet i sin helhet.

2. Føringer, teoretiske perspektiver og tidligere forskning

2.1. Progresjon og samstemthet

Fagmiljøene i høyere utdanning har ansvar for å skape utdanninger med tydelig sammenheng og progresjon (Meld. St. 16 (2016-2017), s. 17). Det presiseres også at læringsutbyttebeskrivelser skal danne grunnlaget for utvikling av helhetlige studieprogrammer med god progresjon (Meld. St. (2016-2017), s. 47). Nasjonale retningslinjer for BLU fremhever at et helhetlig studieprogram skal sikres gjennom ledelse og organisering av utdanningen og involvere alle relevante fagmiljøer (UHR-Lærerutdanning, 2018). I vår forståelse av hvordan helhetlig og integrert barnehagelærerutdanning kan styrkes har vi, med utgangspunkt i PPP-dokumentets begrepsbruk, tatt utgangspunkt i begrepene progresjon og samstemthet (koherens/coherence).

Progresjon må sees i sammenheng med profesjonell utvikling, som innebærer tilegnelse av og endring i kunnskap og kompetanse (Rønnestad, 2008, s. 279). Endringer i profesjonelle holdninger, verdier og identitet, samt endringer knyttet til kognitiv og emosjonell fungering vil også være en del av en profesjonell utvikling. Rønnestad (2008, s. 292) løfter blant annet frem aktiv kunnskaps- og erfaringsøking, kunnskaps-erverving gjennom grundig teoretisk skoling og kontinuerlig bearbeiding av kunnskap og erfaringer, både individuelt og i dialog med andre, som forutsetninger for profesjonell utvikling. Dette kan også forstås som sentralt for studentenes faglige progresjon i barnehagelærerutdanningen.

Samstemthet kan i forskningslitteraturen forstås som et endemål som kan oppnås ved at læreplan og emneplan, innhold og læringsaktiviteter, samt læringsmiljø sees i sammenheng med hverandre. Et eksempel er på dette er begrepet *constructive alignment* (Biggs, 2003; Biggs og Tang, 2011), som handler om å fasilitere dyp læring (egen oversettelse). Ifølge Biggs og Tang (2011, s. 97) er tanken bak *constructive alignment* å tenke helhetlig rundt måten man bygger opp et tema/emne på, noe som kan bidra til fokus på det studenten skal lære fremfor det læreren skal undervise i. En slik forståelse av samstemthet kan forstås som faglig og pedagogisk sammenheng både innad i et emne og på tvers av trinn og emner i et studieprogram, som for eksempel barnehagelærerutdanningen. En slik tilnærming kan beskrives som horisontal objektiv samstemthet, der samstemthet er et endelig mål som kan måles ut fra graden av samstemthet basert på gitte kriterier (Lindvall & Ryve, 2019). I likhet med Richmond m.fl. (2019) forstås samstemthet i dette prosjektet som en prosess, og må derfor sees i sammenheng med progresjon. På denne måten rettes fokuset mot hvordan ulike aktører i utdanningen samarbeider, utvikler og forhandler samstemthet og progresjon. Dette forutsetter at lærerutdannere har en informert, organisert og integrert forståelse av utdanningsprogrammet, samt et engasjement og en forpliktelse til en delt visjon og et sett med prinsipper som veileder programmet (Richmond m.fl., 2019). Sentrale elementer i en slik visjon vil kunne bestå av delte visjoner for god undervisning og læring, og for kjernebegreper og praksiser i utdanningen (Richmond m.fl., 2019). Samstemthet i et utdanningsprogram vil derfor avhenge av samstemthet innad i emner, men også vertikal samstemthet mellom emner i samme studieår og på tvers av trinn, og samstemthet vil dermed ha nær forbindelse til hvordan utdanningen tilrettelegger for faglig progresjon.

2.2. Flerfaglighet og tverrfaglighet

Som et ledd i å tilpasse utdanningen til barnehagens tverrfaglige praksis, og for å motvirke fragmentering, ble BLU omorganisert fra disiplinbaserte emner til å være organisert med tverrfaglige kunnskapsområder i 2013 (Kunnskapsdepartementet, 2012). Hauge og Heggen (2019) viser til faglige diskusjoner tilknyttet omorganiseringen av BLU, og at det her fremkom både ulike forståelser av hva tverrfaglighet er, hva en tverrfaglig tilnærming vil innebære for utdanningen, samt hvorvidt endringene var nødvendige og fordelaktige. Gjennom utdanningen skal barnehagelærerstudenter få tverrfaglig innsikt gjennom en flerfaglig struktur, der kunnskapsbasen skal bestå av etablerte akademiske fag som etterstreber å kombinere enkeltfagenes styrke med en profesjonsnær tilnærming (UHR-Lærerutdanning, 2018). Videre fremheves det at utdanningsprogrammene bør tilstrebe samarbeid om temaer som er felles for flere kunnskapsområder. En slik forståelse av tverrfaglighet er også å finne igjen i USN sin PPP-struktur. I PPP-dokumentet knyttes tverrfaglighet til gjennomløpende og tidsavgrensede temaer og det gis føringer for hvilke temaer som skal integreres tverrfaglig i undervisning og praksisperioder (USN, 2020a). PPP-dokumentet viser dermed til enkelte temaer som det er forventet at kunnskapsområdene samarbeider om, men i likhet med nasjonale retningslinjer for BLU er det ikke beskrevet hvilken forståelse av tverrfaglighet som ligger til grunn eller hva det å jobbe tverrfaglig innebærer i praksis.

I et forsøk på å klargjøre begrepsbruken i rapporten har vi tatt utgangspunkt Davis og Devlin (2007) sine definisjonsavgrensinger av begrepene flerfaglighet (multidisciplinarity), tverrfaglighet (cross-disciplinarity) og interfaglighet (interdisciplinarity). Flerfaglighet kan forstås som koeksistens av flere avgrensede fagdisipliner, og sier lite om samarbeidet eller samstemtheten mellom fagdisiplinene (Davis & Devlin, 2007). Et eksempel her kan være et kunnskapsområde der flere fag er inne med ulik vektning av studiepoeng, men der det er lite eller ikke noe samarbeid mellom faglærere i ulike fagdisipliner. Tverrfaglighet kan kort beskrives som at en fagdisiplin benytter seg av ulike metoder eller av begrepsapparat fra en annen fagdisiplin og forutsetter ikke samarbeid mellom ulike fagdisipliner (Davis & Devlin, 2007). Et eksempel kan være naturfagslæreren som benytter seg av dramaturgi i sin utforskning av naturfaglige fenomener. I et slikt perspektiv er det fullt mulig å gjennomføre tverrfaglig undervisning uten å samarbeide med faglærere fra andre fagdisipliner. Det vi ofte snakker om når vi benytter begrepet tverrfaglighet er det Davis og Devlin (2007) beskriver som interfaglighet. Interfaglighet forutsetter en viss grad av samarbeid der graden av interfaglighet kan forstås ut fra graden av samarbeid mellom fagdisiplinene. Graden av interfaglighet kan variere fra ulike fagdisipliner som samarbeider for å belyse felles tematikk til et samarbeid der aktører fra ulike fagdisipliner kombinerer sin ekspertise for å belyse eller utforske en tematikk. Et fjerde begrep benyttet for å beskrive relasjonen mellom ulike fagdisipliner er transfaglighet (transdisciplinarity) der samarbeidet har som utgangspunkt å viske ut skillene mellom fagdisiplinene og sammen utvikle en ny transdisiplin (Davis & Devlin, 2007). Slik vi forstår det er det først og fremst begrepene flerfaglighet, tverrfaglighet og interfaglighet som er relevante for BLU i denne sammenheng.

2.3. Akademisk skriving i høyere utdanning

Gjennom barnehagelærerutdanningen skal studentene bli kjent med forskning og fagstoff relevant for barnehagefeltet, og de skal få øvelse i å bruke slik kunnskap i kritisk refleksjon som kan bidra til profesjonell utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2012). Nasjonale retningslinjer fremhever at utdanningen både skal formidle og engasjere studentene i forskningsbasert kunnskap og kritisk tenking (UHR-Lærerutdanning, 2018) og akademisk skriving er en måte å arbeide med dette på. Forskningsbasert kunnskap kan sees som en forutsetning for at barnehagelærere skal kunne benytte ny kunnskap og videreutvikle profesjonen, sin arbeidsplass og seg selv etter endt utdanning. Nasjonale retningslinjer vektlegger også at BLU-programmene bør ha en progresjonsplan for akademisk lesing og skriving, der studentene bør møte forskningsmetoder og etiske problemstillinger knyttet til forskning tidlig i løpet som en forberedelse til bacheloroppgaven.

Dysthe og Hertzberg (2006, s. 19-20) løfter frem at det i Norden er forskning på skriving i videregående skole som har dominert skriveforskningen, mens det har vært lite forsket på skriving i høyere utdanning. De vurderer at forskningen på feltet er i vekst i nordisk sammenheng, men i dag er det fortsatt lite forskningsbasert kunnskap om hvordan utdanningsinstitusjonene driver opplæring i akademisk skriving, og hvordan dette forstås og oppleves av studentene (Greek & Jonsmoen, 2016). Dette er også tilfelle for forskning på akademisk skriving i barnehagelærerutdanningen. I likhet med Damsgaard (2019) vil vi fremheve at akademisk skriving ikke kun fører til et produkt som viser kunnskapen en student har tilegnet seg og studentens evne til å formidle denne kunnskapen, men at akademisk skriving også er et viktig arbeidsverktøy for studentenes kunnskapstilegnelse. I Damsgaard (2019) sin studie av studentenes opplevelse av studielivskvalitet fremhever studentene skriving som en meningsfull aktivitet, men også krevende fordi de både skal skrive for å bearbeide kunnskap og samtidig må lære seg å skrive akademiske tekster. I studien viser studentene en bevegelse fra det å være kritisk til arbeidsmengden med det å skrive, til å oppleve skriving som en supplerende læringsaktivitet (Damsgaard, 2019).

Én av hovedtendensene i forskningen som finnes knyttet til akademisk skriving i høyere utdanning viser at studentene i liten grad er forberedt på å skulle drøfte, reflektere kritisk og kildehenvise i fag (Greek & Jonsmoen, 2012b, s. 9). Det samme viser rapporten «Studieforberedt etter studieforberedende?» (Lødding og Aamodt, 2015), hvor det fremgår at studenter som kommer direkte fra videregående skole til høyere utdanningsinstitusjoner ikke er tilstrekkelig forberedt når de begynner sine studier. Rapporten viser at universitets- og høyskolelærere opplever at ferske studenter har lavere skrivekompetanse enn forventet (Lødding & Aamodt, 2015, s. 31). Funnene støttes også av Horverak og Hidle (2017), som løfter frem at barnehagelærerstudenter har manglende skriveferdigheter når det gjelder argumenterende og drøftende tekster, og de poengterer at det finnes lite forskningsbasert kunnskap om hvilke ferdigheter studenter har tilegnet seg før overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning.

Det kan se ut til at det er utfordrende for studenter å se sammenhengen mellom de kravene som stilles i videregående skole og kravene til fagskriving i profesjonsstudier (Greek & Jonsmoen, 2010).

Ifølge Lindset og Utvær (2017) forteller førsteårsstudenter om stor grad av usikkerhet og sårbarhet i skrivearbeidet. Dette støttes av Hambro et al. (2019) som også påpeker at forskning senere år har vist at studenter i høyere utdanning finner akademisk skriving utfordrende, og at de ønsker bedre opplæring og oppfølging av dette aspektet i utdanningen. Greek og Jonsmoen (2012a, s. 15) finner i sin forskning at studenter, uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn, studieprogram og hvor langt de har kommet i studiene, har behov for mer og bedre skriveveiledning enn de får. Studentene har problemer med å tolke oppgaver, formulere problemstilling, systematisere innhold, sette opp klar struktur og kildehenviser i tekst. Undersøkelsen viser videre at studentene oppgir å få for lite tilbakemeldinger og at de tilbakemeldingene de får oppleves som lite konstruktive (Bakken et al. 2019). Som fremhevet av Damsgaard (2019) sier derimot studentundersøkelsene lite om hva tilbakemeldingene betyr for studentene, hvordan de bør være eller hvordan studentene selv benytter tilbakemeldingene de mottar. Studentene i Damsgaard (2019) sin undersøkelse fremhever tilbakemeldingenes betydning for deres faglige og personlige utvikling. Tilbakemeldingene må både være konkrete og vise fremover, ha fokus på forbedringspotensialer og styrker, og komme raskt etter at teksten er innlevert. Slik opplever studentene at de er en del av en gjensidig forpliktende relasjon i utdanningen (Damsgaard, 2019), noe som kan bidra til studentenes profesjonsdannelse (USN, 2020a) og faglige progresjon.

2.3.1. Behov for samstemt og tverrfaglig innføring i akademisk skriving

Eksisterende forskning tyder på at det er behov for en mer samstemt og tverrfaglig innføring og trening i akademisk skriving i høyere utdanning. Alle kunnskapsområdene i BLU stiller faglige krav til studentenes skriftlighet for at de skal oppnå læringsutbyttene i det enkelte emnet. I studieplanen for BLU ved USN presiseres det under læringsutbyttebeskrivelsene knyttet til generell kompetanse at studentene «kan formidle sentralt fagstoff muntlig og skriftlig, kan delta i faglige diskusjoner innenfor utdanningens ulike fagområder og dele sine kunnskaper og erfaringer med andre» (USN, 2020b). I tillegg skal studentene hvert studieår og semester i utdanningen erfare det gjennomløpende temaet «Forskningsmetode og akademisk tenkning» (USN, 2020a). Barnehagelærerutdanningens egenart krever høy grad av samstemthet og tverrfaglighet for å sikre progresjon, ettersom studiet er bygget opp av kunnskapsområder som inneholder flere fag. I tillegg skal BLU som profesjonsutdanning forstås helhetlig, noe som innebærer at studentene skal oppleve progresjon fra kunnskapsområde til kunnskapsområde, noe som også favner progresjon i akademisk skriving. Progresjonstrappa for akademisk skriving (tabell 2) som er utarbeidet i dette prosjektet kan være et bidrag til å utvikle en mer helhetlig, samstemt og tverrfaglig opplæring i akademisk skriving for barnehagelærerstudenter ved USN.

3. Metode

3.1. Forskningsdesign

PPP-følgforskning trinn 2 er designet som et samarbeidende aksjonsforskningsprosjekt der vi gjennom lokale aksjonsforskningsprosjekter har utforsket arbeidsformer for interfaglig samarbeid og tilrettelegging for profesjonsprogresjon og samstemthet knyttet til temaet akademisk skriving innad og mellom kunnskapsområder og årstrinn i BLU. Aksjonsforskning forstås her som en demokratisk og kritisk prosess der deltakere og forsker tar utgangspunkt i et praktisk utdanningsproblem, i dette tilfelle akademisk skriving, og sammen utforsker blant annet strukturelle rammer, innhold og arbeidsmåter (Hiim, 2010, s. 23). Samarbeidende aksjonsforskning er karakterisert ved at lærere eller lærerutdannere sammen utforsker utfordringer eller utviklingsmuligheter i egen praksis. Tilnærmingen vektlegger profesjonell utvikling og transformasjon av praksis med utgangspunkt i en felles målsetning, og konstruksjonen av et miljø der lærerutdannerne får tid og støtte til å forske og utvikle egen praksis sammen (Brydon-Miller & Maguire, 2009; Cliff et al., 1990). Det var sentralt at prosjektgruppa bestod av faglærere fra ulike kunnskapsområder slik at vi sammen kunne utforske mulighetene for videreutvikling av progresjon og samstemthet i utdanningen med utgangspunkt i en tematikk som angår alle kunnskapsområdene. Gjennom samarbeidende aksjonsforskning utforsket vi hvordan vi sammen kan videreutvikle utdanningen og egen undervisning gjennom kontinuerlig læring og problemløsning.

Utgangspunktet for aksjonsforskningsprosjektet var ulike styringsdokumenter for utdanningen (i.e. Nasjonale retningslinjer for utdanningen, PPP-dokumentet, studieplan og emneplaner). Prosjektet bestod av 1) en kartlegging av kunnskapsområdenes eksisterende arbeid med akademisk skriving, 2) en kartlegging av hvordan akademisk skriving er beskrevet i emneplanene til de involverte kunnskapsområdene, 3) utvikling av en progresjonsbasert akademisk skrivetrapp, og 4) fem delprosjekter der forskerne gjennomførte et lokalt forankret forsknings- og utviklingsarbeid med utgangspunkt i prosjektets hovedproblemstilling og den akademiske skrivetrappen utviklet i prosjektets innledende fase. Tabell 1 viser en oversikt over delprosjektene:

3.1.1. Tabell 1. Oversikt over delprosjektene

Delprosjekt	Forskningsspørsmål	Studieår	Ansvarlige forskere
Del 1	Hvordan kan kunnskapsområdene gi barnehagelærerstudentene en begynnende erfaring med akademisk skriving for å fremme deres forutsetninger for å kunne skrive og referere egne akademiske tekster?	Første studieår	Mailin Alsø og Jon Einar Bergsland
Del 2	Hvordan kan vi som barnehagelærerutdannere fremme progresjon i studenters akademiske skriving og fremme skriveglede første studieår?	Første studieår	Berit Oddrunn Sletten og Terese Wilhelmsen
Del 3	Hvordan legge til rette for øvelser og øvinger knyttet til drøftende akademiske fagtekster?	Andre studieår	Elisabeth Hovde Johannesen

Del 4	Hvordan passer temaet struktur og drøfting inn i arbeidet med akademisk skriving i KKK? Og hvordan kan temaet bli undervist til studentene på en god måte?	Andre studieår	Ole Hval
Del 5	Hva synes barnehagelærerstudenter i tredje studieår er viktig i undervisningen for å utvikle forståelse og ferdigheter i akademisk skriving?	Tredje studieår	Ingunn Sælid Sell

Hvert delprosjekt har vært et fullverdig aksjonsforskningsprosjekt i seg selv. Som vist i tabell 1 er delprosjektene tilpasset kunnskapsområdene og trinnet hvor de ble gjennomført og de har derfor ulik utforming og omfang. Dette har vært et viktig ledd for å sikre mulighet for lokale tilpasninger, noe som er nødvendig hvis en progresjonstrapp for akademisk skriving skal videreutvikles ved de ulike campusene ved USN. Felles for prosjektene er at aksjonsforskningsprosessen ble gjennomført med utgangspunkt i en aksjonsforskningsspirale bestående av identifisering av utforskningsområder, utprøving av mulige løsninger (aksjoner), evaluering av aksjonene og endring av praksis på bakgrunn av evalueringen (McNiff, 2002). Deltagerne i prosjektene er studentene i kunnskapsområdene hvor prosjektene ble gjennomført. Utvalget i hvert delprosjekt kan derfor beskrives som en kombinasjon av strategisk utvalg og tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018, s. 54-56). Aksjonene i delprosjektene er blant annet dokumentert gjennom planleggingsmøter, refleksjonslogger, spørreundersøkelser og gruppesamtaler. Aksjonsforskningstilnærming, metode, deltakere, forskningsetiske vurderinger og gjennomførte aksjoner i de enkelte prosjektene er nærmere beskrevet under hvert delprosjekt i resultatdelen og med tilhørende vedlegg. Intervjuguider og spørreskjema som ble benyttet i delprosjektene er tilgjengelige ved etterspørsel.

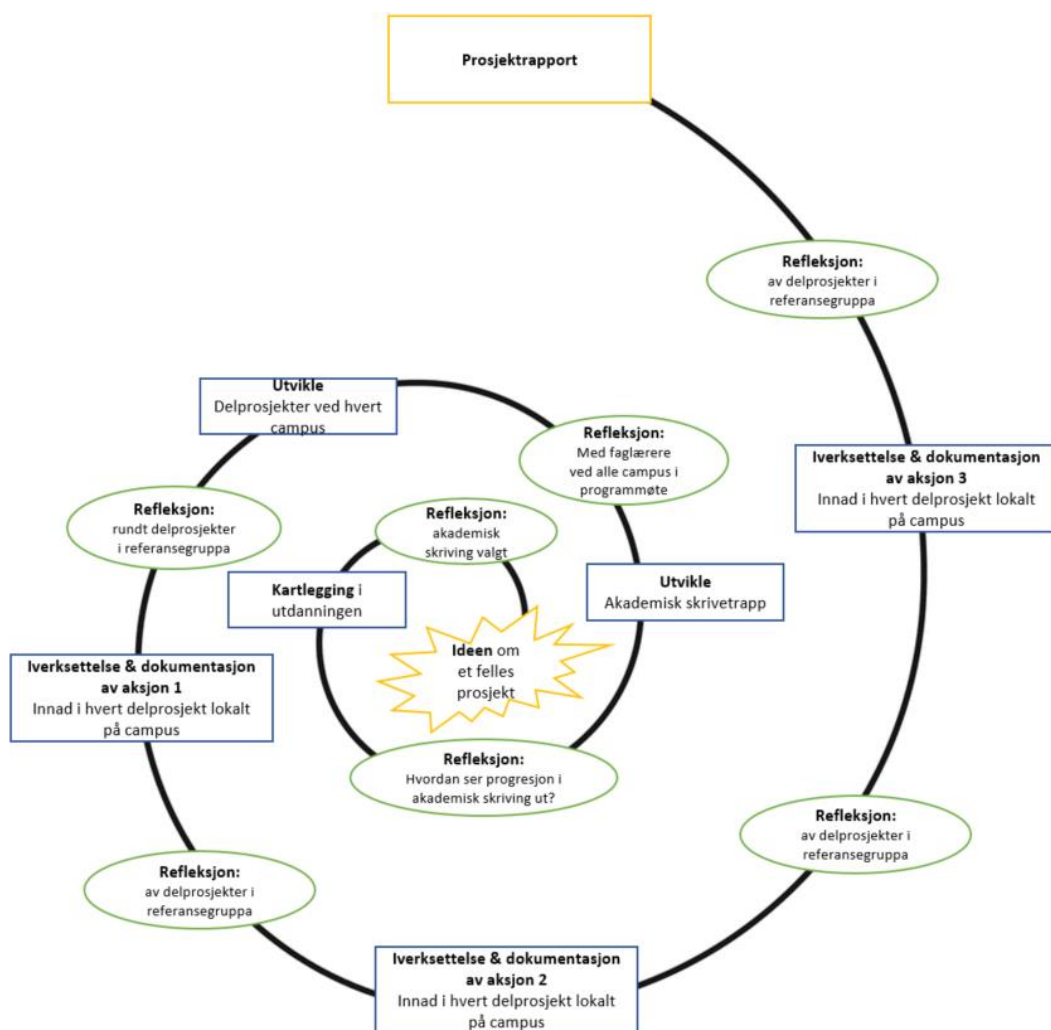
3.2. Prosjektprosess

Figur 1 er en oversikt over prosessen i det overordnede aksjonsforskningsprosjektet. Aksjonsforskningsgruppas innledende arbeid før delprosjektene ble igangsatt kan deles i fire faser gjennomført i vårsemesteret 2020: 1) identifisering og spesifisering av intensjonen, 2) planlegging og forberedelser, 3) diagnostisering, og 4) konstruksjon (jfr. Coghlan & Brannick, 2014).

Første fase bestod av identifisering og spesifisering av intensjonen med prosjektet der prosjektgruppen diskuterte følgeforskningens og forskningsoppdragets mandat, felles faglige interesser, mulige problemstillinger og forskningsdesign. Gruppen hadde flere møter i denne fasen, og inviterte blant annet inn andre forskere for å skape best mulig faglig og vitenskapelig grunnlag for valg av forskningstilnærming og utforming. Etter at aksjonsforskningsgruppa hadde bestemt formål og problemstilling var neste steg å kartlegge kunnskapsområdenes eksisterende arbeid med akademisk skriving og hvordan temaet akademisk skriving var omtalt og vektlagt i emneplanene. Resultatene fra kartleggingen er presentert under resultater (pkt. 4.1). Neste steg var å utvikle første utkast til en tverrfaglig trapp for progresjon i akademisk skriving som skulle utprøves og evalueres i prosjektet. Med utgangspunkt i kartleggingen ble første utkast av progresjonstrappa utviklet av Elisabeth Hovde Johannesen for deretter å bli drøftet og justert i prosjektgruppa. Progresjonstrappa for akademisk skriving (Tabell 2) fungerte som en overordnet ramme for hovedprosjektet og delprosjektene i de ulike kunnskapsområdene. Deretter fulgte en fase med vekslende mellom felles

og enkeltvis planlegging for delprosjektene før aksjonene ble gjennomført i høstsemesteret 2020. Da delprosjektene var igangsatt ble prosjektgruppemøtenes dynamikk og innhold endret. Ansvarlige for de enkelte aksjonsforskningsprosjektene arrangerte egne møter innad i prosjektene der det var nødvendig. Tid i fellesmøtene ble satt av til presentasjoner av enkeltprosjektene samt drøfting av progresjon, analyser og eventuelle utfordringer de prosjektansvarlige stod ovenfor. Prosjektgruppa og fellesmøtene har på denne måten fungert som en koordinerende og utforskende refleksjonsarena for delprosjektene. Forskningsprosessen kan illustreres som en hermeneutisk aksjonsspiral, hvor ulik forståelse og kunnskap generert i aksjonsprosjektene har blitt utviklet underveis i et samspill mellom deler og helhet, mellom utprøving, erfaringer, refleksjon og teori (Coghlan & Brannick, 2014):

3.2.1. Figur 1. Utvikling og prosess i aksjonsforskningsprosjektet



Parallelt med utprøving av aksjoner i kunnskapsområdene har delprosjektene informert om prosjektets hensikt og fremdrift på program møter i BLU på hvert studiested. Dette ble gjort for å sikre informasjon og åpenhet om prosjektet, blant annet fordi resultatene kan få betydning for faglærernes videre arbeid med PPP-dokumentet. Ved å bruke program møte-arenaen åpnet vi også for dialog, spørsmål og innspill fra kolleger i utdanningen. Det har ikke kommet konkrete innspill til

hvordan forskningen ble gjennomført eller til handlingsalternativer, men det har kommet tilbakemeldinger om at det har vært nyttig med jevnlig informasjon om prosjektet og flere har kommentert at de opplevde prosjektets tematikk som relevant for egen undervisning.

