

DIGITALT LESE- OG SKRIVEKURS
Kunsten å lese og skrive akademiske
tekster

Tove Lafton, Kaja Bjølgerud Grimsgaard, Nina Gram Garmann

Skriftserie 2023 nr 11

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET



DIGITALT LESE- OG SKRIVEKURS

Kunsten å lese og skrive akademiske