3.3. Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

Som nevnt har de ulike delprosjektene vært forskjellige i utforming og omfang, og de ansvarlige forskerne har hatt ulik grad av erfaring med forsknings- og utviklingsarbeid. Tidsrammen for prosjektet har lagt føringer både for omfang av kartlegging i forkant, gjennomføring av aksjonsprosessene og dokumentasjonen fra aksjonene i det enkelte delprosjekt. Transparens er en sentral del av forskningsrapportering (Tjora, 2017, s. 248), og delprosjektene rapporterer konkret om egen forskningsprosess under resultater. Vi har etterstrebet metodologisk kongruens for at hensikt, forskningsspørsmål og metode skal skape en sammenhengende helhet i undersøkelsen (Creswell, 2013, s. 50). Det enkelte delprosjekt har utarbeidet forskningsspørsmål i tråd med prosjektets problemstilling, og prosjektgruppa har hatt jevnlig møter hvor temaet har vært deling, koordinering og refleksjon knyttet til hvert delprosjekt og hovedprosjektet. Fellesmøtene har vært viktige utgangspunkt for kollektiv refleksivitet der ulike perspektiver fra prosjektgruppas medlemmer har vært verdifullt for å problematisere tatt-for-gitte sannheter og for å hjelpe medforskerne videre i delprosjektene (Ainscow, Booth & Dyson, 2004; Tjora, 2017). Fellesmøtene har på denne måten vært viktige for å styrke hvert delprosjekt og studien som helhet. Forskergruppa har diskutert sammenhengen mellom forskningsspørsmål, erfaringer og dokumentasjon fra delprosjektene i lys av følgeforskningens oppdrag og den overordnede problemstillingen.

Pragmatisk gyldighet i aksjonsforskning kan knyttes til at forskningen bidrar til endring eller forbedring (Tjora, 2017, s. 232). Målet med denne studien har vært å generere kunnskap om hvordan det kan skapes progresjon og samstemthet innen akademisk skriving i BLU ved USN. Delprosjektene har inkludert samarbeid med studentene, noe som kan bidra til at studentene utvikler engasjement og eierskap knyttet til forskningen som undervisningen bygger på. I kombinasjon med kommunikativ gyldighet, som innebærer å teste resultatene i dialog med andre forskere, kan denne studien ha pragmatisk gyldighet fordi den kan bidra til kvalitetsutvikling i BLU. Delprosjektene har bidratt til et bredt datagrunnlag i studien fordi det er utført ulike typer aksjoner og studenter fra alle campus, alle trinn og de fleste kunnskapsområdene i grunnutdanningen er inkludert.

Dette forskningsprosjektet er et internt oppdrag for å belyse og utforske implementering av dokumentet Profesjon, progresjon og praksis i BLU ved USN og generalisering av resultatene er ikke et mål. Dette innebærer imidlertid ikke at prosjektets resultater ikke har overføringsverdi (Smith, 2018). Overføringsverdien i dette prosjektet kan forstås som at resultatene fra delprosjektene kan være overførbare for bruk i lignende aksjonsprosjekter i kunnskapsområdene videre fremover for å jobbe for progresjon og samstemthet i utdanningen. De enkelte delprosjektene kan ha overføringsverdi i seg selv, ved at lærerutdannere får innsikt i ulike tilnærminger som det kan være ønskelig å teste ut i egen undervisning.

3.4. Ethiske betraktninger

Hovedprosjektet og delprosjektene er godkjent av Norsk Senter for forskningsdata (NSD) og gjennomført i tråd med forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH], 2016). Ved oppstart av undervisningen høsten 2020 fikk alle studentene i de involverte kunnskapsområdene muntlig informasjon om prosjektet, hva deltakelse innebar, samt skriftlig informasjons- og samtykkeskjema og informasjon om mulighetene for å trekke seg fra forskningen (vedlegg 1). Deltagerne ble informert om at det var frivillig og delta og at valg om ikke delta ikke ville ha noen innvirkning på vurderingen i emnet. For å ivareta deltakernes personvern er «Nettskjema» (Universitetet i Oslo) benyttet til all datainnsamling i delprosjektene, og inkluderer spørreskjemaer og lydopptak. Alle spørreskjemaer er enten besvart anonymt eller anonymisert før analyse, og transkripsjoner av lydopptak fra gruppesamtaler er anonymisert slik at ingen deltakere kan identifiseres på bakgrunn av informasjonen som kommer frem.

En innledende utfordring var å gi deltakerne konkret og tilstrekkelig informasjon om prosjektet i en travel studiestart, og dette var spesielt utfordrende i delprosjektene knyttet til første studieår hvor mengden utdanningsrelevant informasjon generelt er stor. I analyse av datamaterialet fra flere av delprosjektene har studentene gitt tilbakemeldinger på undervisning og læringsaktiviteter som ikke har vært direkte knyttet til prosjektet. Dette kan tyde på at prosjektets nære tilknytning til undervisningspraksis kan ha gjort det utfordrende for studenter å forstå begrensningene av prosjektet. Når vi ser tilbake på gjennomførte aksjoner og dokumentasjonsinnhenting vurderer vi at studentenes tilbakemeldinger knyttet til akademisk skriving har blitt fulgt opp videre i aksjonsprosessen, mens tilbakemeldinger som strakk seg utover prosjektets fokus ikke har blitt inkludert videre i aksjonsprosessen. Dette kan ha vært med på å påvirke studentenes opplevelse av medvirkning i prosjektet, men også undervisningen i sin helhet. En refleksjon vi har gjort oss i prosjektets siste fase er at vi i større grad burde ha metakommunisert rammene for forskningsstudien underveis i prosjektet for å bevisstgjøre studentene om hensikt og begrensninger i studien.

Forskerne i følgeforskningsprosjektet har hatt en dobbeltrolle som lærer og forsker og i den forbindelse har etiske vurderinger knyttet til makt og posisjon vært sentralt. Samtidig kan forskernes relasjoner med studentene også sees som en styrke fordi det kan ha bidratt til at viktig informasjon har kommet frem. Det etiske perspektivet kan knyttes til hvordan vår dobbeltrolle kan ha påvirket spillet med deltakerne, og vår posisjon kan blant annet ha virket inn på hva slags informasjon deltakerne kom med i spørreskjemaer og samtaler. Kritisk tilnærming til forskningsfeltet er en forutsetning og når forskeren selv tilhører forskningsfeltet kan det bidra til at det blir utfordrende å nærme seg feltet med et «utenfra-blikk» (Mattson, 2013, s. 82). Samtidig har forskernes kjennskap til feltet bidratt til at det har vært mulig å gjennomføre prosjektet innenfor tidsrammen, å gjøre raske tilpasninger underveis og tilført viktig kunnskap om rammene for forskningsfeltet. Ivaretagelse av deltakernes integritet og respekt for deres bidrag i forskningen er vektlagt i alle delprosjektene.

4. Resultater

Resultatene fra aksjonsforskningsprosjektet er presentert i fire deler. Del 4.1 presenterer resultater fra innledende kartlegging. Del 4.2 presenterer «Progresjonstrapp for akademisk skriving». Progresjonstrappa var utgangspunktet for de fem delprosjektene, og resultatene fra disse presenteres i del 4.3. I siste del, 4.4, oppsummeres hovedfunn fra delprosjektene.

4.1. Kunnskapsområdenes tilnærming til akademisk skriving før delprosjektene oppstart

Selv om «Forskningsmetode og akademisk tenkning» er fremhevet som er gjennomløpende tema i PPP-strukturen (USN, 2020a) er det i liten grad spesifisert hvordan de ulike kunnskapsområdene skal jobbe for å fremme progresjon i tematikken. Det har dermed vært opp til hvert enkelt kunnskapsområde å legge til rette for progresjon i studentenes læring. I prosjektet ble det derfor viktig å gjøre en innledende kartlegging av hvordan de ulike kunnskapsområdene tilnærmet seg akademisk skriving. Kartleggingen er sett i sammenheng med PPP-dokumentet, samt rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2012) og nasjonale retningslinjer for BLU (UHR-Lærerutdanning, 2018). Som en del av kartleggingsarbeidet leste vi også studieplanen for BLU og tilhørende emneplaner, og gjennomgangen viste at det eneste emnet som inkluderer akademisk skriving direkte i læringsutbyttebeskrivelsene er bacheloremnet (BLBAC) i siste studieår.

Før delprosjektene startet innhentet vi beskrivelser fra de ulike kunnskapsområdene i BLU ved campus Drammen, Notodden, Porsgrunn og Vestfold om hva og hvordan deres kunnskapsområde gjør for å gi studentene erfaringer med og kompetanse i akademisk skriving. Det kom frem at alle kunnskapsområder jobber med akademisk skriving på ulike måter; forelesninger – både fysisk og digitalt, prosess-skriving, innføring i kildehenvisning, deling av tekst og hverandrevurdering samt arbeidskrav formulert som akademisk tekst med veiledning og tilbakemelding fra lærere. Hvor inngående og omfattende opplæringen har vært, ser imidlertid ut til å variere mellom lærere, fag og kunnskapsområder. Enkelte kunnskapsområder har flere øvelser knyttet til akademisk skriving, mens andre har færre. Kartleggingen viser også at det er forskjeller i tilbakemeldingskultur hos faglærerne. Overordnet viste kartleggingen tydelig et behov for et økt fokus på progresjon og samstemthet i og mellom kunnskapsområder og trinn.

4.2. Progresjonstrapp for akademisk skriving

For å videreutvikle progresjonstanken knyttet til akademisk skriving i utdanningen utarbeidet prosjektgruppa en Progresjonstrapp for akademisk skriving (tabell 2). Trappa ble utarbeidet med utgangspunkt i den innledende kartleggingen, førende dokumenter (PPP-dokumentet, rammeplan og nasjonale retningslinjer for BLU, studieplan og emneplaner), samt tidligere forskning og faglitteratur knyttet til akademisk skriving i høyere utdanning. Den akademiske skrivetrappa var tenkt som en ramme for progresjon i arbeidet med akademisk skriving, og som støtte for samstemthet og

samarbeid mellom trinn, fag og kunnskapsområder. Progresjonstrappa slik den presenteres i tabell 2 er i tillegg justert på bakgrunn av erfaringer og resultater fra delprosjektene.

4.2.1. Tabell 2. Progresjonstrapp for akademisk skriving i BLU

Mål i PPP	Tema for undervisning	Målsetning Studenten ...
Studieår 1: Den skrivende studenten		
<ul style="list-style-type: none"> • Observasjon/intervju/skygging som metode og grunnlag for refleksjon i praksis • Innføring i og erfaring med akademisk skriving • Konkrete tilbakemeldinger ut fra kriterier for akademisk skriving • Barnehagefaglige forskningsmetoder; samle inn, bearbeide og formidle informasjon 	A) Kreativ skriving	... har kunnskaper om hvordan man bygger opp en tekst etter dramaturgiske prinsipper, og om bruk av språklige virkemidler i ulike sjangre. ... engasjerer seg i å skrive og dele egen tekst
	B) Navigere i akademisk tekster og akademisk skriving	... har forståelse for oppbygning av og normer for akademisk tekst
	C) Litteratursøk, kildekritikk og kildehenvisning	... kan søke etter akademiske fagtekster ... viser kildekritikk ... kan kildehenvisning
	D) Teori – Hva er det?	... har en begynnende forståelse for hva teori er, gjør, og hvordan teori kan brukes. ... kan skriftlig formidle fagspesifikk kunnskap gjennom akademisk tekst ... kan få og benytte tilbakemeldinger fra faglærer
Studieår 2: Kunsten å drøfte - Argumentasjon og drøfting		
<ul style="list-style-type: none"> • Observasjon/intervju/skygging som metode og grunnlag for refleksjon og akademisk skriving • Erfaring med å skrive akademisk tekst • Konkrete tilbakemeldinger ut fra kriterier for akademisk skriving • Barnehagefaglige forskningsmetoder; samle inn, bearbeide og formidle informasjon 	A) Oppbygging av argumentasjon og drøfting	... kan bruke teori og faglitteratur ... kan formidle kunnskap ved å benytte presist fagspråk ... kan vise hvordan teori og praksis kan sees i sammenheng ... kan vise kritisk refleksjon over egen praksis med utgangspunkt i teori
	B) Å vurdere faglitteratur, egen og andres akademiske tekster	... kan vurdere faglitteratur ... har en begynnende forståelse for ulike forskningsmetodiske tilnærminger ... kan gi, få og benytte tilbakemeldinger av medstudenter og faglærer
Studieår 3: Forskningsformidleren - Generere og analysere empiri		
<ul style="list-style-type: none"> • Observasjon/intervju/skygging/pedagogisk utviklingsarbeid/aksjonsforskning som metode og grunnlag for refleksjon og akademisk skriving • Erfaring med å skrive akademisk tekst • Konkrete tilbakemeldinger ut fra kriterier for akademisk skriving • Barnehagefaglige forskningsmetoder; samle inn, bearbeide og formidle informasjon • Bacheloroppgave 	A) Lede og rapportere på aksjoner i barnehagen	... kan planlegge, dokumentere, analysere og rapportere forskning og utviklingsarbeid i barnehagen.
	B) Forske og formidle forskning	¹ ... kan fordype seg i et profesjonsrettet, barnehagepedagogisk tema. ... kan vurdere og bruke relevant forskningsbasert kunnskap som grunnlag for profesjonsutøvelse og profesjonell utvikling. ... kan dokumentere kunnskap om og forståelse for etiske og metodiske aspekt ved forsknings- og utviklingsarbeid i barnehagen. ... kan kritisk reflektere over eget faglig arbeid gjennom drøfting av teoretiske, metodiske og etiske spørsmål. ... viser progresjon i sin egen profesjonsdannelse

¹ Disse målene er hentet fra beskrivelsene av generell kompetanse i Emneplan for Bacheloroppgaven i BLU, BLBAC (<https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/>)

Progresjonstrappa viser mulig progresjon for akademisk skriving i barnehagelærerutdanningen. Målene fra PPP-dokumentet viser hvilke deler av akademisk skriving som ble vektlagt i de ulike delprosjektene, på bakgrunn av hvilket studieår de ble gjennomført i. Kolonnen for temaer for undervisning viser hvordan prosjektgruppa tenkte progresjon i undervisningen og hva som var rammene for delprosjektene aksjoner. Målsetningene i tabell 2 spesifiserer tenkt læringsutbytte av undervisningen som ble prøvd ut i delprosjektene aksjoner. Målene slik de er beskrevet i PPP-dokumentet er svært overordnet (se første kolonne i tabell 2). Prosjektgruppen fant det derfor nødvendig å bryte målene ned til mer spesifikke målsetninger som var nært tilknyttet progresjonen vi la opp til i skrivetrappa. Trappa indikerer derfor mulig hovedfokus i undervisning tilknyttet akademisk skriving for å fremme progresjon og samstemthet i utdanningen. Samtidig vil det være naturlig at enkelte temaer som vektlegges senere i trappa også kan være del av undervisning tidligere i løpet. Et eksempel på dette er temaet argumentasjon og drøfting som i trappa var tiltenkt fokus i andre studieår, men som også er naturlig å introdusere første studieår.

Under utarbeidelsen av skrivetrappa startet prosjektgruppa også arbeidet med å opprette en «ressursbank» for temaet akademisk skriving. Tanken er å ha en «bank» med tilgjengelige ressurser, som for eksempel introduksjonsvideoer, skriveøvelser m.m. (vedlegg 2). Noen av delprosjektene benyttet materiale fra denne begynnende banken.

I første utgaven av progresjonstrappa spesifiserte prosjektgruppa også mulige læringsformer til de ulike øktene (e.g. omvendt undervisning, mikrotekster, innleveringsoppgaver, hverandrevurdering). Intensjonen var å skape et rammeverk for progresjon i akademisk skriving som kunnskapsområdene kunne samarbeid om. Trappa var imidlertid ikke tenkt som en oppskrift som alle kunnskapsområdene skulle følge. I bearbeiding av modellen har vi derfor utelatt eksempler på læringsformer tilknyttet de ulike undervisningsøktene. Derimot er eksempler på hvordan en slik trapp kan se ut, læringsformer som kan benyttes, samt studenter og faglæreres erfaringer med undervisning i akademisk skriving dokumentert i de fem delstudiene.

4.3. Sammendrag fra delprosjektene

Under presenterer vi korte sammendrag av delprosjektene i studiet. Utfyllende delrapporter er inkludert som vedlegg.

4.3.1. Delprosjekt 1: Akademisk skriving første studieår, campus Porsgrunn

Prosjektansvarlige: Mailin Alsø og Jon Einar Bergsland.

Fokusområdet på campus Porsgrunn var progresjon i akademisk skriving for barnehagelærerstudenter i første studieår. Forskningsspørsmålet var: *Hvordan kan kunnskapsområdene gi barnehagelærerstudentene en begynnende erfaring med akademisk skriving for å fremme deres forutsetninger for å kunne skrive og referere egne akademiske tekster?*

Vi ønsket å se om vi kan bidra til studentenes akademiske skriving med en samstemt og tverrfaglig innfallsvinkel ved å involvere alle tre kunnskapsområder (NHB, SRLE og BUL1) i prosjektet, og vi har undersøkt problemstillingen ved å stille studentene spørsmål om deres forkunnskaper, hvordan de har opplevd undervisning knyttet til akademisk skriving, hva de mener de har lært og hva de ønsker å lære mer om.

Aksjoner

Det ble gjennomført to aksjoner knyttet til den akademiske skrivetrappa. Aksjon 1 var øvelser i kreativ skriving. Aksjon 2 innebar undervisning om kildehenvisning i akademiske tekster, med en oppgave som ble vurdert ut ifra en fasit, og det ble gitt en oppgave i å meningsfortette en tekst som skulle hverandrevurderes etter gitte kriterier.

Resultater

Studentene ga tilbakemeldinger i form av spørreskjema. Det var 43 studenter som ga tilbakemelding på første aksjon og 50 på andre aksjon. Resultatene av den første aksjonen viste at studentene opplevde kreativ skriving som en grei arbeidsform, men de fleste ga også tilbakemelding på at de ønsket mer undervisning og veiledning i akademisk skriving. I tilbakemeldingene etter den andre aksjonen, som fokuserte på kildehenvisning og hverandrevurdering, mente studentene at de hadde fått mer undervisning i akademisk skriving gjennom denne aksjonen, men at de fortsatt ønsket mer undervisning og individuell oppfølging og veiledning på egne tekster. Resultatene viste at de svakeste studentene mente de fikk størst utbytte av hverandrevurdering, mens de sterke studentene mente utbyttet var mindre. 90 % av studentene opplevde allikevel oppgavene som læringsrike selv om graden av læring varierte fra «til dels» til «svært stor».

Oppsummering og videre implikasjoner

Fra faglærernes ståsted ble det tverrfaglige samarbeidet mellom de tre kunnskapsområdene (BULL, NHB og SRLE) på første året i BLU styrket, ettersom faglærere fra alle tre KO var deltagende i aksjonene som ble gjennomført. Resultatene av aksjonene viste tydelig at studentene hadde svært

varierende forkunnskaper knyttet til akademisk skriving, og tilbakemeldingene viste at de sterkeste studentene mente de fikk lavest utbytte av aksjonene som ble gjennomført. Dette er noe vi ønsker å ta med oss videre i ny gjennomføring, slik at vi kan utarbeide aksjoner som både favner studentene med liten erfaring knyttet til akademisk skriving og de med mer erfaring. Se vedlegg 3 for utfyllende informasjon.

4.3.2. Delprosjekt 2: Akademisk skriving første studieår, campus Drammen

Prosjektansvarlige: Berit Oddrunn Sletten og Terese Wilhelmsen

Fokuset for delprosjekt 2 var progresjon i akademisk skriving første studieår ved campus Drammen. Målsetningen for studien var å lære mer om hvordan vi som barnehagelærereutdannere kan innvie studentene i akademisk skriving, fremme skriveglede, og støtte studentene i deres utvikling i å skrive akademiske tekster første studieår. Studien tok utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *Hvordan kan vi som barnehagelærerutdannere fremme progresjon i barnehagelærerstudenters akademiske skriving og fremme skriveglede første studieår?*

Metodisk tilnærming

Delprosjektet tok utgangspunkt i en praktisk-pedagogisk aksjonsforskningstilnærming (Kemmis, 2009; Hiim, 2010). Deltagere var førsteårsstudenter ved BLU Drammen. Alle deltagere signerte et informert samtykkeskriv. Vi benyttet digitale spørreskjema i datainnsamlingen knyttet til hver aksjon og midtveisevalueringen av emnet. Etter endt undervisning besvarte studentene to spørsmål: 1) hva lærte du av dagens undervisning? og 2) hvilke tema ønsker du mer undervisning og veiledning om? Etter hver økt satt vi av tid til et felles evaluerings- og refleksjonsmøte der vi startet analyseprosessen av studentenes tilbakemeldinger og diskuterte egne erfaringer med økten. I analysen av studenttilbakemeldingen benyttet vi en kvalitativ innholdsanalyse.

Aksjoner

Det innledende arbeidet i delprosjektet bestod av å tilpasse hovedelementene i den akademiske skrivetrappa til undervisningsplan og arbeidskrav som var planlagt som prosess-skriving. Fire aksjoner ble gjennomført: Introduksjon til kreativ skriving (aksjon 1), navigere i akademisk tekst (aksjon 2), litteratursøk, kildekritikk og kildehenvisning (aksjon 3), og tilbakemelding på arbeidskrav og gruppeveiledning (aksjon 4).

Overordnet resultater

Kartleggingen av studentenes forkunnskaper viste stor variasjon innad i studentgruppa. Majoriteten rapporterte at de mestrer akademisk skriving til en viss grad, hvorav 73 % rapporterte til dels eller høyere grad av mestring. Mange studenter var usikre på hvordan kildehenviser i tekst (39 %) og litteraturliste (43 %). Ti prosent av studentene rapporterte også at de i svært liten eller i liten grad mestret å skrive tekster på norsk.

Basert på studenterfaringene fra første aksjon var det tydelig at mange opplevde prosessen med kreativ skriving, innledet av Gro Dahle, som inspirerende og berikende. Undervisningen var også med på å senke prestasjonspresset til å skrive akademiske tekster. Studentene ønsket mer kunnskap om hvordan strukturere en akademisk tekst og hvordan kildehenviser.

Aksjon 2 hadde som målsetning å fremme forståelse for oppbygning av en akademisk tekst. Undervisningen var lagt opp som omvendt undervisning der studentene forberedte seg med å se en

video om innhold og oppbygning av akademiske tekster. I undervisningen startet studentene i grupper med å skrive sin første akademiske tekst tilknyttet et BUL-relatert tema. Dette var første økt med omvendt undervisning på zoom og det var noen startutfordringer. Studentene rapporterte at de hadde godt læringsutbytte av å lære om det å skrive anslag til en akademisk tekst. I framovermeldingen om hva de ønsket mer undervisning om var kildehenvisning fremtredende. Studentene opplevde å få bedre innsikt i hvordan bygge opp en akademisk tekst, men de etterspurte mer veiledning.

Aksjon 3 bestod av et samarbeid med biblioteket der formålet var å innvie studentene i hvordan kildehenvisning i tekst og litteraturliste. I tilbakemeldingene var det stor variasjon i hvilken grad studentene opplevde læringsutbytte av økten. Omtrent halvparten mente at de hadde lært hvordan bruke kilder på en riktig måte. Det å sette opp litteraturliste og forstå hvordan kildekompasset skal brukes utmerket seg. Derimot var det fremtredende i framovermeldingene at de ønsket mer undervisning og veiledning på hvordan gjøre dette i sine egne tekster.

Aksjon 4 bestod av tilbakemelding og gruppeveiledning på arbeidskrav del 1. Majoriteten av studentene beskrev arbeidskravet som vanskelig, men nyttig og overkommelig. Studentene fremhevet læringsutbytte av konkrete tilbakemelding på egen tekst. De fordypet seg i ett tema og fremhevet det å skrive som en viktig læringsprosess i forståelse av temaet de valgte. Flere studenter beskrev utfordringer med å forstå oppgavetekst og begrense valgt tematikk.

I midtveiseevalueringen ble studentene bedt om å diskutere erfaringer knyttet til del 1 av arbeidskravet i BUL i grupper. Majoriteten av studentene opplevde det svært krevende å skrive en akademisk tekst. En gruppe fremhevet også språklige barrierer i fortolkning av oppgaveteksten og etterspurte oversettelse til engelsk. Flere grupper fremhevet at forventningene i arbeidskravet var opplevd som høye. Kildehenvisning var opplevd som svært utfordrende og det ble fremhevet at kildehenvisningen med biblioteket ikke var tilstrekkelig. Studentene etterspurte muligheter til veiledning underveis i skriveprosessen og ikke kun som tilbakemeldinger på selve teksten etter innlevering. Studentene opplevde også at faglærere vurderte teksten ulikt og etterspurte større grad av samstemthet i faglærergruppen.

Oppsummering og implikasjoner

Til tross for at en stor andel av studentene i starten av semesteret oppga at de mestret akademisk skriving var det å skrive en akademisk tekst svært krevende for mange. Utfordringene var spesielt knyttet til det å utforme en god struktur, bruke teori og kildehenvisning. Studentene oppga at de ønsket mer veiledning og hjelp underveis i hele prosjektperioden. I tilbakemeldingene etter hver aksjon oppga studentene stort sett å ha hatt stort utbytte av undervisningen. Læringsutbyttet studentene trakk frem var svært likt aksjonenes formål, og ønskene som studentene oppga for videre undervisning var i samsvar med aksjonene slik de var rammet inn i starten av semesteret. Tilbakemeldingene viser også at det til tross for at det har vært utfordrende, var overkommelige for de fleste.

Gjennom prosjektet har vi gjort oss mange viktige erfaringer som vi tar med oss videre i arbeidet med akademisk skriving. Vi har brukt ulike og varierte undervisningsmetoder, som omvendt undervisning, gruppearbeid og selvstendig arbeid. Det har blitt stilt høye krav til studentene, eksempler er ved riktig kildehenvisning og rammene for en fagtekst. Det å lære seg å skrive akademisk er en prosess. Det å ha nok tid til refleksjon har vært en utfordring. Vi har muligens gått litt fort frem, det ble mye informasjon og forskjellige gjøremål i startfasen av semesteret, noe som førte til at det ble mye å forholde seg til for studentene. Vi kunne brukt mer tid på hvert område og hatt færre gjøremål ved hver aksjon. Et viktig spørsmål videre blir hvor det er mest hensiktsmessig å legge inn ressursene. Studentene hadde god erfaring med omvendt undervisning. Større grad av omvendt undervisning kunne frigjort mer tid å jobbe med egen tekst individuelt og i gruppe med veiledning i undervisning. Det å benytte læringsassistenter som støtte underveis ville også vært en styrke. Se vedlegg 4 for utfyllende informasjon om prosjektet.

4.3.3. Delprosjekt 3: Akademisk skriving – med vekt på drøfting, andre studieår, campus Notodden

Prosjektansvarlig: Elisabeth Hovde Johannsen

Delprosjektet har tatt utgangspunkt i hovedmomentene for 2. studieår i "Progresjonstrapp for akademisk skriving i BLU" (Tabell 2). Særlig ble punkt A) vektlagt: «Oppbygging av argumentasjon og drøfting». Intensjonen var at studentene skulle få øve seg på å bruke teori, og se sammenheng mellom teori og praksis gjennom akademisk skriving. I planlegging og realisering ble det valgt at studentene skulle øve seg på å drøfte med utgangspunkt i sentrale emner og relevant teori knyttet til norsk i kunnskapsområdet Språk, tekst og matematikk (STM). Studentene fikk velge mellom tre ulike oppgaver som alle inviterte til drøfting.

Formålet med prosjektet har vært: *Hvordan legge til rette for øvelser og øvinger knytta til drøftende akademiske fagtekster?*

Aksjoner

Prosjektet hadde tre faser (aksjoner); hvor den første var «Akademisk skivedag», som ble gjennomført på campus med faglærer til stede. Her skulle studentene arbeide ut fra bolker med ulike øvelser knyttet til skriving, diskusjon, lesing og deling, og produktet skulle være en begynnende fagtekst med selvvalgt tematikk. Den andre fasen (aksjonen) var «hverandrevurdering». I denne aksjonen skulle studentene gi hverandre tilbakemeldinger på fagteksten de hadde påbegynt og som hadde som utgangspunkt å «løfte» teksten. Den tredje fasen (aksjonen) var ferdigstilling av fagtekst, hvor teksten ble vurdert av faglærer. Studentene fikk to forsøk på å bestå vurderingen.

Resultater

Faglærers opplevelse var at studentene viste stort engasjement gjennom de tre aksjonene. Måten studentene jobbet på signaliserte at de var nysgjerrige, ivrige og positive. Det var ingen som ikke deltok eller som trakk seg bort fra oppgavene hvor de måtte samarbeide. Faglærer trekker fram at hverandrevurderingen fungerte som en «skjerpene effekt» på studentene, fordi flere kommenterte at de syntes det var «skummelt» å bli vurdert av medstudenter. Samtlige studenter fikk godkjent fagteksten sin på første forsøk, og faglærer mener hverandrevurderingen var en medvirkende faktor i dette.

Oppsummering og videre implikasjoner

Delprosjektet viste at hverandrevurdering som arbeidsmetode for å bli bedre til å skrive akademiske tekster er en metode som kan fungere godt. Studentene uttrykte at denne arbeidsformen bidro til ekstra læring. At faglærer var deltakende under den første aksjonen og la opp til arbeidsformer som oppfordret til samarbeid i aksjonene, førte til at studentene opplevde prosessen som nyttig. Studentenes arbeid med å vurdere hverandres tekster gjorde at de ferdige fagtekstene unngikk formelle feil og mangler, og at de fleste leverte godt gjennomarbeide tekster. I en eventuell ny runde

av prosjektet kunne det vært aktuelt å koble på masterstudenter for å veilede studentene individuelt og i gruppe. Se vedlegg 5 for utfyllende informasjon om delprosjektet.

4.3.4. Delprosjekt 4: Akademisk skriving andre studieår, campus Vestfold

Prosjektansvarlig: Ole Hval

Delprosjektet ble gjennomført i kunnskapsområdet Kunst, Kultur og Kreativitet (KKK) med en aksjon i en klasse. Med utgangspunkt i den akademisk skrivetrappa var fokus struktur og drøfting. Dokumentasjon er innhentet ved hjelp av spørreskjema og fokusgruppeintervju. Forskningsspørsmålene var: 1) Hvordan passer temaet struktur og drøfting inn i arbeidet med akademisk skriving i KKK-emnet? Og 2) Hvordan kan temaet undervises til studenter på en god måte?

Aksjon

Aksjonen ble gjennomført som en del av profesjonsseminaret. I et skriftlig arbeidskrav skulle studentene presentere et faglig utgangspunkt (et begrep, en modell, e.l.) og drøfte hvordan dette kunne bidra til økt oppmerksomhet på barns estetiske uttrykk og til å inspirere barn til estetiske opplevelser og uttrykksformer. Aksjonen ble en forberedelse til arbeidskravet: Hvordan lese pensum og hvordan bruke fagspråk i egne fagtekster? Det ble gitt to individuelle oppgaver: En gruppeoppgave hvor studentene skulle dele en fagtekst i ulike bestanddeler (problemstilling, empiri, analyse, drøfting og konklusjon) for å lære om struktur, og en individuell oppgave med «tankeskriving» og utgangspunkt i ulike spørsmål, bl.a. knyttet til mulige problemstillinger.

Resultater

Mange studenter trakk frem at de hadde lært mer om oppbygging og struktur i en akademisk tekst. Tankeskriving med «tidspress» ble trukket frem som nyttig for å komme i gang med skriveprosessen og som et «befriende verktøy» fordi studentene ble «tvunget» til å legge vekk de kritiske tankene. Flertallet av studentene var «til dels» eller «i stor grad» fornøyd med kvaliteten på undervisningen, både når det gjaldt læring, inspirasjon, oppklaring og relevans. Studentene syntes det var nyttig å koble praktiske sider ved emnet til akademisk skriving, og de ønsker enda mer undervisning og veiledning knyttet til drøfting og det å lage problemstilling.

Oppsummering og implikasjoner

I et studentperspektiv virker temaet struktur og drøfting som relevant for kunnskapsområdet. Det tolkes som at mange studenter har lite erfaring med akademisk skriving før KKK-emnet og at det er behov for mer undervisning og veiledning i dette temaet på andre trinn. KKK er i høy grad et praktisk emne hvor studentene skal få uttrykke seg estetisk. I arbeidet med akademisk skriving kan studentene trekke fram egne erfaringer i refleksjon og drøfting av problemstillinger. Observasjoner eller «aha-opplevelser» hos studentene kan være en tilnærming til et fenomen og som de kan bruke til å belyse og diskutere en problemstilling. Det er et utviklingspotensial for å integrere dette mer i undervisningen. Samtidig har det vært utfordrende å finne plass til undervisning i akademisk skriving i det praktiske opplegget i emnet, og ettersom akademisk skriving ikke er integrert i emneplanen opplevde jeg at det måtte «ryddes plass» til undervisning til dette temaet.

Aksjonen viste at det fungerte bra med en praktisk læringsform. Studentene kunne fått mer veiledning og oppfølging av egen tekst og jeg kunne i større grad fulgt opp erfaringer og

tilbakemeldinger videre i semesteret. En mulighet videre er å ha en bank av digitale ressurser knyttet til struktur og drøfting, som man kan følge tett opp med studentene. Et forslag fra studentene selv er at klassen jobber praktisk og felles med drøfting og problemstilling. Se vedlegg 6 for utfyllende informasjon om delprosjektet.

4.3.5. Delprosjekt 5: Akademisk skriving tredje studieår, campus Notodden

Prosjektansvarlig: Ingunn Sælid Sell

Forskningsspørsmål: *Hva synes barnehagelærerstudenter i tredje studieår er viktig i undervisningen for å utvikle forståelse og ferdigheter i akademisk skriving?*

Aksjoner

I aksjon 1 erfarte studentene ulike måter å arbeide med akademisk skriving på individuelt, i gruppe og i hel klasse. Gjennom å skrive sammendrag av en fagartikkel fikk studentene kunnskap om hvordan ledelsesforskning kan formidles og erfaring med analyse av akademisk tekst. I praksisperioden gjennomførte studentene et utviklingsarbeid knyttet til seg selv som ledere, og i aksjon 2 skrev studentene en faglig refleksjonstekst om sitt arbeid i praksis. Studentene erfarte her akademisk skriving som rapportering og formidling av eget utviklingsarbeid og var aktive i en læringsprosess med operasjonalisering og avklaring av begreper og vurderingskriterier, skriving og bearbeiding av tekst etter veiledning.

Resultater

Empirien presenteres her kort gjennom tre kategorier:

Forståelse

- Individuelt prosessarbeid og «fremovermeldinger» fra lærer kan bidra til utvikling av studentenes forståelse og ferdigheter i akademisk skriving.
- Studentene opplever konkretisering/operasjonalisering av vurderingskriterier som nyttig for å utvikle sin forståelse for akademisk skriving.
- Studentene ønsker varierte undervisnings- og arbeidsformer for best mulig progresjon.
- Aktiv oppfølging fra lærer, uansett arbeidsform, er viktig for studentene.

Engasjement

- Studentene kan oppleve det utfordrende å engasjere seg i medstudenters skrivearbeid.
- Gruppearbeid og hverandrevurdering kan være utfordrende på grunn av ulikheter i studentenes ambisjons- og motivasjonsnivå.
- Gruppesammensetning, studentenes engasjement og faglige nivå har betydning for læringsutbyttet og motivasjonen til alle i en gruppe.

Trygghet

- Trygghet og etisk bevissthet er viktig for studentenes læringsutbytte i akademisk skriving.
- Det kreves aktivt arbeid fra lærer og studenter for å skape et godt læringsmiljø for akademisk skriving.
- Med trygge rammer kan studentene sammenlikne, diskutere og lære akademisk skriving av og med hverandre og læreren.

Oppsummering og implikasjoner

Dialog og metakommunikasjon i aksjonsforskningsprosessen kan fungere som en form for studentmedvirkning og som en førstehåndserfaring med forskning for studentene. Å inkludere studentene i planlegging og evaluering av undervisning og læringsprosesser innen akademisk skriving kan bidra til godt læringsutbytte og faglig progresjon for studentene. Det er relativt stor variasjon i studentenes kompetanse i akademisk skriving i tredje studieår, og det didaktiske aspektet får en fremtredende rolle i lærerens profesjonelle arbeid med temaet akademisk skriving i undervisningen. Se vedlegg 7 for utfyllende informasjon om delprosjektet.

4.4. Oppsummering av funn

Med tanke på å gi barnehagelærerstudenter på første trinn begynnende erfaring med akademisk skriving og fremme forutsetningene deres for å skrive og referere egne akademiske tekster (delprosjekt 1) viser studien at aksjonsforskning utført av flere faglærere fra ulike kunnskapsområder og med utgangspunkt i en felles progresjonstrapp kan styrke samarbeidet mellom kunnskapsområdene. Styrket samarbeid kan videre være et bidrag for å fremme studentenes faglige læring og progresjon i utdanningen.

I arbeidet med å fremme progresjon i studenters akademiske skriving og fremme skriveglede hos studentene (delprosjekt 2) viser resultatene at fokus på kreativ skriving kan være et viktig bidrag. Studentene viste skriveglede, ble inspirert og motivert til videre skriving og ga positive tilbakemeldinger på skriveøktene med kreativ vinkling. En utfordring kan være å videreføre denne skriveleden og tilnærmingen i den mer tradisjonelle akademiske skrivingen i utdanningen.

For å legge til rette for øvelser og øvinger knyttet til drøftende akademiske tekster (delprosjekt 3) kan det se ut til at studentmedvirkning, for eksempel gjennom valg av oppgaver, fastsetting av leveringsfrister og hvordan hverandrevurdering kan gjennomføres kan være en viktig faktor for studentenes inspirasjon og motivasjon i arbeidet. En prosess med individuelt arbeid, hverandrevurdering og til slutt lærervurdering kan være en mulig fremgangsmåte når studentene skal arbeide med drøftende akademiske tekster.

Når det gjelder hvordan temaet struktur og drøfting i akademiske tekster passer inn i kunnskapsområdet KKK og hvordan dette temaet kan undervises i på en god måte (delprosjekt 4), så viser studien at arbeid med akademisk skriving også kan være et aktuelt tema i KKK-emnet. Studien har pekt på mulige måter å koble studentenes praktiske erfaringer og observasjoner til det å uttrykke seg gjennom akademisk tekst, med fokus på struktur og drøfting. Som i alle kunnskapsområdene må tilnærmingen til temaet akademisk skriving i undervisning og vurdering tilpasses emnets egenart, fortrinnsvis gjennom prosessbasert kollegasamarbeid, og da kan utprøving gjennom samarbeidende aksjonsforskning være en aktuell tilnærming.

Med utgangspunkt i hva barnehagelærerstudenter i tredje studieår opplever som viktig i undervisningen når de skal utvikle forståelse og ferdigheter i akademisk skriving (delprosjekt 5) kan vi si at studentenes forkunnskaper må tydeliggjøres for at undervisningen skal kunne "fange opp" studentene og bidra til deres faglige progresjon. Studentene mener at trygghet, etikk og variasjon er sentrale områder som må ivaretas når de skal arbeide med akademisk skriving. Gjennom dialog og aksjoner kan studentene være med og legge premisser for den faglige tilnærmingen til temaet og de kan utvikle seg profesjonelt ved å delta i faglig samarbeid med læreren i en aksjonsforskningsprosess.

5. Drøfting og konklusjon

Det overordnede mandatet for PPP-følgforskningen er å samle, systematisere, vurdere og tilgjengeliggjøre erfaringer fra implementeringen av PPP-strukturen i BLU. Som en avgrensning for følgforskningen har trinn 2 fokusert på hvordan utdanningen kan fremme progresjon og samstemthet, innad og på tvers av kunnskapsområder og trinn, i undervisning knyttet til akademisk skriving. På bakgrunn av problemstillingen og funn fra delprosjektene er drøftingen strukturert i tre kategorier: Akademisk skriving i barnehagelærerutdanningen, Formell forankring og progresjonsbeskrivelse og Profesjonelt undervisningsfellesskap. I den første kategorien tar vi for oss sentrale funn fra delprosjektene aksjoner. Disse funnene er konkret rettet mot akademisk skriving. I den andre kategorien diskuterer vi manglende formell forankring av tematikken i emneplanene, og hvordan akademisk skriving kan integreres i kunnskapsområdene i BLU basert på en progresjonstanke. I den tredje kategorien ser vi nærmere på læreres profesjonelle arbeid i lys av progresjon og samstemthet i undervisningen og diskuterer hvordan den akademiske skrivetrappa og bruk av aksjonsforskning kan være et bidrag til progresjon og samstemthet i utdanningen. Avslutningsvis tar vi utgangspunkt i følgforskningens overordnede mandat og oppsummerer hvordan resultatene fra delprosjektene kan ha overføringsverdi som bidrag til å styrke progresjon og samstemthet i BLU generelt, og hva som kan være implikasjoner for utdanningens videre arbeid på dette området.

5.1. Akademisk skriving i barnehagelærerutdanningen

Ifølge de nasjonale retningslinjene for utdanningen skal barnehagelærerstudenter utvikle evnen til å se en sak fra ulike perspektiver og til å kritisk reflektere over handlinger og holdninger (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 5). I en sosiokulturell tilnærming kan språk betraktes som et viktig redskap for kulturell mediering mellom mennesker og omgivelser (Vygotsky, 1978), og i et profesjonsperspektiv kan fagspråk sees som et kulturelt redskap barnehagelæreren må mestre. Et faglig språk og kommentatorkompetanse er nødvendig for at barnehagelæreren skal kunne beskrive, analysere og evaluere profesjonshandlinger (Eik m.fl., 2016; Molander & Terum, 2008), og øvelse i akademisk skriving kan bidra til at studentene utvikler slik kompetanse. Det er viktig at kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen benytter seg av profesjonsrelevante arbeids- og vurderingsformer (UHR-Lærerutdanning, 2018) knyttet til kompetanse i akademisk skriving.

5.1.1. Skrivekompetanse og arbeidsformer

Studien indikerer at barnehagelærerstudenters kompetanse i akademisk skriving er svært varierende på alle trinn i utdanningen og at studentenes behov for tilrettelegging og oppfølging er stort. Hos førsteårsstudenter er det spesielt store forskjeller i tidligere skriveerfaring (delprosjekt 1 og 2), og i andre og tredje studieår er det fremdeles mange studenter som opplever akademisk skriving som vanskelig (delprosjekt 4 og 5). I første studieår varierer studentenes erfaring med akademisk skriving fra «Har ikke hørt om begrepet før jeg begynte på USN [...]» til «Jeg har ganske god erfaring med akademisk skriving, spesielt fra videregående» (Delprosjekt 1). Selv om det kan være ulike årsaker til at studentene svarer så forskjellig, viser tidligere forskning at førsteårsstudenter i høyere utdanning

syns det er vanskelig å skrive akademiske tekster fordi kravene er ukjente og språket oppleves som nytt (Greek & Jonsmoen, 2012b; Ask, 2007). Delprosjektene indikerer at studentene ikke nødvendigvis ser sammenhengen mellom de kravene som stilles i videregående skole og kravene til fagskriving i ved universitetet, og tidligere forskning peker på at studentene i liten grad er forberedt på kravene som stilles til akademisk skriving i høyere utdanning (Greek & Jonsmoen, 2012b, s. 9). I den norske universitetstradisjonen har det vært forventet at studentene til en viss grad behersker å skrive akademisk når de starter i høyere utdanning (Dysthe, 2007, s. 251), men det kan se ut til at studentene ikke er på det nivået faglærere forventer (Horverak & Hidle, 2017, s. 164). Det kan stilles spørsmål ved om opplæringen i akademisk skriving, særlig i første studieår, skal favne de svakeste studentene eller speile det ønskelige nivået for akademisk skriving i høyere utdanning. Tilbakemeldinger fra studentene i delprosjekt 1 indikerer at undervisningsopplegget i akademisk skriving ga størst utbytte for de svakeste studentene, mens studenter med høyere grad av skrivekompetanse så ut til å ha lavere læringsbytte. Dette gjenspeiler en utfordring som kan sies å være aktuell i høyere utdanning; å bidra til faglig og profesjonell utvikling for studenter med svært ulik grad av forkunnskaper og kompetanse. Variasjon og veksling mellom ulike arbeidsformer i undervisningen, kombinert med tett oppfølging fra faglærerne, tolkes som nyttig for studentenes progresjon innen akademisk skriving (alle delprosjektene). Studentene løfter frem at de lærer på ulike måter, og i møte med varierte undervisningsformer og læringsaktiviteter, samt veksling mellom individuelt arbeid og gruppearbeid, kan studentene erfare hva som er nyttig for egen læring (delprosjekt 5). Det å få tett oppfølging av faglærer i form av «fremovermeldinger» på skriftlig arbeid løftes frem som spesielt nyttig, uansett forkunnskaper og kompetansenivå hos studentene (alle delprosjektene). En annen side ved akademisk skriving som vi ønsker å løfte frem er det kreative aspektet. Delprosjekt 1 og 2 hadde «kreativ skriving» som tema og arbeidsform i sine aksjoner. Målet var å inspirere studentene til skriving, «senke lista» for skriftlighet og samtidig gi en innføring i akademisk skriving. Tilbakemeldingene fra studentene viser at mange opplevde dette som en inspirerende og nyttig tilnærming (delprosjekt 2). Vi tolker at en kreativ tilnærming kan bidra til å senke prestasjonspresset og gjøre akademisk skriving mindre «skummelt» og mer overkommelig for studentene.

Delprosjektene viser at studenter i alle tre studieår ønsker mer undervisning og tettere oppfølging av faglærere innen akademisk skriving enn det de får i dag. Ifølge Damsgaard (2019) bør studentene inkluderes i drøfting av didaktiske og pedagogiske spørsmål knyttet til undervisning og utdanningen må tilrettelegge for at studentene skal lykkes. Vilårene for læring er nettopp noe utdanningen kan gjøre noe med. Nordhagen, Dahle og Skjervheim (2016) diskuterer faktorer som er sentrale for at studenter gjennomfører utdanningen etter planlagt progresjon, og de løfter frem institusjonenes oppfølging av spesielt førsteårsstudentene, både administrativt, sosialt og faglig, som viktig for at de skal lykkes med studiene. Mestring innen akademisk skriving er sentralt for å bestå mange arbeidskrav og eksamener i utdanningen, noe som kan være et argument for at kompetanseutvikling innen akademisk skriving bør prioriteres gjennom hele utdanningen. Tilrettelegging for mestring av akademisk skriving gjennom fokus på progresjon og samstemthet i utdanningen kan bidra til positive opplevelser hos studentene, til faglig progresjon og til at flere studenter klarer å følge ordinært

studieløp. Opplevelser og innspill fra studentene knyttet til undervisning og arbeidsformer bør derfor anerkjennes og tas hensyn til i det didaktiske arbeidet i utdanningen. Slik kan studentene oppleve mestring og medvirkning, noe som igjen kan påvirke læringsmiljøet og studentenes faglige og profesjonelle progresjon positivt. Damsgaard (2019, s. 99-100) løfter frem at studentenes mestring er utdanningens anliggende, og ved å inkludere studentenes innspill om hva de opplever som læringsfremmende innen akademisk skriving - eller et annet faglig område - er utdanningen med på å ta ansvar for å utvikle et meningsfylt læringsmiljø.

5.1.2. Læreroppfølging og hverandrevurdering

Studentenes ønske om mer og tettere oppfølging støttes av tidligere forskning hvor studenter vurderer lærerrespons, sammen med respons på tekst fra medstudenter, som noe av det viktigste knyttet til akademisk skriving (Ask, 2007; Damsgaard, 2019). På den ene siden vil omfattende individuell oppfølging og tilbakemelding fra faglærerne være ressurskrevende, spesielt i emner med mange studenter, men på den andre siden løftes det frem at lærere som er tett på studentene, blant annet ved å gi tilbakemeldinger på skriftlig arbeid, er viktig for studiekvaliteten (Damsgaard, 2019). I denne studien er «hverandrevurdering» prøvd ut som arbeidsform i store studentgrupper (delprosjekt 1 og 3). Intensjonen var å gi studentene øvelse i å vurdere skriftlig arbeid, dele tekster og bruke tilbakemeldinger som grunnlag for videre bearbeiding av egen tekst. Bruk av hverandrevurdering på denne måten kan bidra til god utnyttelse av lærerressursen fordi læreren da kan fungere som en veileder for hele studentgruppen fremfor å bruke mye ressurser på individuell oppfølging. Studier viser at enkelte faglærere/kunnskapsområder kan ha en vegring mot å bruke ressurser på akademisk skriving fordi dette ikke ligger inne i ressursberegningene og derfor må trekkes av en allerede presset undervisningsressurs (Horverak & Hidle, 2017, s. 164). Studien indikerer som nevnt at det er de svakeste studentene som får størst utbytte av hverandrevurdering, særlig om de samarbeider med en student som er faglig sterkere. De faglig «sterke» studentene uttrykker at hverandrevurdering er til liten eller ingen nytte i deres progresjon (delprosjekt 1 og 5), spesielt dersom de samarbeider med en student som er mindre faglig sterk. Mange stoler ikke på at medstudenter vil gi dem «riktige» og gode nok innspill. For studenter som ikke er vant til å engasjere seg aktivt i læringsaktiviteter kan det å skulle være en aktiv læringspartner for medstudenter i undervisningen være en utfordring (Damsgaard, 2019, s. 107). Studien vår indikerer i tillegg at et flertall av studentene er usikre på egne ferdigheter i akademisk skriving og derfor ønsker tilbakemelding av faglærer for å vite om de er «på rett vei» (delprosjekt 1, 2, 3 og 5).

Også tredjeårsstudentene opplever usikkerhet ved å skulle bruke hverandre som “fagfeller” og “læringspartnere”, og de trekker frem trygghet og etikk som viktige faktorer ved bruk av hverandrevurdering (delprosjekt 5). Det kommer imidlertid også frem at studentene tror hverandrevurdering kan bidra til at mange «skjerper» egen innsats (Delprosjekt 3). Tidligere forskning viser at studenter opplever det krevende å gjøre hverandrevurdering, men det kan også tyde på at en slik måte å arbeide med akademisk skriving og fagstoff på bidrar til progresjon hos studentene, både faglig og skrivemessig (Damsgaard, 2019, s. 108-113). I vår studie rapporterer studentene i andre og tredje studieår større grad av nytteverdi fra hverandrevurdering enn førsteårsstudentene,

noe som indikerer at det i løpet av utdanningen skjer en progresjon i hvordan de evner å nyttegjøre seg hverandrevurdering. Studentene uttrykker at hverandrevurdering gir mer utbytte jo flere ganger de gjør det (delprosjekt 5). For at studentene skal bli vant til arbeidsformen slik at den kan bidra til skrivemessig og faglig progresjon, kan det være hensiktsmessig at studentene møter hverandrevurdering som arbeidsform i flere kunnskapsområder og i alle studieår.

5.2. Formell forankring og progresjonsbeskrivelse

Ifølge de nasjonale retningslinjene bør BLU ha en progresjonsplan i akademisk lesing og skriving (UHR-lærerutdanning, 2018, s. 7). PPP-dokumentet ved USN skal «sikre en tverrfaglig, langsgående profil for studentenes profesjonsfaglige progresjon» i BLU og «Forskningsmetode og akademisk tenkning» er ett av 7 temaer som skal være gjennomløpende i utdanningen. Disse gjennomløpende temaene skal integreres tverrfaglig, alle faglærere er ansvarlige for å ivareta temaene på en relevant måte i sin undervisning. De gjennomløpende temaene skal belyses sammen med og «berikende i forhold til» øvrige faglige temaer i det enkelte kunnskapsområde (USN, 2020a, s. 6). Kartleggingen i starten av dette prosjektet viser et uttalt ønske blant faglærerne i BLU om å bidra til studentenes progresjon og mestring i akademisk skriving. Selv om intensjonen bak PPP-dokumentet er i tråd med de nasjonale føringenes anbefaling om en progresjonsplan for akademisk skriving, så opplever lærerne ved barnehagelærerutdanningen imidlertid en manglende forankring av PPP-strukturen i lærerkollegiet (Wilhelmsen, 2020). De opplever også liten grad av samstemthet mellom føringer i PPP-dokumentet og emneplanene i utdanningen. PPP-dokumentet er ikke formelt knyttet til studiepoeng, og temaet akademisk skriving er ikke inkludert i kunnskapsområdenes emneplaner, med unntak av ett kunnskapsområde – bacheloremnet i siste studieår. Det kan tolkes som det forventes at studentene skal beherske akademisk skriving når de kommer til siste studieår, men dette kan være en utfordring når ingen av kunnskapsområdene tidligere i studieløpet har et formalisert ansvar for å gi studentene opplæring i temaet. Mangelen på formalisering og plan for progresjon kan føre til en fragmentering i utdanningen, i form av at faglærerne i det enkelte kunnskapsområde selv må vurdere hva som er nødvendig kunnskap for studentene innen akademisk skriving. En slik praksis kan forstås som en frakopling (Floden m.fl., 2020) i opplæringen når det gjelder oppfølging av studentenes progresjon. Tilbakemeldingene fra faglærerne i denne studien viser at de fleste kunnskapsområdene jobber med akademisk skriving, men på ulike måter og i ulik grad. Det ser også ut til å være lite samarbeid på tvers av kunnskapsområder og trinn. Dette kan bidra til en viss grad av tilfeldighet når det gjelder både ansvar, ressursbruk, progresjon og samstemthet i studentenes akademiske skriveopplæring. Kunnskapsområdene stiller faglige krav til ulike typer skriftlig arbeid gjennom utdanningen, men mangelen på en klar og målrettet progresjonsplan for akademisk skriving kan bidra til at studentene blir forvirret av de ulike kravene de møter gjennom studieløpet (delprosjekt 5). Studiene indikerer at samstemtheten mellom kunnskapsområder og trinn bør styrkes. Kartleggingen i dette prosjektet tyder også på at faglærere kan oppfatte akademisk skriving som et mer naturlig tema i enkelte kunnskapsområder enn i andre. Parallelt med å sikre at undervisningen har profesjonsrelevante arbeids- og vurderingsformer (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 7), bør de ulike kunnskapsområdenes egenart ha innvirkning på hvordan det arbeides med temaet akademisk skriving gjennom utdanningen, og dette bør formaliseres, for eksempel gjennom emneplanene. Bearbeiding av

kunnskaper og erfaringer er sentralt for profesjonell utvikling (Rønnestad, 2008), og undervisning og erfaringer fra akademisk skriving i de ulike kunnskapsområdene og på ulike trinn kan bidra til progresjon i studentenes skrivekompetanse.

Dersom akademisk skriving forankres som et felles tema i alle emneplaner kan hvert kunnskapsområde ta «sin del» av den akademiske skriveopplæringen. En slik fordeling støttes av de nasjonale retningslinjenes intensjon om tverrfaglighet, og kan også knyttes til begrepet interfaglighet (Davis & Devlin, 2007). Delprosjektene viser at det interfaglige perspektivet kan være en aktuell tilnærming i den akademiske skriveopplæringen fordi det å sikre samstemthet og progresjon fordrer samarbeid på tvers av fagdisipliner. På denne måten kan undervisningen samtidig bli mer samstemt. Samstemt undervisning kan knyttes til *constructive alignment* (Biggs & Tang, 2011) og innebærer at faglærerne har en felles forståelse av utdanningen (Richmond m.fl., 2019). Dersom undervisningen er samstemt vil studentene kunne oppleve mer målklarhet og systematikk i undervisning, læringsaktiviteter og vurderingsformer knyttet til temaet akademisk skriving. Samstemt undervisning kan imidlertid også medføre utfordringer i utdanningen. Det kan for eksempel bidra til et rigid utdanningsprogram som begrenser faglærernes mulighet til å endre og utforske nye undervisningsformer og innhold, samt tilpassingen av undervisningen til lokale forhold og studentenes forutsetninger (Richmond m.fl., 2019). Arbeidet med samstemthet i utdanningen må derfor fokusere både på tematikk i fagdisipliner og kunnskapsområder og på tvers av disse, og samtidig søke en kombinasjon av enkeltfagenes bidrag og profesjonsretting. En konkret progresjonsbeskrivelse til temaet akademisk skriving utarbeidet av ulike fag og faglærere i en felles utviklingsprosess kan gi kunnskapsområdene i utdanningen et felles grunnlag for videreutvikling ut fra erfaringer i fag og kunnskapsområder. I dette perspektivet kan progresjonsbeskrivelser knyttet til gjennomløpende temaer forstås som dynamiske kvalitetsfaktorer i utdanningen og som et felles produkt fra læreres, fags og kunnskapsområders samarbeid. En slik forståelse av samstemthet støtter argumentet om at akademisk skriving som tematikk bør forankres i emneplanene. For å følge opp de nasjonale føringene (UHR-Lærerutdanning, 2018) bør det derfor utarbeides en formelt forankret progresjonsplan for akademisk skriving i barnehagelærerutdanningen for å gjøre læringsutbytter, læringsaktiviteter og vurderingsformer samstemt og progresjonsbasert, både på hvert trinn og mellom studieår.

5.3. Profesjonelt undervisningsfellesskap

Utdanningen skal søke en kombinasjon av enkeltfagenes styrke og en profesjonsrelevant tilnærming, og samarbeid om temaer som er felles for flere kunnskapsområder bør etterstrebes (UHR-lærerutdanning, 2018, s. 6). Som tidligere nevnt er det samtidig viktig at gjennomløpende temaer tilpasses det enkelte kunnskapsområdes egenart. I en hektisk yrkeshverdag kan en slik tilpasning imidlertid bli en oppgave som den enkelte lærer blir stående alene med, noe som kan være problematisk med tanke på å fremme progresjon i studentenes læring. Blant skriveforskere nasjonalt og internasjonalt er det bred enighet om at lærere i ulike fagdisipliner og på alle nivåer i utdanningssystemet, må ta ansvar for å føre studenter inn i gjeldende skrive- og språkpraksiser (Greek & Jonsmoen, 2016), men det viser seg at mange lærere i høyere utdanning henviser studenter

som mangler akademiske skriveferdigheter til spesialiserte kurs, fordi underviserne ikke ser det som sin oppgave å gi studentene innføring i akademisk skriving. Dette kan handle om at det i den norske universitetstradisjonen har vært forventet at studentene delvis behersker akademisk skriving når de starter i høyere utdanning (Dysthe, 2007, s. 251). Det kan også handle om at undervisning i akademisk skriving ikke ligger i ressursberegningene i et emne eller kunnskapsområde, og derfor må trekkes av en undervisningsressurs som allerede er presset (Horverak & Hidle, 2017, s. 164).

En av utfordringene i læreryrket er at arbeidspress kan bidra til en individualisering av undervisningspraksis, hvor lærerne i stor grad jobber hver for seg (Fullan & Sandengen, 2014). Dersom faglærerne får et individuelt ansvar for å tilpasse de gjennomløpende PPP-temaene til egen undervisning, kan det medføre en fare for individualisert praksis og personavhengige undervisningsopplegg. I et profesjonelt læringsfellesskap kan imidlertid individualitet være en konstruktiv kraft og bidra til kreativ uenighet og læring, og bidrag fra enkeltfag og enkeltlærere kan styrke en profesjonsrettet undervisning. Et profesjonelt læringsfellesskap blant underviserne i utdanningen forutsetter at det tilrettelegges for samskaping av felles verdier og visjoner og at lærerne har arenaer for reflekterende dialoger (Qvortrup, 2018). I et faglig samarbeid kan lærerens ulike kunnskaper og kompetanser bidra til et dynamisk fellesskap preget av innovasjon og utvikling (Fullan & Sandengen, 2014, s. 129-130). I et slikt lærerfellesskap kan kunnskapen, for eksempel om akademisk skriving, forankres i studieprogrammet og danne grunnlag for faglige diskusjoner og videre utvikling. Dersom faglærerne i de ulike kunnskapsområdene er aktive aktører i et profesjonelt fellesskap hvor kollektiv kunnskapsutvikling er i fokus, kan det tverrfaglige og interfaglige samarbeidet i utdanningen utvikles (Davis & Devlin, 2007).

Arbeidet med å skape samstemthet og felles forståelse for progresjon vil være avhengig av en pågående kommunikasjon mellom aktørene i utdanningsprogrammet og at visjonen systematisk revurderes, re-evalueres og justeres for å skape en samstemthet som verdsetter bidragene til ulike faglærere, fag og kunnskapsområder. I denne forståelsen av samstemthet ansees ikke kompleksiteten i utdanningen, mangfoldet av føringer og lokale kontekster som et problem som må løses, men en virkelighet som kontinuerlig må vurderes og forhandles (Lindvall & Ryve, 2019; Richmond m.fl., 2019). Forståelsen av samstemthet som prosess vil derfor kunne ivareta nødvendig fleksibilitet i utdanningen slik at den kan tilpasses endringer i føringer for utdanningen, kunnskapsområdenes egenart, faglæreres autonomi og ekspertise, barnehagelærerstudentenes forutsetninger og bakgrunn, samt deres opplevelse av utdanningen. Fordelene med samstemthet i lærerutdanningsprogrammer er godt dokumentert (Lindvall & Ryve, 2019). Det viser seg derimot at fragmentering i lærerutdanningene er en gjenstridig utfordring. Uten åpen og systematisk kommunikasjon og tverrfaglig samarbeid risikerer vi utvikling av et utdanningsprogram som Floden m.fl. (2020, s. 7, vår oversettelse) beskriver som «et sett av obligatoriske emner, men ingen «program» som binder dem sammen». Fragmentering forstås her som gap eller frakoplinger, på ulike nivåer, som dominerer og virker negativt på utdanningssystemet (Åstrand, 2017, s. 102). I BLU-kontekst kan frakoplinger oppstå mellom faglærere innen samme fag, mellom fag i samme kunnskapsområde, mellom kunnskapsområder på samme trinn og mellom kunnskapsområder på

ulike trinn, samt mellom praksis og campusundervisning, mellom faglærer og programledelse og mellom programledelse og instituttledelse. Å skape en samstemt og progresjonsbasert utdanning forutsetter derfor en forståelse av og en visjon for utdanningsprogrammet som binder faglærere, fag og kunnskapsområder sammen. I BLU var nettopp dette et av målene med PPP-dokumentet. Dette krever at faglærere involvert i utdanningen tar ansvar for å se utover sitt eget fag eller kunnskapsområde og sammen utforsker hvordan den spesifikke faglige ekspertisen passer inn i en større helhetlig visjon for profesjonsutdanningen og hvordan faglærere sammen kan rekonstruere en slik samstemt helhet (Floden m.fl., 2020). En styrking av det profesjonelle læringsfellesskapet kan bidra til samstemthet i utdanningen, til at skriveopplæringen kvalitetssikres og samtidig tilrettelegge for progresjon i studentenes skriveferdigheter. For det profesjonelle fellesskapet i BLU er det derfor betydningsfullt å jobbe sammen om hvordan progresjon og samstemthet gjennom hele utdanningen kan styrkes.

5.3.1. Progresjonstrapp og aksjonsforskning i utdanningen

Akademisk skriving er et felles tema for alle kunnskapsområder (UHR-lærerutdanning, 2018; USN 2020a) og det bør samarbeides om progresjon gjennom hele studieløpet, slik intensjonen er i PPP-dokumentet:

Barnehagelærerutdanningen ved USN har valgt sin særegne profil for å tydeliggjøre, konkretisere og realisere disse intensjonene, samt arbeidet med profesjonsprogresjon i undervisning og praksis. Dette er en gjennomløpende struktur, som skal bidra til samstemt undervisning, der alle kunnskapsområder har en likeverdig rolle og et felles ansvar og forpliktelse, gjennom samarbeid innen og mellom kunnskapsområdene (USN, 2020a).

Progresjonstrappa for akademisk skriving (tabell 2) ble utviklet i starten av dette følgeforskningsprosjektet og videreutviklet underveis på bakgrunn av erfaringene og resultatene fra delprosjektene. Den akademiske skrivetrappa er utformet som en progresjonstrapp og kan fungere som ramme for målrettet, systematisk og samstemt undervisning i akademisk skriving gjennom utdanningen. Progresjonstrappa tar utgangspunkt i emneplaner, retningslinjer for utdanningen, PPP-dokumentets føringer for de gjennomløpende temaene og i eksisterende praksis i kunnskapsområdene. I lys av at kvalitet i høyere utdanning kan ha en subjektiv dimensjon (Damsgaard, 2019, s. 39) som bør utforskes i et studentperspektiv, ble studentenes tilbakemeldinger fra aksjonene underveis i delprosjektene tatt hensyn til i videreutviklingen av skrivetrappa. Studentenes innspill og erfaringer med akademisk skriving kan på denne måten tas på alvor og inkluderes i grunnlaget for kvalitetsutvikling av undervisning og utdanning. Opplæring i akademisk skriving kan integreres i studieløpet (Dysthe & Hertzberg, 2006), og den akademiske skrivetrappa kan være et bidrag til integrert opplæring for studentene. Med utgangspunkt i skrivetrappa kan ansvaret for undervisning og oppfølging fordeles mellom fag og kunnskapsområder og hvert studieår kan vektlegge ulike elementer i skriveopplæringen. Med utgangspunkt i trappa slik den er skissert og ut fra et interfaglig perspektiv (Davis & Devlin, 2007), kan hvert enkelt kunnskapsområde bidra med deler i undervisning, oppfølging og veiledning knyttet til akademisk skriving, og studentene kan totalt sett få en helhetlig opplæring. Et vesentlig poeng for at dette skal fungere på en måte som er

gjennomførbart med tanke på ressursbruk, er at kunnskapsområdene «snakker sammen» og at underviserne deler planer og erfaringer som en del av å skape gjennomsiktighet i utdanningen. En progresjonstrapp kan utarbeides for ulike tema og faglige områder og vår intensjon er at erfaringene med den akademiske skrivetrappa i denne undersøkelsen kan fungere som et «pilot-prosjekt» for videreutvikling av progresjonstanken i utdanningen.

Progresjonstrappa for akademisk skriving tar utgangspunkt i aksjonsforskning som metode, en tilnærming vi vurderer som barnehagefaglig relevant (jmf. USN, 2020a s. 8). Formålet med aksjonsforskning er å ha en direkte og umiddelbar påvirkning på forskningsområdet og lærerne kan fortløpende evaluere om opplæringen fungerer etter hensikten (McNiff, 2002). Funnene viser at det er stor variasjon i studentenes skrivekompetanse, men med skrivetrappa som utgangspunkt for undervisningen, og med aksjonsforskning som metode, kan innhold og arbeidsformer justeres på bakgrunn av studentenes erfaringer fra hver aksjon. Erfaringer fra delprosjektene indikerer at aksjonsforskning kan være en egnet metode for å tilpasse nivået i undervisningen etter studentenes forkunnskaper og kompetansenivå og at en felles progresjonstrapp kan bidra til at studentene får en gjennomgående, tverrfaglig, variert og helhetlig opplæring i akademisk skriving. Lærersamarbeid har betydning for læreres utvikling (Postholm & Rokkones, 2013, s. 21), og samarbeidende aksjonsforskning kan være en arbeidsform som både kan bidra til samstemt og helhetlig undervisning for studentene og til undervisernes faglige og didaktiske utvikling. Ifølge Qvortrup (2018) er systematiske og reflekterende undersøkelser av praksis sentralt for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap, og samarbeidende aksjonsforskning kan være et bidrag til slikt samarbeid i barnehagelærerutdanningen.

I arbeidet med aksjonsforskning blir lærerens didaktiske og pedagogiske kompetanse sentral med tanke på å vurdere hvordan undervisning og læringsaktiviteter skal gjennomføres i hver aksjon. Delprosjektene indikerer at studentenes grad av egeninnsats og medvirkning i aksjonene har betydning for deres profesjonsdannelse og progresjon i akademisk tenkning og skriving. Den akademiske skrivetrappa kan være faglærernes felles utgangspunkt for å skape progresjon og samstemthet i utdanningen, og aksjonsforskning kan være en felles arbeidsform for tilpasset undervisning og studentmedvirkning. Det er imidlertid viktig at den akademiske skrivetrappa ikke blir en begrensning for hvordan kunnskapsområdene kan arbeide med akademisk skriving. Vår tanke er at progresjonstrappa må forstås som et bidrag til kvalitetssikring gjennom å skissere hva som må være hovedfokus i arbeidet med akademisk skriving i hvert studieår, slik at studentene skal erfare progresjon i sin skrivekompetanse. Samtidig kan skrivetrappa fungere som en “portåpner” for mulige måter å arbeide med akademisk tenkning og skriving på. I tråd med hovedprinsippene for aksjonsforskning (McNiff, 2012) bør skrivetrappa jevnlig justeres på bakgrunn av erfaringene fra undervisningen i kunnskapsområdene.

5.4. Konklusjon: Overføringsverdi og implikasjoner

Prosjektet har bestått av en aksjonsforskningsgruppe, hvor faglærere tilhørende ulike campuser og kunnskapsområder gjennomførte aksjoner med utgangspunkt i en progresjonsbasert akademisk

skrivetrapp. En aksjonsforskningsgruppe kan bidra til at lærere, selv om de utfører aksjoner alene, kan ta del i tverrfaglig og interfaglig aksjonsforskning som kan bidra til undervisnings- og kvalitetsutvikling i barnehagelærerutdanningen. En samarbeidende aksjonsforskningsprosess kan være en arena for felles planlegging, erfaringsdeling og kollektiv kunnskapsgenerering som kan danne et grunnlag for videreutvikling av undervisningspraksis i utdanningen.

Delprosjektene har hatt som overordnet mål å finne ut hvordan utdanningen kan fremme progresjon i studenters akademiske skriving. Resultatene viser at den akademiske skrivetrappa har forutsetninger for å oppfylle intensjonene i de nasjonale retningslinjene og det interne PPP-dokumentet fordi den kan bidra til systematisk, målrettet, tverrfaglig, interfaglig og samstemt arbeid for barnehagelærerstudentenes progresjon i akademisk skriving. Den akademiske skrivetrappens metodiske innfallsvinkel har vært aksjonsforskning, og delprosjektene tyder på at aksjonsforskning, eller en undervisning preget av aksjonslæring, kan være egnet for å gi studentene opplæring ut fra deres forkunnskaper. Med utgangspunkt i studentens varierende forkunnskaper og deres opplevelser knyttet til undervisning, veiledning og tilbakemelding, kan den akademiske skrivetrappa være en mulig modell for en integrert og progresjonsbasert opplæring. I kombinasjon med en aksjonslæringspreget undervisning kan en progresjonstrapp også være et egnet «verktøy» for å møte ulike utfordringer og muligheter knyttet til det å skape progresjon og samstemthet i utdanningen. Resultatene fra delprosjektene viser at det kreves et felles «løft» for å sikre studentenes progresjon i akademisk skriving, og samarbeidende aksjonsforskning kan være en hensiktsmessig tilnærming, både med tanke på studentenes utbytte og faglærernes pedagogiske og didaktiske arbeid og utvikling.

Den største utfordringen knyttet til progresjon og samstemthet i akademisk skriving ser ut til å være temaets manglende forankringen i kunnskapsområdenes emneplaner. Dersom barnehagelærerutdanningen skal kunne gi studentene helhetlig kompetanse i akademisk skriving er det vesentlig at temaet implementeres i emneplanene, slik at det blir en formell forankring for fordeling av ansvar og ressurser. Den akademiske skrivetrappa er ikke ment som en fasit på hvordan implementering av PPP-dokumentet skal gjøres, men den kan fungere som inspirasjon eller et forslag til en struktur som kan anvendes - både når det gjelder akademisk skriving og for andre gjennomgående tematikker i barnehagelærerutdanningen. Strukturen i progresjonstrappa er avhengig av samarbeid innad og på tvers av kunnskapsområder i alle studieår, og dette samarbeidet krever transparens i opplæringen.

Ettersom akademisk skriving er vesentlig i studentenes profesjonsdannelse kan det være aktuelt å se på profesjonsrommet i Canvas, og studentenes profesjonsmapper der, som et sammenbindende ledd for progresjon i akademisk skriving. Dette kan svare på noen av utfordringene knyttet til iverksetting av PPP-strukturen i trinn 1, hvor en av utfordringene handlet om underutvikling av blant annet studentenes profesjonsmappe (Wilhelmsen, 2020). Frem til nå har faglærere som ikke er tilknyttet pedagogikk hatt lite innsyn og tilgang i profesjonsrommet og studentenes profesjonsmapper, og det

er en pågående diskusjon om hvordan mappene best kan brukes og hva som skal være formålet med disse.

Dersom akademisk skriving og de andre gjennomløpende temaene i PPP-dokumentet skal fungere etter hensikten er det viktig med progresjonsplaner som er forankret i alle kunnskapsområdene. I en «forankringsprosess» kan aksjonsforskning være en aktuell arbeids- og samarbeidsform for faglærere i ulike kunnskapsområder og trinn. Det vil kreves systematisk og samstemt arbeid innad og på tvers av fag, kunnskapsområder og trinn for å videreutvikle undervisningen med utgangspunkt i erfaringene fra denne studien.

6. Litteratur

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *Internasjonal Journal of Inclusive Education*, ((2), 125-139.
- Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademisk skriftspråk*. Akademisk avhandling for filosofie doktorsexamen vid Institutionen for humaniora vid Vaxjo universitet 2007. Vaxjo University Press.
- Bakken, P., Pedersen, L., Wiggen, K. & Øygarden, K. (2019). Studiebarometeret 2018: Hovedtendenser (NOKUT Rapport 1-2019). https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2019/studiebarometeret-2018_hovedtendenser_1-2019.pdf
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
- Brydon-Miller, M. & Maguire, P. (2009) Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education, *Educational Action Research*, 17:1, 79-93. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.1080/09650790802667469>
- Carr, W. og Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- Cliff, R., Veal, M. L., Johnson, M. & Holland, P. (1990) Restructuring teacher education through collaborative action research. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 52-62.
- Coghlan, D and Brannick, T. (2014). *Doing Action Research In Your Own. Organization*, (4th Edition). Sage.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Sage.
- Dalton, G. og Devitt, A. (2016). Action Research. Irish in a 3D world: Engaging primary school children. *Language Learning & Technology*, 20(1), 21-33. https://www.researchgate.net/figure/Study-Action-Research-Cycle-adapted-from-McNiff-2002-p-40_fig1_297047305
- Damsgaard, H. (2019). Studielivskvalitet: Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning. Tilgjengelig fra: <https://www.idunn.no/studielivskvalitet>
- Davies, M. & Devlin, M. (2007). Interdisciplinary higher education and the Melbourne model. I *Creativity, enterprise, policy: new directions in education (ss.1-16)*. Open Polytechnic of New Zealand.
- Dysthe, O. (2007). "How a reform affects writing in higher education". *Studies in Higher Education*, 32(2), (s. 237-252)
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2006). Å bygge opp skrivekompetanse fra bachelor til doktorgrad. I O. Dysthe & F. Samara (red.), *Forskning på master- og doktorgradsnivå* (s. 123-144): Trondheim: Abstrakt forlag.
- Eik, L. T., Ødegaard, E. og Steinnes, G. S. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring: i barnehagens mulighetsrom*. Fagbokforlaget.
- Feldman, A. (2007). Teachers, responsibility and action research. *Educational Action Research*, 15(2), 239-252.
- Floden, R. E., Andrews, D. J. C., Jones, N. D., Marciano, J., & Richmond, G. (2021). Toward new visions of teacher education: Addressing the challenges of program coherence. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 7-10. doi: <https://doi.org/10.1177/0022487120976416>

- Fullan, M. og Sandengen, S. (2014). Profesjonell kultur og fellesskap. I A. Hargreaves og M. Fullan. *Arbeidskultur for bedre læring I alle skoler: hva er nødvendig lærerkapital?* (s. 123-155). Kommuneforlaget.
- Gjølterud, S. (2020). Forskning i egen undervisningspraksis i høyere utdanning. I S. Gjølterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 8, s. 225–251). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch8>
- Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (2010). *Studieverkstedet ved Høgskolen i Oslo*: PLUSS-rapport 2010. HiO-rapport 2010 nr. 16. Oslo: Høgskolen i Oslo
- Greek, M. & Jonsmoen, K.M. (2012a). «HODET BLIR TUNGT – OG TOMT»– om det å skrive seg til profesjonsutøvelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift. Årgang 96*, p. 15-26.
- Greek, M., & Jonsmoen, K. M. (2012b). Skrivekår i profesjonsutdanning. *Uniped*, 3(04), 4–13.
- Greek, M. & Jonsmoen, K.M. (2016). Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole? *Tidsskrift for universitets- og høgskolepedagogikk. Uniped. Volume 39 no. 3-2016 p. 254–270*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hambro, C. D., Skillingstad, T. L. & Strøm, J. T. (2019). Akademiske skrivesentres rolle i høyere utdanning – en kartlegging av behovet for opplæring i akademisk skriving blant studenter ved en høyere utdanningsinstitusjon i Norge. *Tidsskrift for universitets- og høgskolepedagogikk. Uniped. Årgang 42, nr. 3-2019, s. 290–307*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, K. H. & Heggen, M. P. (2019). Tverrfaglighet i norsk barnehagelærerutdanning - et forslag til begrepsavklaring. *Nordic Studies in Education*, 39(4), 249-263. doi: <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-04-02>
- Hiim, H. (2010). Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag. Gyldendal Akademisk.
- Horverak, M.O. & Hidle, K-M.W. (2017). Mangelfull opplæring i grunnleggende skriveferdigheter. En studie av barnehagelæreres forkunnskaper for argumenterende skriving i samfunnsfag. *Tidsskrift for universitets- og høgskolepedagogikk. Uniped. Årgang 40, NR. 2-2017, S. 155–169*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. og Hjørdemal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3. utg.) Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2012). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475?q=forskrift+om+rammeplan+for+barnehagel%C3%A6rerutdanning>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 459-476.
- Lindset, M. & Utvær, B.K.S. (2017). Fra fagarbeider til yrkesfaglærer: Førsteårsstudenters opplevelser av undervisning og veiledning i akademiske skriveferdigheter. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*. <http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.2007>
- Lindvall, J. & Ryve, A. (2019). Coherence and the positioning of teachers in professional development programs. A systematic review. *Educational Research Review*, 27, 140-154. Doi: [10.1016/j.edurev.2019.03.005](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.005)

- Lødding, B. & Aamodt, P.O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever*. Nordisk institutt for innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Rapport 2015:28. Tilgjengelig fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2359539/NIFUrapport2015-28.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mattsson, M. (2013). Vetenskapsteoretiska vägval. I M. Brekke og T. Tiller (red.) *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 79-105). Universitetsforlaget.
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development. Concise advice for new action researchers*. Booklet. <https://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>
- Meld. St. 16 (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Molander, A. og Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander og L. I. Terum (red.). *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Universitetsforlaget.
- De Nasjonale forskningsetiske komiteene (2018). NESH – Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nordhagen, I. C., Dahle, M., og Skjervheim, Ø. (2016). *Utdanningsplaner – et virkemiddel for gjennomføring? En undersøkelse av institusjoners bruk av utdanningsplaner*. ideas2evidence-rapport 08:2016. Hentet fra: <https://www.ideas2evidence.com/nb/publications/bruk-av-utdanningsplaner-i-hoyere-utdanning>
- Postholm, M. B. og Rokkones, K. (2013). Videreutdanning i yrkesfaglige programfag: læreres opplevelser av studiets betydning for egen læring og yrkesutøvelse i skolen. *Tidsskriftet FoU-i-praksis*, 7(2), 92-111.
- Qvortrup, A. (2018). Hvad er professionelle læringsfællesskaber i dagtilbud? I A. Qvortrup, M. Skriver Laustsen og L. T. Tjalve (red.) *I professionelle læringsfællesskaber i dagtilbud*. Dafolo.
- Richmond, G., Bartell, T., Andrews, D. J. C., & Neville, M. L. (2019). Reexamining coherence in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 188-191. Doi: 10.1177/0022487119838230
- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I A. Molander og L. J. Terum (red.) *Profesjonsstudier* (s. 279-294). Universitetsforlaget.
- Smith, B. (2018). Generalizability in qualitative research: misunderstandings, opportunities and recommendations for the sport and exercise sciences. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 10(1), 137-149. doi: 10.1080/2159676X.2017.1393221
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.) Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 5. Utg. Fagbokforlaget.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177%2F1077800410383121>

- UHR-Lærerutdanning (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Universitets- og Høgskolerådet. Hentet fra: <https://www.uhr.no/f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf>
- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning – En oversikt. I Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. (s. 15-36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Universitetet i Sørøst-Norge (USN) (2020a). *Profesjon, progresjon og praksis i barnehagelærerutdanningen*. Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap (internt dokument). Hentet fra: https://www.usn.no/getfile.php/13618198-1587537057/usn.no/studier/Praksis/Barnehagel%C3%A6rer/Porsgrunn_Notodden/Profesjon%20progresjon%20og%20praksis%20BLUHEL%20januar%202020.pdf
- Universitetet i Sørøst-Norge (USN) (2020b). *Studieplan for barnehagelærerutdanningen*. URL: <https://www.usn.no/studier/finn-studier/larer-og-lektorutdanning/bachelor-barnehagelarer/barnehagelarer-3>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner og E Souberman (red.) harvard University Press.
- Wilhelmsen, T. (2020). *Profesjon, Progresjon og Praksis: Følgeforskningsprosjektet på implementering av Profesjon, Progresjon og Praksis-strukturen innen barnehagelærerutdanningen første studieår ved Universitetet i Sørøst-Norge*. Delrapport 1. Drammen: Universitetet i Sørøst-Norge.
- Åstrand, B. (2017). Swedish teacher education and the issue of fragmentation: Conditions for the struggles over academic rigour and professional development. In B. Hudson, *Overcoming fragmentation on teacher education policy and practice*.

7. Vedlegg

7.1. Vedlegg 1: Informasjons- og samtykkeskjema, hovedprosjektet

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Akademisk skriving og formidling*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske *hvordan styrke progresjon i studenters akademiske skriving og formidling* i barnehagelærerutdanningen ved Universitet i Sørøst-Norge (USN). I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

En av hovedmålsettingene med prosjektet er å fremme tverrfaglige samarbeid og samstemthet i kunnskapsområdene sitt arbeid med å styrke progresjon i studenters akademiske skriving i barnehagelærerutdanningen ved Universitet i Sørøst-Norge (USN). Det er dermed viktig for oss å lytte til studentenes erfaringer med undervisning og veiledning rettet mot akademisk skriving.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Den tverrfaglig prosjektgruppen ansvarlig for forskningsprosjektet er Ole Hval, Jon Einar Bergsland, Mailin Alsøe, Berit Oddrun Sletten, Elisabeth Johannesen, Ingunn Sælid Sell og Terese Wilhelmsen. Alle er faglærere i barnehagelærerutdanningen ved USN.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som en del av forskningsprosjektet ønsker vi å utforske studentenes perspektiv på og erfaring med undervisning og veiledning rettet mot akademisk skriving underveis i studieløpet. Alle barnehagelærere studenter ved USN vil motta en forespørsel om å delta i forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gir oss tilgang til å benytte dine studentbidrag og oppgaver i forskningsprosjektet. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i framskriving av resultater og rapporten fra prosjektet. Studentbidragene vi vil benytte i prosjektet vil bestå av korte spørsmål om din erfaringer med undervisningen rettet mot akademisk skriving i studieløpet, personlig lærerlogg, samt innleveringsoppgaver (i.e. akademiske fagtekster og refleksjonstekster) via Canvas. I prosjektet benyttes Nettskjema som USN har databehandleravtale med.

Du vil også kunne bli forspurt om å delta i et fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervjuet vil foregå som en samtale mellom fem til sju deltakere og en intervjuer. Tema vil være studentenes perspektiver på og erfaringer med undervisning rettet mot akademisk skriving. Dato og tidspunkt for intervjuet avtales nærmere når vi vet hvem som har mulighet til å delta i prosjektet. Hvert intervju vil ta deg ca. 60 minutter. Vi tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til faglærer eller karakterer i barnehagelærerutdanningen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun faglærere i prosjektgruppen som vil ha tilgang til personlige opplysninger. Vi har taushetsplikt om eventuelle personlige opplysninger som måtte framkomme i intervjuene og refleksjonsnotatene. Vi forutsetter at heller ikke studentdeltakerne i fokusgruppeintervjuet formidler videre eventuelle personlige opplysninger om andre informanter. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene som vil bli skrevet ut etterpå. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en sikker forskningsserver ved USN. Dette gjelder også studenttekster hentet fra Canvas. I ferdig rapport og artikler fra prosjektet vil deltakerne bli gitt nye navn. Opplysninger som kunne bidra til at enkeltpersoner gjenkjennes vil ikke bli brukt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes [01.12.2024]. Ved prosjektslutt vil datamaterialet anonymiseres og lydopptak vil bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra USN har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- USN ved Terese Wilhelmsen (terese.wilhelmsen@usn.no)
- USN sitt personvernombud: personvernombud@usn.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

.....

Terese Wilhelmsen (prosjektleder) på vegne av prosjektgruppen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «akademisk skriving», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i prosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.12.2024

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.2. Vedlegg 2: “Bank” for digitale ressurser knyttet til akademisk skriving

På søk og skriv ligger det mange ressurser: <https://sokogskriv.no>

Hvordan blir man en god skribent: <https://youtu.be/p3TFJyX5DJo>

Hvordan skrive en god fagtekst: <https://www.youtube.com/watch?v=Cm9SAL3kGiA>

<https://film.oslomet.no/akademisk-skriving>

Podkast om akademisk skriving: <https://www.akademiskskrivning.no/>

Læringssti til akademisk skriving: Eksempler på hvordan andre har gjort det (samfunnsfag) https://www.youtube.com/watch?v=lozjhFqOrNw&list=PL-BbIJ4c_zi7wHxEagk1ji885hks3tqIN

UIO: Se nederst på denne siden: <https://www.ub.uio.no/skrive-publisere/skrivesenter/>

Høgskolen i Vestlandet sin side: <https://www.hvl.no/bibliotek/skrive-og-referere/>

NTNU sin skrivehjelp: <https://www.ntnu.no/sekom/skrivehjelp>

NTNU Akademisk skriving: https://www.youtube.com/watch?v=BewTCSk_sxs <https://www.youtube.com/watch?v=qH2CJdplysU>

Scribbr APA 7th edition + akademisk tekst generelt: <https://www.youtube.com/c/scribbr-us>

Trappa

Mulige eksisterende ressurser til Trinn 1

(fra elev til student) <https://sokogskriv.no/skriving/skriveprosessen/kom-i-gang-a-skrive/>

Grunnleggende om skriving (VGS nivå): Hvordan skrive en god fagtekst: <https://www.youtube.com/watch?v=Cm9SAL3kGiA>

(Hvordan blir man en god skribent: <https://youtu.be/p3TFJyX5DJo>)

Kildebruk og kildehenvisning: <https://sokogskriv.no/kildebruk-og-referanser/> (inkl video og quiz)

Apa 6th <https://sokogskriv.no/kildebruk-og-referanser/referansestiler/apa-6th/>

Kildekompasset: <http://kildekompasset.no/referansestiler/apa-6th.aspx>

...

Trinn 2

Hvordan blir man en god skribent: <https://youtu.be/p3TFJyX5DJo>

Argumentasjon og drøfting: <https://sokogskriv.no/skriving/struktur-og-argumentasjon/>

...

Trinn 3

Hvordan skrive en god fagtekst: Bacheloroppgave <https://film.oslomet.no/akademisk-skriving>

7.3. Vedlegg 3: Delprosjekt 1, Akademisk skriving første studieår, campus Porsgrunn

Prosjektansvarlige: Mailin Alsø og Jon Einar Bergsland

Fokusområdet på campus Porsgrunn var progresjon i akademisk skriving for barnehagelærerstudenter i første studieår. Lokalt forskningsspørsmål var:

Hvordan kan kunnskapsområdene gi barnehagelærerstudentene en begynnende erfaring med akademisk skriving for å fremme deres forutsetninger for å kunne skrive og referere egne akademiske tekster?

Vi ønsket å se om vi kan bidra til studentenes akademiske skriving med en samstemt og tverrfaglig innfallsvinkel ved å involvere alle tre kunnskapsområder (NHB, SRLE og BUL1) i prosjektet, og vi har undersøkt problemstillingen ved å stille studentene spørsmål om hvordan de har opplevd undervisning knyttet til akademisk skriving, hva de mener de har lært og hva de ønsker å lære mer om.

Metodisk tilnærming

Delprosjektet ble gjennomført av prosjektansvarlige i samarbeid med faglærere i kunnskapsområdet Barns utvikling, lek og læring (BUL 1). Det ble gjennomført tre aksjoner som var rettet mot studentene, men kun to av disse er dokumentert i denne delrapporten. Den tredje aksjonen har vi ikke rukket å få inn studenttilbakemeldinger innen rapporten ferdigstilles. Forskningsdesignet som ble valgt for dette prosjektet er en praktisk-pedagogisk aksjonsforskningstilnærming (Kemmis, 2009), hvor faglærerne inntok en vurderende rolle, men samtidig trakk inn studentenes perspektiver og tilbakemeldinger i aksjonene (Ulvik, 2016, s. 20).

Deltakere og dokumentasjon av aksjoner

Deltagere i prosjektet bestod av førsteårsstudenter ved campus Porsgrunn. I utgangspunktet er det 76 studenter i kullet som alle har deltatt i undervisning og utført aksjonene, men kun 43 av disse deltok med tilbakemeldinger i spørreskjema etter første aksjon, og 50 studenter deltok med tilbakemeldinger i spørreskjema etter andre aksjon. Dokumentasjonen av aksjonsforskningsprosjektene består først og fremst av studentens tilbakemeldinger i digitale spørreskjema i etterkant aksjonene.

Det første spørreskjemaet tok for seg studentenes forkunnskaper knyttet til akademisk skriving og studentenes opplevelse av første aksjon ut fra spørsmålene: "Hva lærte du av dagens undervisningsøkt?" og "Hva ønsker du å lære mer om?" I etterkant av den andre aksjonen var det tilsvarende spørsmål studentene besvarte; "Hva lærte du av ukens undervisning og oppgaver?" og "Hva ønsker du å lære mer om?" Dokumentasjonen knyttet til aksjon 3 er i form av skriftlige arbeidskrav i kunnskapsområdene NHB og SRLE, men resultatene fra disse er som nevnt ikke inkludert i denne rapporten.

Analyse

Analyseprosessen har tok utgangspunkt i å lese studentenes tilbakemeldinger fra hver aksjon nøye for å se hva studentene fremhevet som viktig for deres videre progresjon i akademisk skriving. Studentenes tilbakemeldinger la føring for hvilke temaer som ble ytterligere forsterket i påfølgende aksjon. Analysen er derfor en kvalitativ og temabasert innholdsanalyse hvor studentenes tilbakemeldinger ble løftet opp i overordnede kategorier (Thagaard, 2018).

Etiske hensyn

Informasjonen som ble gitt om prosjektet ble gitt i et tidsrom hvor studentene mottar mye informasjon, og det kan ha ført til at det har vært en grad av usikkerhet om hva prosjektet skulle handle om og hvordan det skulle gjennomføres fra studentenes side. Studentene har nok ønsket seg enda mer undervisning knyttet til akademisk skriving enn prosjektet har muliggjort. Dette ønsker vi å ta med oss til en ny gjennomføring av tilsvarende opplegg med førsteårsstudentene som begynner høst 2021. Modellen av den akademiske skrivetrappa ble presentert for studentene, i tillegg til at vi presenterte innhold i undervisningsøkter og oppgaver knyttet til de ulike aksjonene i trappa.

Aksjoner

Aksjonene ble bygget opp med utgangspunkt i den akademiske skrivetrappen, hvor vektleggingen var på de to første aksjonene a) Kreativ skriving og b) kildehenvisning ettersom delprosjekt 1 skulle gjennomføres for studenter på første studieår. Innholdet og arbeidsoppgavene i trappen ble skissert for studentene tidlig i semesteret for å gi studentene forutsigbarhet, mens innholdet i aksjonene ble justert etter studentenes tilbakemeldinger.

Kartlegging før første aksjon

I forkant av første aksjon ble studentene bedt om å svare på et nettskjema knyttet til forkunnskaper i akademisk skriving. De ble bedt om å svare på spørsmål knyttet til i hvilken grad de opplevde at de mestrer følgende:

Tabell 1 Studentenes opplevelse av mestring av å skrive akademiske tekster i oppstarten av studiet, vist i prosent:

Svar fordelt på prosent						
	Ikke i det hele tatt	I svært liten grad	I liten grad	Til dels	I stor grad	I svært stor grad
... å skrive en akademisk tekst.	9,3 %	7 %	27,9 %	51,2 %	7 %	7 %
... å formulere en god problemstilling.	0 %	18,6 %	16,3 %	65,1 %	7 %	0 %
... å systematisere teksten, som f.eks organisering av – og innhold i – tekstens ulike deler.	4,7 %	7 %	18,6 %	51,2 %	14 %	4,7 %
... å skrive en innledning som vekker interesse for temaet.	0 %	7 %	25,6 %	41,9 %	25,6 %	4,7 %
... å redegjøre for teori.	4,7 %	7 %	27,9 %	34,9 %	27,9 %	0 %
... å drøfte en problemstilling fra ulike synsvinkler.	2,3 %	9,3 %	20,9 %	32,6 %	37,2 %	2,3 %
... å sitere riktig i teksten.	4,7 %	9,3 %	27,9 %	30,2 %	25,6 %	2,3 %
... å henvise riktig til litteratur i litteraturlisten.	4,7 %	11,6 %	34,9 %	27,9 %	20,9 %	2,3 %
... å skrive tekster på norsk.	0 %	0 %	4,7 %	25,6 %	20,9 %	51,2 %

Ut fra tabellen ser vi at studentenes opplevelse av mestring i akademisk skriving før de har påbegynt barnehagelærerutdanningen er varierende. De fleste svarene fordeler seg mellom i liten grad, til dels og i stor grad, hvor hovedtyngden på de fleste spørsmålene ligger på til dels, bortsett fra å henvise riktig i litteraturlisten hvor flertallet (34,9 %) svarer at de mestrer dette i liten grad. Noen få rapporterer at de ikke mener de mestrer på nesten alle spørsmålene, mens noen få rapporterer at de mener de mestrer det meste innenfor akademisk skriving. Studentene fikk også mulighet til å utdype sine erfaringer med akademisk skriving i fritekst og der trekker flere frem at den erfaringen de har er fra videregående opplæring, mens noen få har erfaring fra annen høyere utdanning. Flere svarer også at de ikke har så mye erfaring med akademisk skriving fra videregående opplæring, blant annet en som skriver: "Jeg kommer rett fra videregående, så jeg har liten erfaring med det (akademisk skriving)". Samtidig svarer en annen student: "Jeg kommer fra vgs så jeg har hatt mye om akademisk skriving".

Aksjon 1: Kreativ skriving

Målsetningen for denne aksjonen var at studentene skulle komme i gang med skriving og bli komfortable med å dele tekst med hverandre. Mange rapporterte i spørreskjemaet i forkant at de hadde skrevet lite og flere ikke i det hele tatt på mange år. Ettersom studieplanen for barnehagelærerutdanningen sier at studentene skal kunne formidle sentralt fagstoff muntlig og skriftlig valgte vi å legge vekt på kreativ skriving i den første aksjonen.

Tabell 2 Målsetning, læringsform, og dokumentasjon i aksjon 1

Aksjon	Målsetning	Læringsform	Dokumentasjon
Arbeid med kreativ skriving	<ul style="list-style-type: none"> * Skape skriveglede. * Senke terskel for skriving og deling av egen tekst. 	<ul style="list-style-type: none"> * Nettressurser bestående av videoer fra www.sokogskriv.no * Mikrotekst <u>Studentoppgave 1</u> 30 minutter individuelt: «Hva er det første du tenker når du hører ordet barnehage?» Maks 300 ord. <u>Studentoppgave 2</u> 30 minutter to og to: Sett sammen tekstene til en ny tekst. 	Egenvurdering gjennom «Gjort-lært-lurt» og gjennomgang i plenum.

Hva lærte studentene i denne aksjonen? I etterkant av oppgavene ble studentene spurt av faglærer i plenum om hva de synes om opplegget, og der var de fleste studentene positive. I spørreskjemaet de leverte i etterkant rapporterte studentene at de mente at oppgavene knyttet til kreativ skriving var gøy, men flere har gitt tilbakemeldinger på at de ikke synes det ga dem så mye mer innsikt i akademisk skriving. En student skriver følgende: “Føler fortsatt ikke at jeg forstår hva akademisk skriving er, jeg vet det er noe vi skal gjøre masse, men hvordan gjør vi det?” En annen skriver: “Kjempegøy å skrive egen tekst! Vanskelig når vi skulle sette sammen”.

Hva ønsker studentene mer undervisning om og veiledning på? Tilbakemeldingene i spørreskjemaet viser at de fleste studentene ønsker mer undervisning og veiledning knyttet til kildehenvisninger og struktur. Sitater som “Generelt mer om akademisk skriving og hvordan man bruker siteringer og formuleringer”, “Generelle tips til hvordan skrive en god akademisk tekst” og “Konkret om hvordan vi bør skrive en akademisk tekst, kildehenvisning og oppsett” er formuleringer som går igjen i tilbakemeldingene om hva studentene ønsker mer av.

Aksjon 2: Kildehenvisning

Aksjon 2 hadde som målsetning å styrke studentenes forståelse for og gi studentene ferdigheter i bruk av referansestilen APA. Det var satt av fem dager i uke 41 og aksjonen bestod av flere deloppgaver. Det ble i forkant laget en undervisningsfilm som hadde til hensikt å forklare hvorfor man skal referere og det ble i filmen gitt en innføring i referansebruk, litteratursøk og kildekritikk. Det ble i tillegg tilgjengeliggjort aktuelle nettressurser i Canvas.

Studentene skulle individuelt løse 13 ulike oppgaver som gikk på å referere til pensumlitteraturen i kunnskapsområdene NHB, SRLE og BULL. I etterkant av innleveringen ble det utgitt en fasit til referanseoppgavene hvor studentene skulle rette opp sin egen oppgave og levere inn på nytt. I tillegg fikk studentene utlevert en fagtekst, som skulle meningsfortettes ned til 500 ord. Innleveringene foregikk anonymt, og de fikk tildelt 2 oppgaver hver som skulle hverandre vurderes. Hovedkriteriene som skulle vurderes var (1) grad av selvstendig arbeid, (2) synliggjøring av originalartikkelens innhold, (3) akademisk språk og (4) referanseteknikk.

Tabell 3 Målsetning, læringsform, og dokumentasjon i aksjon 1

Aksjon 2	Målsetning	Læringsform	Dokumentasjon
Arbeid med referansebruk	<ul style="list-style-type: none"> * Gi forståelse for referansebruk * Ferdigheter til å referere i Apa format * Ferdigheter til å meningsfortette fagtekst * Ferdigheter til å hverandrevurdere fagtekst og referansebruk 	<p>Nettressurser: egenprodusert video og utdeling av ressurser.</p> <p>Studentoppgaver: Utdelte oppgaver med skriftlig innlevering på canvas</p> <p>Hverandrevurderinger støttet opp av en sensorveileder.</p> <p>Læringslogg</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Innleverte oppgaver på canvas * Hverandrevurderinger på canvas * Spørreskjema

Det var svært høy deltakelse på innleveringene og 69 studenter leverte oppgaven om kildehenvisning. 67 Studenter leverte oppgaven der de skulle meningsfortette en fagtekst og 65 studenter ga til sammen 129 hverandrevurderinger på fagteksten. I etterkant av gjennomføringen svarte 50 av studentene på et nettskjema. Nettskjemaet bestod av 3 spørsmål og en åpen tilbakemelding.

Hva lærte studentene i denne aksjonen? De aller fleste trakk frem at de har fått kunnskap om kildehenvisninger. Et typisk svar var: “Jeg har lært hvordan jeg skal henwise til kilder i en tekst, og hvordan jeg skal skrive dem både i teksten og i litteraturlisten”. Selv om mange trakk frem hva de hadde lært, ble det også fremhevet at kildehenvisninger var vanskelig og at de ikke mestret det helt. En student skrev at “jeg synes generelt kildehenvisninger er veldig vanskelig. Må øve mye mer på dette”. En annen skrev som kommentar at hun/han hadde lært “hvor lite jeg faktisk kan om kildehenvisning”. Noen studenter fremhevet også at de har lært hvor de skal finne kilder, kildekritikk og hvorfor det var viktig å henwise til kilder. Det var få studenter som kommenterte meningsfortettingen av fagteksten og hverandrevurderingene. En tilbakemelding var “det var heller ikke lett å vurdere andre sine oppgaver, da jeg var usikker selv.”

Hva ønsker studentene mer undervisning om og veiledning på? Over halvparten av studentene som kommenterte at de ville ha mer undervisning om kildehenvisning. Andre kommentarer gikk på behov for mer kunnskap om generell akademisk skriving, hvordan man kan drøfte og hvordan man skal bruke fagbegreper i teksten. Det kom fram at flere var usikre og studentene ønsket å få bekreftelse om de gjorde det riktig. En student skrev “gjærne flere skriveoppgaver, hvor vi får en fasit senere for å rette opp det vi har gjort”.

Studentene fikk også mulighet til å kommentere åpent i nettskjemaet. Det kom inn 18 kommentarer og flere ønsket at undervisningen ble gjennomført på campus med lærer tilgjengelig for veiledning. Det ble etterlyst en grundigere gjennomgang før oppgavene ble utlevert og de ønsket en felles gjennomgang i etterkant. Andre tilbakemeldinger understøttet behovet for mer arbeid med akademisk skriving. Typiske svar var: “Jeg synes det er veldig vanskelig å komme med en kommentar til en annen person og lese en kommentar som en annen person vil gi deg uten å være en person med erfaring, litt vanskelig å skrive en tekst som vi ikke vet hvordan vi skal begynne å skrive”, “Håper på mer av disse kildebruk-oppgavene, det var vanskelig og veldig tidkrevende. Men har lært mye av det” og “Jeg ønsker at vi kan ha slik oppgaver for å lære mer fra det. Takk skal dere ha”.

Spørsmål 3 handlet om hvordan studentene opplevde arbeidsoppgavene. 84 % synes oppgavene i stor og svært stor grad var relevant for videre arbeid med akademisk skriving. Det var 90 % som opplevde oppgavene som læringsrike selv om graden varierte fra til dels til svært stor.

Oppsummering og implikasjoner

Vi som var delaktige i prosjektet fikk mange nyttige tilbakemeldinger fra studentene og vi høstet mange erfaringer som vi kan ta med oss videre. Samarbeidet på tvers av kunnskapsområdene ble styrket og det ble lagt opp en felles progresjon i akademisk skriving som inngikk i alle kunnskapsområdene. Det var et mål at de oppgavene som ble gitt skulle ha minst mulig merarbeid for faglærerne og at oppgavene kunne gjenbrukes til neste år.

Studentenes forkunnskaper var på ulikt nivå og de hadde ikke det samme utgangspunkt for å løse oppgavene. Det faglige nivået på studentoppgavene ble lagt på begynnernivå for å få med seg de svakeste studentene. Slik vi tolket tilbakemeldingene fra studentene var de med minst erfaring mest fornøyd og de følte de fikk størst faglig utbytte. De studentene med mest erfaring var generelt sett noe mindre positive. Faglærerne hadde også tilgang til å se studenttekstene som ble innlevert på Canvas. Det så ut som en klar sammenheng mellom kvalitet på innlevert arbeid og evne til å gi faglige hverandrevurderinger. Motsatt ble det gitt lite faglige tilbakemeldinger og det ble gitt kommentarer som «veldig god oppgave» eller «jeg lærte kjempe mye» uten så mye mer enn det. Det bør derfor gjøres vurderinger til neste gang hvordan opplegget også kan tilpasses de studentene med mest forkunnskaper. Vi tar også med oss studentenes ønske om veiledning fra faglærer og behov om å få bekreftelser på innlevert arbeid.

7.4. Vedlegg 4: Delprosjekt 2, Akademisk skriving første studieår, campus Drammen

Prosjektansvarlige: Berit Oddrunn Sletten og Terese Wilhelmsen

Fokuset for delprosjekt 2 var progresjon i akademisk skriving første studieår ved Campus Drammen. Målsetningen for studien var å lære mer om hvordan vi som barnehagelærereutdannere kan innvie studentene i akademisk skriving, fremme skriveglede, og støtte studentene i deres utvikling i å skrive akademiske tekster første studieår. Studiet tok utgangspunkt i forskningsspørsmålet: Hvordan kan vi som barnehagelærerutdannere fremme progresjon i barnehagelærerstudenters akademiske skriving og fremme skriveglede første studieår? Denne problemstillingen undersøkte vi ved å stille oss underspørsmålene: Hvordan opplever studentene undervisningen og veiledningen rettet mot akademisk skriving? Hva har de lært gjennom aksjonene, og hva ønsker de å lære mer om?

Metodisk tilnærming

Delprosjekt 2 ble gjennomført av prosjektansvarlige i dialog med andre faglærere i BUL1, SRLE og NHB. Vi benyttet en praktisk-pedagogisk aksjonsforskningstilnærming i vårt arbeid med å tilpasse og videreutvikle elementene beskrevet første studieår i den akademiske skrivetrappen (tabell 2) til studentgruppen og deres læringsutbytte og progresjonsbehov (Kemmis, 2009; Hiim, 2010). Som underliggende strømninger for tilnærmingen ligger intensjonen om at lærere ved å forske på egen praksis kan tilegne seg en økt bevissthet rundt beslutninger som tas som igjen kan føre til utvikling av egen undervisningspraksis (Gjølterud, 2011). Det valgte designet muliggjorde en utforskende tilnærming til utvikling, utprøvelse og evaluering av tiltakene rettet mot akademisk skriving i samarbeid med studenter, kolleger og deltagere i den overordnede aksjonsforskningsgruppen.

Deltagere og dokumentasjon av aksjoner

Deltagere i prosjektet bestod av førsteårsstudenter ved Drammen campus. I forkant av første aksjon ble alle studentene invitert til å delta i prosjektet. Av 70 studenter var det 35 studenter som takket ja. Studentene ble informert om prosjektets innhold og de som ønsket å bidra samtykket på forhånd til deltagelse.

Vi benyttet digitale spørreskjema til innhenting av det empiriske materialet. Etter endt undervisning ble studentene bedt om å besvare to spørsmål i denne undersøkelsen: 1) hva lærte du av dagens undervisning? og 2) hvilke tema ønsker du mer undervisning og veiledning om? Datamaterialet består av studentbesvarelser tilknyttet fire aksjoner som er videre beskrevet i resultatkapitlet. Etter hver aksjon ble studentene bedt om å svare på spørreskjemaet, slik at vi fikk deres umiddelbare meninger om undervisningens innhold og veien videre. I resultater har vi også trukket inn studentenes tilbakemelding i midtveisevaluering av BUL-emnet, som gir et lite innblikk i hva studentene kunne tenkt seg mer av tilknyttet til akademisk skriving ved enden av høstsemesteret. For å dokumentere egne erfaringer og refleksjoner knyttet til aksjonene har vi skrevet

forskningsjournaler. Studentenes tilbakemeldinger delt i spørreskjemaet og våre egne erfaringer med aksjonen la grunnlaget for utviklingen av neste aksjon.

Analyse

Forskningsprosessen tilknyttet hver aksjon har bestått av en diagnostiseringsfase, planleggingsfase, handling/iverksettelsesfase og en tilbakemeldings- og vurderingsfase. Etter hver økt satt vi av tid til et felles evaluerings- og refleksjonsmøte der vi startet analyseprosessen av studentenes tilbakemeldinger og diskuterte egne erfaringer med økten. Utgangspunktet for møtene var å diskutere hvordan imøtekomme studentenes progresjonsbehov, basert på overordnede målsetninger om progresjon i akademisk skriving og studentenes tilbakemeldinger. Disse samtalenes la grunnlag for utvikling av neste aksjon med studentene. De prosjektansvarlige har ledet og undervist i samtlige økter, noe som har vært betydningsfullt for refleksjoner i etterkant av undervisningen. I analysen av studenttilbakemeldingen benyttet vi en kvalitativ innholdsanalyse. Analyseprosessen bestod av at vi leste datamaterialet flere ganger, for så å kategorisere svarene i overordnede kategorier. Vi noterte også hvor mange studenter som delte de ulike erfaringene for å bedre kunne tilpasse de videre aksjonene tilsvarende. Som vist i resultatkapitlet var mange svar sammenfallende både i læringsutbytte og hva som var ønskelig å lære mer om.

Etiske hensyn

Som beskrevet i det overordnede metodekapittelet reflekterte vi sammen med studentene underveis over forskningsprosjektets informasjonsflyt og dobbeltrollen som underviser og forsker i prosjektet. Spesifikk utfordring for dette delprosjektet var også dobbeltintensjonen med studenttilbakemeldingene. Intensjonen med studenttilbakemeldingene i spørreskjema hadde innledningsvis en intensjon om å fungere som tilbakemelding til oss faglærere/forskere, men også som en læringslogg der studentene kunne loggføre sin egen utvikling. Læringsloggen ble fulgt opp av faglærere i prosjektets innledende faser. Begrensinger knyttet til tid og ressurser gjorde det ikke mulig å følge opp studentenes læringslogg i individuelle samtaler etter første profesjonsveiledningssamtale var gjennomført i begynnelsen av semesteret. Vi har også begrenset kunnskap om hvordan studentene selv erfarte læringsutbyttet med læringsloggene.

Aksjoner

Resultatene under presenterer iverksettelsen og utviklingen av lokal akademisk skrivetrapp for første studieår ved campus Drammen, samt gjennomføring, dokumentasjon, refleksjon og læring knyttet til aksjonene. I prosjektet tok vi utgangspunkt i elementene beskrevet første studieår i den akademiske skrivetrappen (tabell 2). Til tross for at vi ønsket en aksjonsforskende tilnærming til prosjektet var vi nødt til å bestemme rammene for undervisningsøktene i begynnelsen av semesteret slik at øktene tiltenkt akademisk skriving ble synlig på studentenes undervisningsplan. Det innledende arbeidet i delprosjektet bestod dermed av å tilpasse hovedelementene fremskrevet i den akademiske trappen til undervisningsplan og arbeidskrav som var planlagt som prosess-skriving. Fire undervisningsøkter ble skrevet inn planen der den overordnede tematikken var nært knyttet til temaene i den akademiske skrivetrappen: Introduksjon til kreativ skriving (aksjon 1), navigere i akademisk tekst

(aksjon 2), litteratursøk, kildekritikk og kildehenvisning (aksjon 3), og tilbakemelding på arbeidskrav og gruppeveiledning (aksjon 4).

Kartlegging før første aksjon

I forkant av første aksjon ble studentene bedt om å svare på et nettskjema knyttet til forkunnskaper i akademisk skriving. De ble bedt om å svare på spørsmål knyttet til i hvilken grad de opplevde at de mestrer følgende:

Tabell 1 Studentenes opplevelse av mestring av å skrive akademiske tekster i oppstarten av studiet, vist i prosent

Svar fordelt på prosent

	Ikke i det hele tatt	I svært liten grad	I liten grad	Til dels	I stor grad	I svært stor grad
... å skrive en akademisk tekst.	0 %	10,2 %	16,9 %	55,9 %	16,9 %	0 %
... å formulere en god problemstilling.	0 %	10,2 %	18,6 %	57,6 %	11,9 %	0 %
... å systematisere teksten, som f.eks organisering av – og innhold i – tekstens ulike deler.	0 %	5,1 %	13,6 %	50,8 %	23,7 %	5,1 %
... å skrive en innledning som vekker interesse for temaet.	0 %	3,4 %	13,6 %	62,7 %	16,9 %	1,7 %
... å redegjøre for teori.	1,7 %	1,7 %	23,7 %	44,1 %	30,5 %	0 %
... å drøfte en problemstilling fra ulike synsvinkler.	1,7 %	5,1 %	13,6 %	50,8 %	27,1 %	0 %
... å sitere riktig i teksten.	1,7 %	8,5 %	28,8 %	45,8 %	13,6 %	1,7 %
... å henvise riktig til litteratur i litteraturlisten.	1,7 %	11,9 %	28,8 %	40,7 %	15,3 %	1,7 %
... å skrive tekster på norsk.	0 %	3,4 %	6,8 %	25,4 %	30,5 %	33,9 %

Kort oppsummert så var variasjonen i erfaringsgrunnlaget stort, men en stor andel studenter oppgir at de mestrer akademisk skriving i starten av studiet. Som vist i Tabell 1, rapporterte majoriteten av studentene at de mestrer akademisk skriving til en viss grad ved oppstarten av studiet, hvorav 73 % rapporterte til dels eller høyere grad av mestring. Mange studenter rapporterte usikkerhet knyttet til egne ferdigheter i kildehenvisning i tekst (39 %) og i litteraturlisten (43 %). Ti prosent av studenten rapporterte også at de i svært liten eller i liten grad mestrer å skrive tekster på norsk. Tidligere erfaringer som studentene trakk frem, var også svært variert. Mange studenter trekker frem erfaringer fra videregående skole, da særlig knyttet til norskfaget, noen rapporterte ingen tidligere erfaringer og andre oppgir å ha erfaringer med å skrive akademiske tekster fra høyere utdanning ved andre institusjoner.

Aksjon 1: Kreativ skriving

For å igangsette akademisk skriving og som en innvielse i det å være en skrivende student og fremtidig skrivende barnehagelærer valgte vi å vektlegge kreativ skriving i første aksjon. Som en inspirasjon og innføring til kreativ skriving deltok studenten først i en økt med Gro Dahle som var etterfulgt av en øvelse hvor studentene selv skulle skrive en mikrotekst knyttet til et positivt minne fra barndommen (tabell 2). Mikrotekstene, med godkjenning fra studentene, inngikk i en utstilling på Campus Drammen.

Tabell 2 Målsetning, læringsform, kontekst og dokumentasjon i aksjon 1

Aksjon 1	Målsetning	Læringsform	Kontekst	Dokumentasjon
Kreativ skriving	*Fremme skriveglede *Senke terskelen for skriving *Dele egen tekst	*Forelesning med Gro Dahle *Prosess-skriving: Mikrotekst *Læringslogg *Profesjonssamtale	*Auditorium 60 min. Hel klasse med Gro Dahle *Todel gruppeinndeling for arbeid med kreativ mikrotekst 30 min. *Individuell 25min profesjonssamtale	*Studenttekst (Mikrotekst) *Frivillig utstilling av studenttekster på campus *Spørreskjema-besvarelse

Hva lærte studentene? Basert på studenterfaringene var det tydelig at mange studenter opplevde prosessen med kreativ skriving innledet av Dahle som inspirerende og berikende. Uttalelse som; “Det å la ordene flyte fra fingrene og ned på papiret, dette var gøy og spennende å prøve seg på” og “jeg har lært at jeg må tørre å skrive ned alt og heller rette opp etterpå”, viser dette. Flere studenter trakk frem at de hadde lært forskjellen på det å være intuitiv eller analytisk når de skriver. Ifølge studentene var det å ha fokus på den kreative skriveprosessen med på å senke prestasjonspresset til å skrive akademiske tekster. Mikroteksten kan ses som et resultat av dette arbeidet. Disse ble skrevet frem på en intuitiv måte, hvor beskrivelsene av deres barndomsminne bar preg av at de hadde blitt inspirerte Gro Dahle sin innledende forelesning.

Hvilke tema ønsker studentene mer undervisning og veiledning på? Studentenes ønsker mer undervisning om hvordan en akademisk tekst skal utformes, hvordan kildehenviser og hvordan skrive litteraturliste. Kreativ skriving var ikke vektlagt her, noe som kan tyde på at de har fått tilfredsstillende undervisning om akkurat dette.

Aksjon 2: Navigere akademisk tekst

Tabell 3 Målsetning, læringsform og dokumentasjon i aksjon 2

Aksjon 2	Målsetning	Læringsform	Kontekst	Dokumentasjon
Navigere akademisk tekst	Fremme forståelse for oppbygning av akademisk tekst	*Omvendt undervisning *Gruppearbeid *Modelltekst for anslag *Prosess-skriving	*Se 1 video om innhold i akademiske tekster av Marianne O. Santana x min som forberedelse. *Felles økt og gruppearbeid zoom x min.	*Spørreskjema-besvarelse *Studenttekst (Arbeidskrav BUL1)

Hva lærte studentene? Data fra studentundersøkelsen viser at de har lært mye om å skrive en akademisk tekst og hvordan skrive en fagtekst. Flesteparten virker å være meget fornøyd, dette vises i kommentarer som: “Jeg har lært mye om akademisk skriving, om strukturer på akademisk tekst.” Flere viser til at de har fått *innsikt* i hvordan en skal skrive og bygge opp en fagtekst.

Studentene må ha innsikt i hva som kreves av de for at omvendt undervisning skal fungere. I tilbakemeldingene viser det seg at flere ikke var godt nok forberedte. God planlegging og informasjon i forkant av undervisningen er viktig, og vi må ta høyde for ulike forutsetninger hos studentene. Vi må sette av tid til spørsmål etter gruppeoppgaver og ikke legge opp til for mange gjøremål på kort tid. Til

tross for dette, var det flere som uttalte at de var fornøyde med omvendt undervisning, en student skrev; “Jeg syntes det var fint lagt opp, lett å følge med og få noe ut av undervisningen når man har forberedt seg på forhånd”.

Det å ha undervisning på zoom var nytt for studentene, spesielt å jobbe i breakout rooms, noe vi ikke var godt nok forberedte på. Dette kan ha hatt innvirkning på studentenes læringsprosesser. Video om akademisk skriving som ble lagt ut på forhånd viste seg å være nyttig, her var det mange positive tilbakemeldinger. Studenten ble videre anbefalt å delta på bibliotekets kildehenvissingskurs.

I utredelsen av fagtekst benyttes begrepene innføring og gjennomføring hyppig. Det å referere til kilder utpeker seg og enkelte nevner at de har lært hvordan de skal skrive et anslag/praksisfortelling.

Hvilke tema ønsker studentene mer undervisning og veiledning på? Hvordan de skal henvise til kilder er mest fremtredende. Dette er et tema som ble kort beskrevet i videoen, men ikke vektlagt i undervisningen ettersom dette var planlagt inn i neste økt. En del studenter ønsket mer om akademisk skriving og hvordan skrive arbeidskrav og bruke anslag. Det kan tyde på at undervisningen ikke var informativ nok, eller at undervisningens rammer var forstyrrende for læringen. Dette kan også tyde på at studentene har ulike forutsetninger for læring (her kommer det andre ønsker enn akademisk skriving, som hvordan zoom fungerer)

Aksjon 3: Kildehenvissning

Tabell 4 Målsetning, læringsform og dokumentasjon i aksjon 3

Aksjon 3	Målsetning	Læringsform	Kontekst	Dokumentasjon
Kildehenvissning	Å forstå kildehenvissning Kunne søke etter akademisk fagtekst Kildekritikk Sette stoffet inn i en faglig sammenheng	Forelesning med biblioteket med studentforberedelser	Undervisning på zoom	Spørreskjemabesvarelse

Hva lærte studentene? omtrent halvparten mente at de hadde lært hvordan bruke kilder på en riktig måte. Det å sette opp litteraturliste og forstå hvordan kildekompasset skal brukes utmerket seg. Alle skulle forberede seg med spørsmål til foreleser, men spørsmål ble lite stilt. Årsaken kan være undervisning på zoom eller rotete undervisning som avbrytelser.

Hvilke tema ønsker studentene mer undervisning og veiledning på? Det å henvise til kilder er mest fremtredende i materialet. Dette kan tyde på at de ikke har lært som forventet av undervisningsøkten. Grunnen kan være uro i økten og at studentene ikke hadde forberedt seg nok eller det at de ikke stilte spørsmål, noe det kan være ulike årsaker til. Enkelte har behov for mer om hvordan skrive en akademisk fagtekst. Her hadde flestparten besvart andre temaer som ikke har med akademisk skriving å gjøre.

Aksjon 4: Tilbakemelding på arbeidskrav og gruppeveiledning

Tabell 5 Målsetning, læringsform og dokumentasjon i aksjon 4

Aksjon 4	Målsetning	Læringsform	Dokumentasjon
Veiledning student-tekster	*Å gi muntlig veiledning til studenter som ikke fikk godkjent arbeidskravet ved første forsøk	*Individuell tilbakemelding fra profesjonsveileder. *Gruppeveiledning	*Anonym besvarelse via mentimeter *Tilbakemelding på studenttekst

Hva lærte studentene/hva lærte vi? Studentenes tilbakemeldinger på eget læringsutbytte etter innlevering av første arbeidskrav viste stor variasjon. Majoriteten av studenten beskrev arbeidskravet som vanskelig, men nyttig og overkommelig. Studentene fremhever eget læringsutbytte av å få konkrete tilbakemelding på egen tekst. De fikk fordypet seg i ett tema og fremhever det å skrive som en viktig læringsprosess i forståelse av temaet som de valgte. Studentene fremhever at de fikk øvd seg på å kildehenviser og det å skrive praksisfortelling. Utfordringene som nevnes var knyttet til oppgavens åpne formulering der noen studenter har brukt mye tid på å forstå hva som forventes i oppgaven. Flere studenter beskriver også utfordringen med å begrense valgt tematikk. Enkelte studenter hadde misforstått teksten, men fremhever læringsutbytte av å få veiledning og mulighet til å forbedre teksten før den ble levert på nytt.

På spørsmålet om *hva som kunne vært gjort annerledes* fremhever studentene at faglærerne kunne brukt mer tid på å gå igjennom oppgaveteksten. Flere fremhevet også at oppgaveteksten kunne vært tydeligere beskrevet. Studentene kommenterte også den høye “ikke godkjent” frekvensen på første innleveringsmulighet og opplevde at det var satt litt høye krav. Enkelte etterspurte også større samsvar mellom kriteriene i oppgaveteksten og kriteriene de ble vurdert etter. Flere studenter ønsket mer veiledning underveis og mer undervisning knyttet til akademisk skriving. Det er også her viktig å fremheve at en stor andel studenter ikke opplevde at noe burde vært gjort annerledes.

Midtveisevaluering

I midtveisevalueringen ble studentene bedt om å diskutere erfaringer knyttet til del 1 av arbeidskravet i BUL i grupper. Majoriteten av studentene opplevde det å skrive en akademisk tekst med utgangspunkt i arbeidskravets formulering og krav som svært krevende. En gruppe fremhevet også språklige barrierer i fortolkning av oppgaveteksten og etterspurte oversettelse til engelsk. Flere grupper fremhevet at forventningene i arbeidskravet var opplevd som høye. Kildehenvisning var opplevd som svært utfordrende og det ble fremhevet at kildehenvisningen med biblioteket ikke var tilstrekkelig. Studentene etterspurte muligheter til veiledning underveis i skriveprosessen og ikke kun som tilbakemeldinger på selve teksten etter innlevering. Studentene opplevde også at faglærere vurderte teksten ulikt og etterspurte større grad av samstemthet i faglærergruppen i tilbakemelding og vurdering. Flere grupper ønsket også å få tildelt en eksempeltekst. Enkelte grupper ønsket også bedre informasjon knyttet til skriveprosessen i sin helhet. En gruppe fremhevet viktigheten av gruppeveiledningen som ble tilbudt studenter som ikke bestod arbeidskravet.

Oppsummering og implikasjoner

I oppsummerende kommentarer presenterer vi kort læringsprosessen vi har gjort oss i iverksettelsen av en akademisk skrivetrapp i Drammen. Til tross for at en stor andel av studentene i starten av semesteret oppga at de mestret akademisk skriving var undervisningen rettet mot akademisk skriving svært krevende for mange. Utfordringene var spesielt knyttet til det å utforme en god struktur i en tekst og kunne bruke teori og kildehenvisning. Studentene oppga av de ønsket mer veiledning og hjelp for å forstå hvordan dette skal gjøres på best mulig måte underveis i hele prosjektperioden. Dette er interessant ettersom det var avsatt mye tid og ressurser til oppfølging underveis. I tilbakemeldingene etter hver aksjon oppgir studentene stort sett å ha hatt stort utbytte av undervisning, men unntak av økten om kildehenvisning som var opplevd som rotete av flere. Læringsutbyttet studentene trekker frem er svært likt formålet med økta og ønskene som studentene har oppgitt for videre undervisning var også i samsvar med aksjonene slik de var rammet inn i starten av semesteret. Studenttilbakemeldingene viser også at det har vært gode læringsprosesser for mange og, til tross for at det har vært utfordrende, så var det overkommelige for de fleste.

Vi ønsker spesielt å trekke frem vektleggingen av kreativ skriving. Temaet kreativ skriving viste seg å være meget lærerik, studentene ble inspirerte av Dahles undervisning og dette satt i gang gode skriveprosesser i eget arbeid. Det virket som innføring i kreativ skriving lettet på prestasjonskravet og mestring av egen oppgave var berikende. Studentene viste også en skriveglede i denne delen, som ikke minst er verdt å ta videre sett opp mot motivasjon til videre arbeid. Som faglærere så vi også gode resultater av kreativ skriving i fagtekster hvor det å skrive en praksisfortelling var medvirkende, og lignende oppgave i sammenheng med praksis. Kreativ skriving kan dermed ha overføringsverdi i profesjonsfaglig formidling, og videre arbeid i kreative skrivingen bør utvikles og videreføres i utdanningen. Vi stiller derimot spørsmål ved hvorvidt vi har ivaretatt studentens opplevelse av den kreative skrivingen inn i det videre arbeidet, og ser at vi kunne jobbet mer med denne delen av akademisk skriving på tross av fornøyde studenter. Med progresjon som mål er det lett å glemme videreføring av tidligere tematikk. Vi har reflektert over hvorvidt fokuset vårt ble for raskt rettet mot det å lære fra oss, en såkalt instrumentell læring, hvor fokuset er å justere studentens tekst etter hva som er riktig eller ikke, hvor det har vært mindre fokus på kreativitet og den relasjonelle læringen, dialogen og en mer undersøkende form. Videreføring av undervisningen ble i stor grad styrt av det vi hadde planlagt på forhånd og det studentene ønsket mer undervisning i. Det studentene mener har vært bra og det vi selv har opplevd som vellykket har vi muligens fokusert mindre på underveis i prosessen.

Gjennom prosjektet har vi gjort oss mange viktige erfaringer som vi tar med oss videre i arbeidet med akademisk skriving. Vi har brukt ulike og varierte undervisningsmetoder, som omvendt undervisning, gruppearbeid og selvstendig arbeid. Det å skrive kreativt med utgangspunkt i eget barndomsminne satt i gang gode prosesser som ga resultater. Det har blitt stilt høye krav til studentene, eksempler er ved riktig kildehenvisning og rammene for en fagtekst. Det å lære seg å skrive akademisk er en prosess. Det å ha nok tid til refleksjon har vært en utfordring. Vi har muligens gått litt fort frem, det ble mye informasjon og forskjellige gjøremål i startfasen av semesteret, noe som førte til at det ble mye å forholde seg til, dette er noe studentene også har gitt tilbakemelding på. Vi kunne brukt mer

tid på hvert område og hatt færre gjøremål ved hver aksjon. Et viktig spørsmål videre blir hvor det er mest hensiktsmessig å legge inn ressursene. Studentene hadde god erfaring med omvendt undervisning og omvendt undervisning var bevisstgjørende da de opplevde betydningen av å være forberedt. Større grad av omvendt undervisning kunne frigjort mer tid å jobbe med egen tekst individuelt og i gruppe med veiledning i undervisning.

Vedlegg til Delprosjekt 2

- Arbeidskrav del 1
- Videoressurser benyttet
- Vurderingsskjema benyttet av profesjonsveiledere

Arbeidskrav Del 1 – Barns Utvikling, Lek og Læring

Innholdsmessig krav

- Velg et tema fra BUL pensum som du ser som spesielt verdifullt i din profesjonsutøvelse som barnehagelærer. Se gjerne undervisningsplanen for mulige temaer.
- Skriv et anslag eller en praksisfortelling knyttet til valgt tematikk på mellom 200-300 ord. Se «Eksempel anslag» dokumentet for eksempler på hvordan et slikt anslag eller praksisfortelling kan skrives.
- Redegjør for hvordan valgt tematikk er beskrevet i barnehageloven og rammeplan for barnehagen.
- Redegjør for viktige teoretiske begreper knyttet til tema du har valgt å skrive om. Benytt pensumlitteraturen og referer til minst to ulike referanser fra pensum.
- Teksten du lever fra deg skal fremstå som sammenhengende og helhetlig
- Teksten skal inneholde:
 - En innledning som veileder leseren inn i valgt tematikk. Anslaget eller praksisfortellingen presenteres innledningsvis.
 - Hoveddel med redegjørelse for teori og begynnende drøfting av case/praksisfortelling oppimot teori. Benytt pensumrelaterte, teoretiske begrunnelser som utdyper og underbygger dine tanker om barnehagelærerenrollen og profesjonsutøvelsen.
 - Avslutning.

Formelle krav

- Benytt forsidemalen som forside til oppgaven
- Skriv 1200 ord (± 200 ord)
- Benytt Times New Roman skriftstørrelser 12
- Benytt linjeavstand 1,5
- Benytt sidetall
- Korrekt kildehenvisning i henhold til retningslinjene for skriftlig arbeid ved USN:
 - <https://kildekompaset.no/referansestiler/apa-7th/>
- Frist for levering i Canvas: Mandag 12.10.20

Kravene over vil være utgangspunktet for vurdering og veiledende kommentarer fra profesjonsveileder. Denne deloppgaven er første del av et arbeidskrav som danner grunnlaget for muntlig eksamen i BUL. Lykke til med en spennende og utviklende læringsprosess!

Hilsen
BUL fagteamet!

Linker til ressursene som vi benyttet:

Marianne O. Santana – Video om akademisk

skrivning: <https://mediasite.usn.no/Mediasite/Play/fe1ef7ce48344a5e9d21965f444a47df1d>

Podcast om akademisk skrivning: <https://www.akademiskskrivning.no/>

Akademisk oppgaveskriving - hvordan bygge opp oppgaven? (av Agnete Bueie):

<http://bibliotek.usn.no/getfile.php/13618603->

[1587991097/bibliotek.usn.no/Bilder%20p%C3%A5%20bibliotekets%20nettsider/Bilder%20til%20andingsider%20for%20biblioteket/Oppgaveskriving/Oppgaveskriving%20og%20struktur.%20Ved%20Agnete%20Bueie%2C%20Institutt%20for%20spr%C3%A5k%20og%20litteratur%20USN.mp4](http://bibliotek.usn.no/Bilder%20p%C3%A5%20bibliotekets%20nettsider/Bilder%20til%20andingsider%20for%20biblioteket/Oppgaveskriving/Oppgaveskriving%20og%20struktur.%20Ved%20Agnete%20Bueie%2C%20Institutt%20for%20spr%C3%A5k%20og%20litteratur%20USN.mp4)

Kildekompasset APA 7th: <https://kildekompasset.no/referansestiler/apa-7th/>

Vurderingsskjema

Kriterier	Vurdering	Utdypende kommentar
Tema fra BULL		
Anslag på 200-300 ord		
Forankring i barnehagelov og rammeplan		
Teoretisk redegjørelse med minst to referanser.		
Innledning med anslag		
Hoveddel - Redegjørelse for teori og begynnende drøfting av case/praksisfortelling oppimot teori		
Avslutning		
Forsidemal		
1200 ord (± 200 ord)		
Times New Roman skriftstørrelser 12		
Linjeavstand 1,5		
Sidetall		
Korrekt kildehenvisning Apa-7th		
Oppsummerende kommentar		

7.5. Vedlegg 5: Delprosjekt 3, Akademisk skriving – med vekt på drøfting

Andre studieår, Campus Notodden høsten 2020. Prosjektansvarlig: Elisabeth Hovde Johannsen

Delprosjektet har tatt utgangspunkt i hovedmomentene for 2. studieår i "Akademisk Skrivetrapp" (tabell 2). Særlig ble pkt A) vektlagt: «Oppbygging av argumentasjon og drøfting». Her var intensjonen at studentene skulle få øve seg på å bruke teori, og se sammenheng mellom teori og praksis gjennom akademisk skriving. I planlegging og realisering ble det valgt at studentene skulle få øve seg på å drøfte med utgangspunkt i sentrale emner og relevant teori knytta til norsk i kunnskapsområdet Språk, tekst og matematikk (STM). Studentene fikk velge mellom tre ulike oppgaver som alle inviterte til drøfting.

Formålet med prosjektet har vært: Hvordan legge til rette for øvelser og øvinger knytta til drøftende akademiske fagtekster?

Metodisk tilnærming

Delprosjektet ble planlagt, gjennomført og evaluert av prosjektansvarlig. Drøftingsoppgavene ble til i samarbeid med Evy Beate Stykket og Ragnhild Elisabeth Burum Eskeland, og selve gjennomføringen med klassen ble gjennomført sammen med Henriette Oseth-Andersen (BUL 1).

Prosjektet må først og fremst forstås som en utprøving av et didaktisk opplegg rundt akademisk skriving. Som faglærer hadde jeg ansvaret for utforming, gjennomføring og evaluering av prosjektet. Det er også jeg som i denne rapporten presenterer prosjektet, som undersøker, framhever funn, reflekterer og evaluerer. På den måten kan man si at prosjektet ligger tett opptil aksjonsforskning (Ulvik, 2016), men prosjektet er imidlertid ikke designet med tanke på forskning. Det bør heller ses som et utviklingsprosjekt som kan være med å peke ut vegen videre for tilsvarende undervisningsopplegg knytta til akademisk skriving. I refleksjonene rundt prosjektet drar jeg veksler på de spontane studentresponsene som ble gitt under selve gjøringene, men kan ikke vise til studentevalueringer eller- undersøkelser som ble gitt i etterkant. Det var planen at studentene skulle svare på en spørreundersøkelse etter at prosjektet var ferdig, men dette ble det av ulike og utforutsette årsaker ikke noe av.

De metodiske valgene springer ut ifra et sosiokulturelt syn på læring, hvor samhandling og fellesskap står sentralt for kunnskapsutvikling. Mine erfaringer er likevel at når det kommer til skriving, virker det som om det er de individuelle prosessene som blir tillagt mest vekt, og at studenter ofte har liten (eller ingen) erfaring med å dele egne tekster eller lese og diskutere medstudenters tekster.

Å ufarliggjøre skrift ble derfor et viktig grep for meg. Dette prinsippet var det som lå til grunn for valget om å starte med en lekende og uformell tilnærming til skriving. Felles kriterier for den første skriveaktiviteten under bolk I, var at den skulle være spontan, assosiativ og uforpliktende. Studentene fikk kort tid og måtte skrive ut ifra sine assosiasjoner. Deres tekster skulle ikke leses av noen andre. Noen av disse elementene ble tatt med inn i den neste, men her var deling og samarbeid viktige

stikkord. Her ble også teksten lest opp i etterkant, men ut ifra et humoristisk perspektiv. Den neste oppgaven i bolk II, rettet oppmerksomheten mot faginnhold. Studentene ble bedt om å skrive stikkord, men dette var først og fremst en muntlig oppgave. Her utgjorde selve oppgave-strukturen (rekkefølgen på deloppgavene) en relevant og forbilledlig tilnærming til en drøftingsoppgave.

Deltakere og dokumentasjon av læringsaktiviteter/utviklingsprosessen

Delprosjekt 3 ble først og fremst koplet til norskfaget i kunnskapsområdet Språk, tekst og matematikk (STM) ved campus Notodden. Gjennomføringene ble gjort tilnærmet likt i de ulike klassene, med en ukes mellomrom.

Tabell 1 Dokumentasjon av de ulike fasene i prosjektet

Fase I: Akademiske skrivedag	Fase II: Hverandrevurdering	Fase III: Evaluering av fagtekst
<p>Det ble satt av en hel dag hvor studentene fikk ulike øvelser knyttet til skriving, diskusjon, lese og dele. Dagen ble strukturert i fire hovedbolker:</p> <p>Bolk 1: skrivegym Bolk 2: gruppediskusjon Bolk 3: valg av drøftingsoppg. Bolk 4: å drøfte Bolk 5: frister for veien videre*</p> <p>Innledningsvis fikk studentene en kort orientering om ulike veger til skrift: den analytiske (resonnerende, vurderende, disponerende og granskende) og den følelsesmessige (lekne, frie, fantasifull og umiddelbare). En kombinasjon ble løftet fram i arbeidet med fagtekster.</p>	<p>Den neste fasen av prosjektet besto av studentenes arbeid med å gi hverandre kommentarer og innspill som eventuelt kunne «løfte» fagteksten. Det ble opprettet en mappe på Canvas hvor studentene skulle laste opp sitt 1.utkast, og hvor medstudenter skulle kommentere, enten direkte i teksten, i kommentarfelt, eller begge deler. Dette skjedde på følgende vis: Lotte kommenterte Lars, Lars kommenterte Per, Per kommenterte Pernille, osv.</p>	<p>Siste del av dette prosjektet var at studentene fikk levere en bearbeidet tekst (2.utkast) i ny innleveringsmappe på Canvas. Denne gang fikk de utfyllende kommentarer fra faglærer, med vurdering «godkjent/ikke godkjent». Før innlevering ble studentene gitt anledning til å kontakte faglærer i forkant, (enten på mail, telefon eller fysisk på campus) om det var noe de lurte på. Om teksten ikke skulle bli godkjent i første omgang, ville de få et nytt forsøk.</p>

*Konkretisering av de ulike bolkene og innholdet i disse (se dokumentene vedlagt under)

Observasjoner og analytiske perspektiver

Noen observasjoner underveis og i etterkant, vil bli løftet fram i fortsettelsen.

Den første observasjonen er knyttet til studentenes engasjement. De fleste så ut til å like de ulike aktivitetene og deltok med stort engasjement. Dette kom til uttrykk i form av studentenes spontane reaksjoner og tilbakemeldinger, i form av muntlige kommentarer, kroppsspråk og latter. De nølte ikke, men gikk raskt i gang med oppgavene. Måten de jobbet på, signaliserte at de var nysgjerrige, ivrige og positive. Det var ingen som ikke deltok eller som trakk seg bort fra oppgavene hvor de måtte samarbeide.

Alle studentene leverte innen fristene. (I løpet av mine 14 år som underviser, tror jeg ikke å ha opplevd dette.) Skal jeg tolke dette som resultat av prosjektets premisser, mener jeg det kan ha sammenheng med at studentene fikk medvirke i prosessen. De fikk selv velge oppgave, og de fikk selv diskutere og bli enige om frister for innlevering. På den måten fikk de disponere egen tid. En tredje faktor jeg tror kan ha betydning, er at de skulle vurdere hverandre. At deres fagtekst skulle bli lest og kommentert av andre, var noe mange kommenterte at var skummelt. Dette kan også ha hatt en «skjerpende effekt».

Samtlige studenter fikk godkjent fagtekstene ved første innlevering til faglærer. Hverandrevurderingen kan ha vært en medvirkende faktor til dette. Selv fulgte jeg opp alle studentkommentarene – og så at de hadde løst dette adekvat ifølge punktene de hadde fått i forkant. Eksplisitte og tydelige kriterier er viktige når studenter (og lærere) skal evaluere og vurdere tekster. Disse kriteriene ble retningsgivende for studentenes kommentarer til hverandre, samtidig som de kanskje hjalp de å strukturere sine innspill. Det var i alle fall tydelig at de aller fleste hadde lagt ned en del arbeid i dette, og at de hadde et ønske om å hjelpe hverandre.

Refleksjoner, valg og begrunnelser

Studentene hadde med seg erfaringer med å skrive tekster fra 1. studieår. En del hadde også erfaring med å skrive sammen med andre. Likevel visste jeg at studentenes erfaringsmengde oftest er liten, og at dessuten mange har lav selvtillit når det gjelder å skrive. For meg var det viktig å ufarliggjøre dette med skriving. På samme tid var det viktig å demonstrere betydningen av skriving som håndverk, skriving som prosess og skriving som kunnskapsutvikling. Det ble derfor lagt opp til samarbeid i skriveprosessen, hvor deling av kunnskaper, meningsutveksling, diskusjoner og råd, inngikk som en del av arbeidet. Å skrive, gir tilgang til tanker, resonnement og bevisstgjøring. Dette gjør skriving til et møysommelig arbeid, hvor tid er en viktig faktor, og hvor forholdet mellom arbeid og pauser er viktige elementer. Tiden mellom første arbeidsutkast til ferdig utforming, var derfor av betydning i den forstand at fagteksten skulle uttrykke en type kunnskap som var blitt skapt gjennom arbeidet med nettopp skrivinga. At studentene selv skulle kommentere hverandres tekster, var også et viktig grep i denne sammenhengen.

Å lese hva andre skriver, kan inngå i en slags kommunikasjon av kunnskap og tanker. Å dele fagtekster synliggjør faglige betraktninger rundt en tematikk, samtidig som det synliggjør argumenter knytta til et profesjonsfelleskap. Slik sett kan lesing av andres tekster utfordre ditt eget syn, på samme tid som deling ansvarliggjør deg som fagmenneske. Å dele erfaringer, verdier og argumenter, har studenter erfaring med. Det som for mange var nytt, var å dele disse via skrift. I skriftlig tekst må hele argumentasjonsrekker og resonnement skrives fram i en presis og forståelig språkdrakt. Nettopp dette kunne virke avskrekkende da teksten både forplikter og avslører deg. Dette ble utfordrende for mange.

Oppsummering og implikasjoner

Studentene kviet seg for å lese og «bli lest» av sine medstudenter. Samtidig uttrykte de forventninger til hva dette kunne bidra med av «ekstralæring» for deres egen del. I tillegg uttrykte noen at det ville skjerpe deres egen innsats. Det kan altså virke som om studenter har høyere terskel for å bli vurdert av hverandre, enn av faglærer.

At studentene selv fikk velge oppgave og sette opp frister for innleveringer og kommentarer, var noe de satte pris på. I tillegg tror jeg de opplevde det som nyttig å få starte på selve skriveprosessen inne på campus. Dette gjorde at alle fikk kommet i gang. Uten unntak leverte alle studenter innen fristene, og alle fikk godkjent på første forsøk. Dette gjorde også vårt arbeid enklere. Vi unngikk å kommentere formelle mangler og feil, fordi dette var allerede kommentert og rettet opp i. De aller fleste leverte godt gjennomarbeidede tekster, som gjorde lesingen av disse mer interessant.

I utformingen av prosjektet, hadde jeg ønske om å få koplet på master-studenter til å veilede studentene individuelt og i grupper. Dette ble av ulike årsaker ikke noe av. Å få til en såkalt «mentor-ordning» hvor masterstudenter på GLU veileder BLU-studenter i deres arbeid med akademiske tekster, er noe jeg fortsatt har tro på. Når det er sagt, tenker jeg at denne og tilsvarende måter med å la studenter kommentere og hjelpe hverandre, er en fruktbar måte å arbeide på.

Bolk 1: SKRIVEGYM.

Her fikk studentene ulike skriveoppgaver hvor de ble utfordret til å skrive hurtig og assosiativt. Oppgavene var ble gitt både individuelt og gruppevis.

Opgaven som ble presentert:

Barns språk:

Drøft påstanden:

«En barnehagelærer må snakke og lese så mye som mulig med barna. Da lærer barna språket av seg selv.»

Faglige argument for og mot denne påstanden kan dere blant annet finne i artikkelen til Kleeman om lek som arena for språktilegnelse (i kompendium), og selvsagt i boka til Høigård om språkutvikling.

Bildebok:

Ta utgangspunkt i et oppslag fra *Sinnamann* av Dahle/Nyhus (2003) eller *Dragen*, (Dahle og Nyhus, 2018). Gjør en analyse av oppslaget og drøft potensialet og utfordringene ved å bruke denne boken i barnehage.

Relevant faglitteratur: Solstad, T: *Les mer!*, i kompendium: Artikkelen til Dybvig, kapitlet til Birkeland, Mjør og Teigland.

Muntlig fortelling:

«Det kan dermed være gode grunner til å fortelle myter i barnehagen. I tillegg til å være identitetsdannende og gi tilgang til dypere sjikt i menneskesinnet, vil kjennskap til mytene gi forståelse av mange uttrykk i språket vårt.» (Karsrud, 2014, s.39).

Bolk 2: GRUPPEDISKUSJON

Her ble studentene satt sammen i grupper på fire. Med utgangspunkt i et sitat fra rammeplanen, skulle de løse ulike deloppgaver, som blant annet handlet om drøfting:

Ta utgangspunkt i følgende sitat fra rammeplanen: «Barnehagen skal anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi» (s.8), og diskuter følgende:

- Velg to ord fra sitatet som dere syns er særlig viktige her? Hva ligger i disse begrepa?
- Hvordan kan sitatet operasjonaliseres? Diskuter, og skriv ned to momenter dere blir enige om at er de viktigste.
- Hvis dere ble bedt om å diskutere sitatet, hva ville dere konsentrert dere om?
- Hvilke muligheter og hindringer ser dere for at dere kan oppfylle hensikten? Skriv ned tre av hver (3 muligheter, 3 hindringer).

Bolk 3: VALG AV DRØFTINGSOPPGAVE

Denne bolken startet med at studentene måtte velge én drøftingsoppgave knytta til norsk (STM). Deretter fikk de en kort forelesning om drøftende akademiske tekster. Her lå fokuset på hva drøfting er, på språk og ordvalg i drøftende tekster, og språkframstilling.

Følgende oppgaver ble presentert:

Barns språk:

Drøft påstanden:

«En barnehagelærer må snakke og lese så mye som mulig med barna. Da lærer barna språket av seg selv.»

Faglige argument for og mot denne påstanden kan dere blant annet finne i artikkelen til Kleeman om lek som arena for språktilegnelse (i kompendium), og selvsagt i boka til Høigård om språkutvikling.

Bildebok:

Ta utgangspunkt i et oppslag fra *Sinnemann* av Dahle/Nyhus (2003) eller *Dragen*, (Dahle og Nyhus, 2018). Gjør en analyse av oppslaget og drøft potensialet og utfordringene ved å bruke denne boken i barnehage.

Relevant faglitteratur: Solstad, T: *Les mer!*, i kompendium: Artikkelen til Dybvig, kapitlet til Birkeland, Mjør og Teigland.

Muntlig fortelling:

«Det kan dermed være gode grunner til å fortelle myter i barnehagen. I tillegg til å være identitetsdannende og gi tilgang til dypere sjikt i menneskesinnet, vil kjennskap til mytene gi forståelse av mange uttrykk i språket vårt.» (Karsrud, 2014, s.39).

Bolk 4: Å DRØFTE

Resten av dagen (etter lunsj) jobbet studentene med å skrive individuelt og i grupper. De som hadde valgt samme drøftingsoppgaver ble satt i grupper på enten tre eller fire. Alle fulgte en stramt komponert regi for arbeidet:

- 10 min. individuelt arbeid.
Les oppgaveteksten nøye, og skriv ned en foreløpig disposisjon. Hvordan skal du angripe oppgaven? Avgrense?
- 15 min. gruppearbeid.
Idémyldring. 4-grupper med samme problemstilling. Fordele lesearbeid (pensumlitteratur).
- 20 min. Individuell lesetid
Finn argumenter i teksten som du kan vise til i egen tekst. Hva kan være gjenstand for drøfting/diskusjon? Skriv stikkord, strek under relevante momenter.
- 15 min. Gruppearbeid.
Hjelp hverandre til å finne faglige argumenter. Hva sier R17? Hva kan være drøftingsmomenter, (husk at det kan være flere – og at man ikke nødvendigvis kan gå inn i alle). Det er helt greit at dere diskuterer ulike ting.
- 30 min. Individuelt arbeid. Begynn å skrive.

Generelle kriterier, frister og tips

På slutten av dagen gikk vi gjennom generelle kriterier for fagteksten.

Generelle kriterier til fagtekstene:

- ✓ Artikkelen skal ha en tittel som gjenspeiler innholdet (dette skal ikke være problemstillingen)
- ✓ Max 2000 ord (litteraturliste kommer i tillegg)
- ✓ En sammenhengende tekst, (unngå stikkordspunkter)
- ✓ Ryddig struktur (innledning – hoveddel – avslutning/oppsummering)
- ✓ Logiske avsnitt med korrekt avsnittsmarkering <https://www.sprakradet.no/svardatabase/?CurrentForm.SearchText=avsnitt>
- ✓ Klart og tydelig språk (unngå muntlige vendinger (se PowerPoint – Akademisk skriving)
- ✓ Relevant og korrekt bruk av fagbegreper
- ✓ Kildebruk: Du skal vise til relevant faglitteratur i teksten
- ✓ Litteraturliste i alfabetisk rekkefølge (Apa6th:) <https://kildekompasset.no/referansestiler/apa-6th/>
- ✓ Skriftstørrelse 12
- ✓ Linjeavstand 1,5
- ✓ Skrifttype Times New Roman, eller Calibri

I tillegg fikk studentene noen råd knytta til lesing- og kommentering av hverandres tekster hvor fokuset skal være å peke på forbedringspunkter:

1. Gå først og fremst gjennom de generelle kriteriene, og se om fagteksten oppfyller disse.
2. Deretter kan dere ha et særlig blikk på drøftingsdelen. Drøftes det nok? Er det flere momenter som kunne vært løftet fram i drøftingsdelen?

Bolk 5: FRISTER FOR VEGEN VIDERE

Til slutt satte vi opp **frister for videre arbeid**. Avhengig av klasse, ble datoer satt opp med tanke på: a) innlevering av fagtekst til vurdering av medstudent, b) frist for tilbakemelding fra student, c) frist for endelig innlevering av tekst til lærer (denne skal vurderes til godkjent/ikke godkjent).

7.6. Vedlegg 6: Delprosjekt 4, Akademisk skriving andre studieår, campus Vestfold

Prosjektansvarlig: Ole Hval

Delprosjekt 4 ble gjennomført i kunnskapsområdet Kunst, Kultur og Kreativitet (KKK) på andre trinn i barnehagelærerutdanningen ved campus Vestfold, hvor prosjektansvarlig er emneansvarlig. KKK-emnet består av de estetiske fagene musikk, drama og forming likt fordelt med 10 studiepoeng hver. Siden emnet består av 30 studiepoeng er dette det eneste emnet studentene hadde høsten 2020. Det vil si at det tverrfaglige samarbeidet handler om fagene innad i kunnskapsområdet og overgangene til eller fra de andre semestrene. Selve aksjonene ble gjennomført i den ene av de tre klassene hvor jeg hadde emneansvar, og 25 studenter deltok.

Med utgangspunkt i “Akademisk skrivetrapp” var fokus for andre trinn hvordan man strukturerer en oppgave, og hvordan man drøfter. Gjennom prosjektet har jeg ønsket å finne svar på følgende spørsmål: Hvordan passer temaet struktur og drøfting inn i arbeidet med akademisk skriving i emnet kunst, kultur og kreativitet? Og hvordan kan temaet undervises til studenter på en god måte?

Metodisk tilnærming

Delprosjektet i Vestfold har fulgt aksjonsforskningsmodellen der forskeren studerer sitt eget arbeid gjennom systematisk utforsking av egen praksis. McNiff (2002) peker på hvordan aksjonsforskning handler om en aksjon-refleksjon-sirkel, der forskeren planlegger, handler, observerer og reflekterer, før nye planer og nye handlinger finner sted. Slik kan praksisen endres og utvikles mens den gjennomføres.

Det ble gjennomført én aksjon i form av et undervisningsopplegg i delprosjektet i Vestfold. Opplegget ble planlagt i samarbeid med resten av forskergruppa i prosjektet. I etterkant av undervisningen svarte studentene på et spørreskjema om hva læringsutbyttet var, hvordan de vurderte undervisningen og hva de ønsket mer undervisning om. Jeg samlet også en fokusgruppe med studentrepresentanter, som diskuterte mer åpent rundt temaet akademisk skriving, og hvordan det opplevdes i KKK-emnet. Tolkningen av og refleksjonen over denne dataen ble også gjort i samarbeid med forskergruppa.

En mulig svakhet i mitt prosjekt er at vi kun har gjort aksjon-refleksjon-sirkelen én gang. Det var planlagt en ny aksjon senere på semesteret, men fordi jeg gikk ut i permisjon på det øyeblikket aksjonen skulle gjennomføres, ble undervisningen gjennomført uten meg og uten at det ble samlet inn data. Refleksjonen rundt den første aksjonen har altså ikke ledet til nye handlinger eller nye aksjoner. En løsning her blir å peke på hvordan erfaringene jeg har gjort kan påvirke veien videre i senere undervisning.

At aksjonsarbeidet stoppet opp som det gjorde sier noe om utfordringen med å gjøre tverrfaglig endringsarbeid i vårt emne. I KKK ligger ikke akademisk skriving som et tema i emneplanen, og er ikke en naturlig del av drama-, forming- eller musikkfaget. Jeg opplevde på mange måter at det måtte «ryddes plass» til akademisk skriving i de tverrfaglige møtepunktene, noe som er en ganske stor praktisk utfordring. Med seks faglærere, tre klasser og fem profesjonsveiledere måtte de tverrfaglige temaene landes og organiseres tidlig i semesteret. Dermed har det vært vanskelig å følge en aksjonsforskningsmodell, som legger opp til en fleksibel og stadig endrende praksis.

Aksjon

Aksjonen ble gjennomført som en del av profesjonsseminaret i uke 36, altså relativt tidlig i semesteret. I profesjonsseminaret legges det opp til tverrfaglig arbeid, og vi i lærerteamet bestemte at det skulle fokuseres på temaet fagspråk, deriblant akademisk skriving. Utgangspunktet for aksjonen var at studentene skulle levere inn et skriftlig arbeidskrav. Her skulle studentene presentere et faglig utgangspunkt (et begrep, en modell, el.l.) og drøfte hvordan det faglige utgangspunktet kunne hjelpe dem med å bli mer oppmerksomme på barns estetiske uttrykk, og til å kunne inspirere barn til videre estetiske opplevelser og uttrykksformer. Vi oppfordret studentene til å ta utgangspunkt i egne erfaringer, enten fra fagdag eller undervisning.

Aksjonen gikk over en halv dag (med todelte klasser på grunn av Corona-situasjonen). Her tok undervisningen tak i følgende tema: Hvordan lese pensum, og hvordan bruke fagspråk i egne fagtekster? Det ble gitt to oppgaver som studentene skulle løse på egen hånd.

Oppgave 1 var en gruppeoppgave der hver gruppe fikk i oppgave å lese en tekst og dele teksten inn i ulike bestanddeler. Studentene fikk i oppgave å markere begreper, problemstilling, empiri, analyse, drøfting og konklusjoner med ulike fargekoder med målet om å bevisstgjøre studentene på hvordan en tekst er strukturert. Avslutningsvis oppsummerte vi aha-opplevelser og spørsmål fra de enkelte gruppene i plenum.

Oppgave 2 var en individuell oppgave der studentene ble bedt om å tenkeskrive med utgangspunkt i ulike spørsmål og tidsbegrensninger, om hva de kunne tenke seg å skrive fagtekst om. Spørsmålene handlet først om hva studenten var interessert i, og ble etter hvert vinklet mer mot hva studenten lurte på som kunne bli en interessant problemstilling

Tabell 1. Aksjon 1 i delprosjekt 4

Aksjon 1: Arbeid med akademisk skriving		
Mål	Arbeidsform	Dokumentasjon
<i>Bevissthet rundt spørsmålene: Hvordan lese pensum, og hvordan bruke fagspråk i egne fagtekster?</i>	Oppgave 1 Gruppeoppgave: Studentene leser en tekst og deler den inn i bestanddeler: Begreper, problemstilling, empiri, analyse, drøfting og konklusjoner.	Spørreskjema: <ul style="list-style-type: none"> • Læringsutbytte • Evaluering • Hva man ønsker mer undervisning om.
<i>Finne tema til egen fagtekst.</i>	Oppgave 2 Individuell oppgave: Tankeskriving med utgangspunkt i ulike spørsmål	Fokusgruppe-intervju

Resultater

Studentenes læringsutbytte. Da vi i spørreskjemaet spurte studentene hva de hadde lært av undervisningen, var det mange som trakk fram det å sortere i en fagtekst for å få bedre oversikt. Det virket som dette var nytt for mange studenter, noe fokusgruppa poengterte. En student sa under intervjuet: «Jeg har liksom ikke tenkt når jeg har lest en fagtekst hva som egentlig hører til hva, eller hvilken del som er hva.»

Noen av studentene trekker fram i spørreskjemaet at spørsmålsrunden i oppgave 2 var nyttig for å komme i gang med skriveprosessen. I fokusgruppa trekkes det fram at det å tenkeskrive med tidspress var et nyttig og befriende verktøy, fordi det “tvang” dem til å kutte vekk de kritiske tankene.

Studentenes vurdering. Da vi spurte studentene hvordan de opplevde undervisningen fikk vi følgende svar i spørreskjemaet: I graderingen av undervisningen på spørreskjema kan vi se at studentene stort sett har svart «til dels» eller «i stor grad» på kvaliteten på undervisningen, både i svaret om undervisningen har vært læringsrik, inspirerende eller oppklarende. Studentene svarer mest positivt på om undervisningen har vært relevant for sitt videre arbeid med akademisk skriving.

I fokusgruppeintervjuet var gruppa som helhet positive til undervisningen, og trakk særlig fram at de selv måtte løse oppgaver. Studentene fremhevet også at KKK er et mye mer praktisk emne enn det de har møtt tidligere:

Man tenker mye mer praktisk når man skriver... Drama er ikke et skrivefag egentlig, det er bare teorien bak. Så du må tenke mye mer praktisk når du skriver også, for du må få med den følelsen som vi har i timene på en måte. (Student 1)

I fjor var det mer sånn at hvis du fikk inn en praksisfortelling så var det litt «ekstra». Men nå føler jeg at man må gjøre det i oppgaven mye mer. Du må koble alt til praksis for at det skal gi noe mening. (Student 2)

Hva ville studentene ha mer av? I både fokusgruppeintervjuet og i spørreskjemaet skilte det seg tydelig ut to temaer som studentene ønsket mer undervisning om. Det første temaet var drøfting og problemstilling. Mange ønsket seg mer kunnskap om hvordan man lager en god problemstilling og

hvordan man følger opp denne problemstillingen med en god drøfting. Ifølge fokusgruppa har studentene tidligere på studiet jobbet ut fra ferdige problemstillinger. Fagteksten i Kunst, kultur og kreativitet er dermed første gang de har fått i oppgave å formulere en problemstilling på egen hånd. Fokusgruppa foreslo at undervisningen i drøfting og problemstilling også kunne foregå praktisk. For eksempel ved at man formulerte problemstillinger i klassen eller i veiledning. Gruppa foreslo også at man i grupper kunne lese fagtekster med ulike synspunkter og samarbeide om å lage en drøfting ut fra det.

Oppsummering og implikasjoner

Hvordan passer temaet struktur og drøfting inn i arbeidet med akademisk skriving i fagområdet kunst, kultur og kreativitet? Fra et studentperspektiv virker temaet struktur og drøfting som relevant i arbeidet med kunnskapsområdet. Særlig trekker studentene fram arbeidet med problemstilling og drøfting som noe de trenger mer kunnskap om, og mer veiledning på. Dette kommer midt i en prosess der de er i gang med å skrive en fagtekst i emnet. Samtalen med studentene bekrefter at mange har hatt lite erfaring med akademisk skriving før studiet, og at det er et behov for både mer undervisning og veiledning om dette i andre trinn.

Kunst, kultur og kreativitet skiller seg fra andre emner ved at undervisningsformen på campus i så høy grad er praktisk. I emneplanen for KKK står det at «Estetiske uttrykksformer står sentralt i studiet og i barnehagen og inngår som en viktig del av profesjonsforståelsen». I undervisningen er det fokus på at studentene ikke bare skal lære om estetiske uttrykksformer, og hvordan de kan jobbes med i barnehagen, men å selv uttrykke seg estetisk og dermed lære om temaet gjennom egne erfaringer i undervisningen.

I arbeidet med akademisk skriving har det i Kunst, kultur og kreativitet i Vestfold derfor vært fokus på at studentene skal trekke fram egne erfaringer i refleksjon over og drøfting av problemstillinger. Her er det en naturlig kobling til det å drøfte. Ifølge søk og skriv dreier redegjøring og drøfting seg om å sammenligne, bruke og/eller vurdere ulike tilnærminger til et fenomen mot hverandre. Observasjoner eller aha-opplevelser hos studentene kan være en tilnærming til et fenomen, som de kan bruke til å belyse og diskutere en problemstilling.

Min konklusjon er at struktur drøfting er et tema som kan passe særlig godt i emnet Kunst, kultur og kreativitet. Både fordi studentene har et behov for å lære mer om det, og fordi temaene gir mulighet til å trekke inn praktiske erfaringer fra studiet. I Vestfold er det et stort utviklingspotensial for å integrere dette mer inn i undervisningen.

Hvordan kan temaet bli undervist til studentene på en god måte? I spørsmålet om hvordan en undervisning i struktur og drøfting kan gjøres på en god måte skal jeg se på aksjonen som ble gjennomført på universitetet, men også trekke inn utfordringer hos lærerteamet og diskusjonen med fokusgruppa utover den ene aksjonen.

Aksjonen som ble gjennomført på skolen viste at temaet er relevant for studentene og at det fungerte bra med en praktisk læringsform. Samtidig ser jeg at læringsutbyttet fra undervisningen er noe overfladisk. Studentene har fått en smakebit på hvordan en tekst er bygget opp, og har begynt å jobbe med sin egen problemstilling, men har fått lite veiledning og oppfølging av egen tekst. Når jeg ser tilbake på aksjonsprosjektet ser jeg at jeg i liten grad har klart å følge opp erfaringene fra aksjonen og tilbakemeldingene fra studentene videre i semesteret. Det ble tilbudt frivillig veiledning på fagteksten som skulle leveres, men dette var det et fåtall av studentene som benyttet seg av.

Selv om det i dette semesteret ikke ble gjennomført flere aksjoner, kan erfaringene fra dette prosjektet vise noen muligheter for å jobbe videre med akademisk skriving. En mulighet som ble diskutert i aksjonsforskningsgruppa var å tilby en bank av digitale ressurser knyttet til struktur og drøfting, som man kan følge tett opp med studentene. En annen er studentenes eget forslag om å la studentene jobbe praktisk med drøfting og problemstilling.

Den egentlige planen for aksjon 2 var å ta utgangspunkt i et multimodalt etterarbeid studentene gjorde etter praksis. I dette arbeidet drøftet studentene en problemstilling ut fra erfaringene de hadde gjort i praksis, samtidig som de brukte uttrykksformer og virkemidler fra drama-, forming- og musikk-faget. Formen kombinerte altså det akademiske språket med det estetiske. Undervisningen ble gjennomført, men ikke som en del av aksjonsforskningsprosjektet hvor det ble samlet inn dokumentasjon. Det ville vært interessant å se nærmere på hvordan det multimodale framlegget kan inngå en mer helhetlig plan om å undervise i temaene struktur og drøfting.

Forutsetninger for endringsarbeid. Det store spørsmålet jeg sitter igjen med etter prosjektet er ikke kanskje hva som kan gjøres eller hva som burde gjøres, men hvordan et slikt arbeid kan integreres i emnet. Hvilke forutsetninger må være til stede for at arbeidet med akademisk skriving skal utvikles og få plass i studiet?

Min erfaring var at det var vanskelig å være alene om ansvaret. Jeg tror man er avhengig av at et slikt arbeid er et felles prosjekt der lærerteamet som gruppe er motivert og engasjert i å gjøre endringer. Dette byr på noen utfordringer siden det ikke er mange møtepunkter i løpet av et semester hvor man som team møtes og drøfter undervisningen. Fordi det er så mange involvert i det tverrfaglige samarbeidet kan dette være en prosess som tar lang tid. Jeg opplevde denne arenaen som en ganske stor maskin som det var omfattende å begynne å gjøre endringer på. Innholdet i semesterplanen er lite fleksibelt fordi innholdet må samkjøres mellom mange faglærere (syv i Vestfold) og til en viss grad profesjonsveiledere. Det har gjort at jeg har oppdaget et behov, men at det har vært vanskelig å tilpasse undervisningen for å møte behovet.

Det er mange grunner til at aksjonen ikke ble fulgt tilstrekkelig opp, men det viktigste for meg er at det har vært utfordrende å finne plass til undervisning i akademisk skriving i det praktiske opplegget i Kunst, kultur og kreativitet. Akademisk skriving som tema ligger ikke inne i emneplanen, og jeg opplevde at det måtte «ryddes plass» i semesterplanen til undervisning i akademisk skriving. Det er derfor et åpent spørsmål hvor mye tid vi som lærerteam ønsker å bruke på dette temaet. Som nevnt

tidligere i rapporten kan mange lærere i UH-sektoren oppleve at man gjennom å fokusere på akademisk skriving bruker opp tid man kunne brukt på det faglige innholdet i emnet. Når jeg ser på veien videre er en viktig forutsetning at det gjøres på en sånn måte at lærerteamet opplever det som givende og meningsfullt å bruke tid på

7.7. Vedlegg 7: Delprosjekt 5, Akademisk skriving tredje studieår, campus Notodden

Prosjektansvarlig: Ingunn Sælid Sell

Delprosjekt 5 er gjennomført i tredje studieår i emnet «Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid» (LSU) ved campus Notodden høsten 2020. Med utgangspunkt i “Akademisk skrivetrapp” har hensikten vært å gi studentene øvelse i analyse av akademiske tekster og formidling av prosjektarbeid gjennom akademisk skriving. Studentene har deltatt i prosessbaserte læringsaktiviteter med aksjonsforskning som metodologisk ramme. Dokumentasjonen fra aksjonene er skriftlige innspill i et spørreskjema og gruppesamtaler. Følgende forskningsspørsmål er utgangspunkt for studien: *Hva synes barnehagelærerstudenter i tredje studieår er viktig i undervisningen for å utvikle forståelse og ferdigheter i akademisk skriving?*

Metodisk tilnærming og deltakere

Delprosjektet er gjennomført av prosjektansvarlig. Studien er fenomenologisk, og metoden er aksjonsforskning. I denne studien er det etterstrebet medvirkning gjennom løpende dialog mellom forsker og deltakere underveis samt at gruppesamtalene til slutt skulle ha en åpen form for å få frem ulike perspektiver. Tilnærmingen har likheter med frigjørende aksjonsforskning (Carr og Kemmis, 1986), som i tillegg til deltakermedvirkning vektlegger kritisk refleksjon og utvikling av praksis i utdanningen. På grunn av tidsrammen for prosjektet ble studentenes medvirkning i aksjonsforskningen mer begrenset enn hensikten var. Kunnskap utvikles best i dialog og refleksjon med andre som er engasjert i utdannings- og læringsprosesser (McNiff, 2002), og forskergruppen i hovedprosjektet har fungert som refleksjonsgruppe mellom aksjonene. Utvalget i delprosjektet er barnehagelærerstudenter i LSU-emnet, og dokumentasjonen består av digitale spørreskjema og gruppesamtaler. 24 studenter deltok i aksjonene, 14 samtykket til deltakelse i studien, 8 besvarte spørreskjemaet og 10 deltok i gruppesamtalene.

Spørreskjema og indre validitet i studien

Spørreskjemaet besto av 9 spørsmål og svarprosenten på ble 57,14. Ett spørsmål kartla studentenes førstespråk, men på bakgrunn av svarene er dette ikke vektlagt i resultatene. I tre spørsmål vurderte studentene nytteverdien av gjennomførte læringsaktiviteter gjennom gradering av egen læring og mestring. De resterende fem spørsmålene var åpne formuleringer som søkte utdypende informasjon om studentenes erfaringer fra læringsaktivitetene. Den kvantitative delen av skjemaet har sentrale mangler som kan knyttes til studiens indre validitet og handler om at det skal være en pålitelig tolkning av relasjoner mellom variabler i en undersøkelse (Kleven og Hjordemal, 2018, s. 116). Relasjonen mellom studentens opplevelse av mestring, læring og nytteverdi av gjennomførte læringsaktiviteter ble kun kartlagt etter første aksjon, og den indre validiteten i de kvantitative spørsmålene vurderes som svak. På bakgrunn av dette er kun svarene fra den kvalitative delen av spørreskjemaet inkludert i resultatene.

Empiri og analyse

Den kvalitative delen av spørreskjemaet utgjorde 1,5 sider med utsagn fra studentene. Studentene forteller hvordan de opplevde gjennomførte aksjoner med tanke på egen læring og de kommer med innspill til hvordan læringsaktiviteter i akademisk skriving kan gjennomføres individuelt, i gruppe og i hel klasse. Hver av de to gruppesamtalene på slutten av aksjonsprosessen varte i ca. 50 minutter og de transkriberte lydopptakene utgjorde 48 sider. Gruppesamtalene var delvis strukturerte og hadde 6 hovedtemaer innen akademisk skriving, læring og undervisning. Samtalene tok form som en dialog mellom studentene og meg som forsker, med felles refleksjon rundt tanker, erfaringer og innspill knyttet til hvert tema. I samtalene fungerte jeg som en moderator som presenterte de ulike hovedtemaene og la til rette for ordveksling og utdyping. Målet med samtalene var å skape en åpen atmosfære hvor ulike synspunkter kunne komme frem (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 179).

Analysen har en induktiv tilnærming og kodingen er empirinær (Tjora, 2017, s. 197). Gjennom en slik analyse har jeg forsøkt å trekke ut hovedessensen i datagrunnlaget, redusere datamaterialets volum og få frem sentrale detaljer. Innholdet i spørreskjemaene og de transkriberte gruppesamtalene ble analysert ved lesing, markering av nøkkelord og notering av mine refleksjoner knyttet til deltakernes utsagn. Videre ble materialet kodet, kategorisert og fortettet (Creswell, 2013, s. 180). Datamaterialet ble sortert i kategorier på bakgrunn av begreper og temaer fra kodingen og med utgangspunkt i relevans for problemstillingen. Funnen presenteres i tre kategorier under resultater.

Etiske hensyn

Et intervju preges av et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og deltakere (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 51-52), noe som også gjelder for gruppesamtalene i denne studien. Selv om jeg både som lærer og forsker i hele forskningsprosessen, i undervisningen og i gruppesamtalene, har søkt en mest mulig likeverdig relasjon mellom studentene og meg selv, har antakelig organisering, roller, makt og samspill med deltakerne likevel påvirket resultatene. Jeg har forsøkt å legge vekk min forforståelse i analyseprosessen og vært åpen for ulike tolkninger av deltakernes utsagn. Jeg har også reflektert over studentenes grad av deltakelse i de ulike fasene av aksjonsforskningsprosessen alene og sammen med hovedprosjektgruppen. Av ulike årsaker ble ikke den akademiske skrivetrappen gjennomgått med studentene i starten av denne undersøkelsen, og det er mulig at de kunne engasjert seg i forskningsprosessen på andre måter og med bedre forutsetninger dersom de hadde hatt kjennskap til skrivetrappa. Selv om det ble mindre rom for å inkludere studentene i alle faser av forskningen enn planlagt kan studien forstås som et nyttig erfaringsgrunnlag for senere undersøkelser. God kvalitativ forskning skal være pålitelig (Lincoln og Guba, i Tracy, 2010, s. 842), og jeg har forsøkt å gi ærlige beskrivelser fra aksjonsforskningsprosessen, av mine erfaringer og gjennom å skrive frem detaljer fra studentenes perspektiver på akademisk skriving i utdanningen.

Aksjoner

Aksjon 1 ble planlagt av prosjektansvarlig i dialog med hovedprosjektets forskergruppe, og etter gjennomføringen delte studentene erfaringene gjennom et spørreskjema. I aksjon 1 erfarte studentene akademisk skriving individuelt, i gruppe og i hel klasse. Gjennom å lese og skrive om en

fagartikkel fikk studentene kunnskap om hvordan ledelsesforskning kan formidles og de fikk erfaring med analyse av akademisk tekst. Studentenes innspill ble diskutert i hovedprosjektets forskergruppe og dannet grunnlaget for planlegging av aksjon 2. I praksisperioden gjennomførte studentene et utviklingsarbeid knyttet til seg selv som ledere, og i aksjon 2 gjennomgikk vi først vurderingskriterier og deretter skrev studentene en faglig refleksjonstekst om sitt utviklingsarbeid i praksis. Her fikk studentene erfaringer med akademisk skriving som rapportering og formidling av eget utviklingsarbeid. Samtidig erfarte studentene en prosess med operasjonalisering og avklaring av begreper og vurderingskriterier, skriving og bearbeiding av tekst etter veiledning. Etter aksjon 2 ble det gjennomført gruppesamtaler med studentene om erfaringer fra aksjonene, prosessen og om deres læring og utvikling innen akademisk skriving.

Hensikten med **aksjon 1** var å bidra til refleksjon over akademisk skriving hos studentene og tilrettelegge for et faglig læringsfellesskap som ressurs for refleksjon og kritisk analyse av akademisk tekst. Hovedmålet var at studentene skulle utvikle sin kunnskap om akademiske tekster generelt og hvordan en akademisk tekst kan utformes. Aksjon 1 ble gjennomført som en prosess over 3 uker og bestod av flere læringsaktiviteter knyttet til akademisk skriving. En av hensiktene med å gjennomføre ulike læringsaktiviteter i denne fasen var å gi studentene erfaringer med å arbeide med akademisk skriving både individuelt, i gruppe og i klassen som et læringsfellesskap, og slik at kunnskapen deres kunne utvikle seg over tid. Studentene leste først en fagartikkel med temaet situasjonsbestemt ledelse og skrev et kort sammendrag av innholdet. Fagartikkelen var tenkt som et konkret eksempel på hvordan forskning kan formidles, og det å skrive sammendrag var en dokumentasjon og bevisstgjøring knyttet til artikkelens innhold og utforming. Deretter diskuterte studentene fagartikkelen i grupper ut fra gitte refleksjonsspørsmål knyttet til oppbygging av en akademisk tekst etter IMRAD-struktur: Introduksjon, metode, resultater, diskusjon, teori og avslutning. Vi hadde deretter en felles gjennomgang av artikkelen. Her delte gruppene tanker og spørsmål fra sine diskusjoner, vi reflekterte felles over artikkelens ulike deler og analyserte artikkelens innhold og utforming, både i et faglig perspektiv og ut fra kriterier for akademisk skriving. I denne fasen av aksjonsprosessen var fagartikkelen et konkret eksempel på hvordan ledelsesforskning kan formidles gjennom akademisk skriving, og samtidig var den felles refleksjonen en bevisstgjøring rundt kriterier for en akademisk tekst. Gjennom diskusjonen i klassen fikk studentene konkret erfaring med analyse av en akademisk tekst, hvordan strukturering av en slik tekst kan gjøres og ut fra hvilke hensikter.

I praksisperioden gjennomførte studentene et utviklingsarbeid knyttet til seg selv som leder, og i **aksjon 2** skrev studentene en faglig refleksjonstekst med IMRAD-struktur om sitt eget utviklingsarbeid. Den faglige refleksjonsteksten var også eksamen og skulle favne rapportering fra studentenes arbeid i praksis og deres faglige refleksjon over egne lederhandlinger. Hensikten med aksjon 2 var at studentene skulle få konkrete erfaringer med akademisk skriving som formidling av eget utviklingsarbeid, inkludert bearbeiding av egen tekst etter veiledning og «fremovermeldinger» fra lærer underveis i skriveprosessen.

Rammen for aksjonene presenteres i tabell 1 og 2:

Tabell 1: Didaktisk ramme, aksjon 1

Aksjon 1	Mål	Arbeidsform	Kontekst	Dokumen- tasjon
Refleksjon, bevisstgjøring og kritisk analyse av akademisk tekst	<p><u>PPP-dokument:</u> Forskningsmetode som grunnlag for refleksjon og akademisk skriving</p> <p><u>Progresjonstrapp for akademisk skriving:</u> Forskningsformidleren: Generere og analysere empiri</p> <p><u>DELMÅL i emnet:</u> Kunnskapsmål: Kjenne til ulike former for skriftliggjøring av faglig kunnskap</p> <p>Ferdighetsmål: Kunne reflektere kritisk over utforming og innhold i en akademisk tekst i et faglig fellesskap Kunne analysere og kommentere en tekst ut fra gitte kriterier for akademisk skriving</p> <p>Holdningsmål: Ha forståelse for betydning av å kunne skriftliggjøre faglig og vitenskapelig kunnskap i barnehagelærerprofesjonen.</p> <p>Få positive erfaringer med akademisk tekst (lesing og skriving)</p>	<p>Lese fagartikkel</p> <p>Skrive sammendrag av fagartikkel</p> <p>Refleksjon og diskusjon i grupper ut fra IMRAD-struktur, logisk oppbygging, metode, faglig argumentasjon og drøfting ved bruk av teori</p> <p>Felles analyse og diskusjon av artikkelen i hel klasse</p> <p>Skrive teoretisk redegjørelse (ind.)</p> <p>«Fremovermelding» på teoriredegjørelse fra lærer</p>	<p>14 studenter</p> <p>Aksjon 1: 6 delaksjoner som gjennomføres over en periode på 3 uker</p> <p>Lærer er også forsker = dobbeltrolle</p> <p>Forskeren er alene om prosjektet i emnet</p> <p>Forskergruppen i hovedprosjektet er refleksjonsgruppe for delprosjektet</p>	Spørre- skjema

Tabell 2: Didaktisk ramme, aksjon 2

Aksjon 2	Mål	Arbeidsform	Kontekst	Dokumen- tasjon
Skrive tekst med IMRAD-struktur og bearbeide etter veiledning	<p>PPP-dokument: Erfaring med å skrive akademisk tekst Konkrete tilbakemeldinger ut fra kriterier for akademisk skriving Barnehagefaglige forskningsmetoder; samle inn, bearbeide og formidle informasjon/forskning</p> <p><u>Progresjonstrapp for akademisk skriving:</u> Forskningsformidleren: Generere og analysere empiri</p> <p><u>DELMÅL i emnet:</u> Kunnskapsmål: Vite hva det innebærer å bruke en referansestil i akademisk skriving</p> <p>Ferdighetsmål: Kunne henvise i løpende tekst og lage litteraturliste i henhold til APA 6th. Kunne strukturere en tekst med innledning, teoridel, metodedel, drøfting og avslutning Kunne rapportere, gjennom akademisk tekst, om innsamlet empiri/aksjoner.</p> <p>Holdningsmål: Få positive erfaringer med akademisk tekst</p>	<p>Prosess-skriving</p> <p>«Fremover-meldinger» fra lærer ut fra gitte kriterier</p> <p>Å nyttiggjøre seg «fremover-meldinger»</p> <p>Rapportering og faglig refleksjon over aksjoner</p>	<p>14 studenter</p> <p>Aksjon 2: 3 delaksjoner som gjennomføres over en periode på 3 uker: Operasjonalisering av vurderingskriterier, skrive tekst - få tilbakemelding og bearbeide.</p> <p>Lærer er også forsker = dobbeltrolle</p> <p>Forskeren er alene om prosjektet i emnet</p> <p>Forskergruppen i hovedprosjektet er refleksjonsgruppe for delprosjektet</p>	<p>Gruppe-samtaler</p>

Resultater

Empirien presenteres her kort gjennom tre kategorier: «Forståelse», «Engasjement» og «Trygghet». Temaet «hverandrevurdering» kom frem i gruppesamtalene, men bygger ikke direkte på aksjonene i denne studien. Temaet er likevel inkludert i resultatene fordi det er relevant for problemstillingen.

Forståelse

- Individuelt prosessarbeid med tekst og skriftlige «fremovermeldinger» fra læreren oppleves som bidrag til studentenes utvikling av forståelse og ferdigheter i akademisk skriving.
- Konkretisering og operasjonalisering av vurderingskriterier for skriveoppgaver oppleves nyttig for forståelse og utvikling av studentenes ferdigheter i akademisk skriving.
- Variasjon mellom forelesning, individuelt arbeid, gruppearbeid og felles læringsaktiviteter tolkes som viktig for studentenes utvikling i akademisk skriving.
- Det er viktig for studentenes forståelse og faglige progresjon at læreren aktivt følger opp læringsaktiviteter både individuelt, i grupper og i hel klasse.

Sitat som belyser kjernen i kategorien:

Jeg synes også det er veldig greit å skrive selv og få en skriftlig tilbakemelding ... for da kan du gå tilbake når du skal bruke det, når du skal skrive tekst neste gang, så har jeg gått tilbake og sett hva du har skrevet og tenkt at da må jeg huske på det. For da står det jo konkret, egentlig, hva det er man skal forandre på [...] Når du har satt inn i teksten at: Der kunne du gjort det, og der kunne du gjort det (samtale 1, s. 3)

Engasjement

- Studentene kan oppleve det utfordrende å engasjere seg i medstudenters skrivearbeid.
- Gruppearbeid og hverandrevurdering kan være utfordrende på grunn av ulikheter i studentenes ambisjons- og motivasjonsnivå.
- Gruppesammensetning, studentenes engasjement og faglige nivå har betydning for læringsutbyttet og motivasjonen til alle i en gruppe.

Sitater som belyser kjernen i kategorien:

Jeg følte ikke at jeg hadde myndighet til å vurdere de andre, fordi jeg ikke hadde nok kunnskap om det jeg skulle vurdere [...] og så kritiserte jeg bare for å kritisere, for jeg følte at jeg måtte, liksom ... (samtale 1, s. 6).

Jeg ønsker tilfeldige grupper. Ofte så ender vi med de samme og mange jobber dårlig (skjema, spm. 2)

Trygghet

- Trygghet og etisk bevissthet i relasjonene mellom studentene er sentralt for læringsutbyttet i hverandrevurdering og andre læringsaktiviteter innen akademisk skriving.
- Det kreves aktivt arbeid fra lærer og studenter for å skape et godt læringsmiljø for akademisk skriving.
- Med trygge rammer kan studentene sammenlikne, diskutere og lære akademisk skriving av og med hverandre og læreren.

Sitater som belyser kjernen i kategorien:

Men jeg tror det [viser til hverandrevurdering] handler veldig mye om at man må være trygg på den andre, og kanskje vite litt ... hva det kan komme ut av det, på en måte [...] ... eller hvis det er noe som burde bli tatt opp en litt fin måte. At man ser an hvordan den personen er, og hvordan den personen kan ta imot tilbakemeldinger [...] (samtale 2 s. 6-7)

Det er kanskje litt usikkerhet, da? Eller jeg er i alle fall usikker selv, på akademisk skriving fortsatt ... og det er jo ikke noe jeg har lyst til å ta opp foran hele klassen, det ... hva jeg ikke fikser, liksom (samtale 1, s. 5).

Oppsummering og implikasjoner

Studien indikerer at dialog og metakommunikasjon mellom studenter og lærer om undervisningens hensikt, innhold og arbeidsmåter kan ha positiv innvirkning på studentenes forståelse for fag, læring og progresjon i egen utdanning. Gruppesamtaler kan være en arena for studentmedvirkning i didaktisk planlegging av undervisning. Aksjonsforskning kan forstås som studentmedvirkning i høyere utdanning, didaktisk og systematisk arbeidsform i undervisningen og som en førstehåndserfaring med forskning for studentene. Delprosjektet viser at det er relativt stor

variasjon i studentenes forståelse og ferdighetsnivå i akademisk skriving på tredje studieår, og graden av variasjon er en sentral del av forutsetningene for planlegging og gjennomføring av undervisning og læringsaktiviteter i akademisk skriving. Knyttet til studentenes faglige progresjon kan en implikasjon av delprosjektet være at dersom lærer og studenter planlegger, gjennomfører og evaluerer læringsprosesser innen akademisk skriving i fellesskap så kan det bidra til en prosess som gir studentene godt læringsutbytte. Sentrale temaer i dette samarbeidet vil være arbeidsformer, læreroppfølgning og etisk bevissthet i relasjoner og samarbeid. Denne implikasjonen innebærer at det didaktiske aspektet får en fremtredende rolle i lærerens profesjonelle arbeid både i undervisningen og aksjonsforskningen.

—
**Progresjon og samstemthet i undervisning:
Akademisk skriving i barnehagelærerutdanningen**
Følgeforskning på Profesjon, Progresjon og Praksis-strukturen (PPP)
i barnehagelærerutdanningen ved USN, 2020-2021. Rapport 2

—
Forfattere:
Ingunn Sælid Sell, Mailin Alsø og Terese Wilhelmsen

—
ISBN 978-82-7206-640-5
ISSN 2535-5325

—
usn.no

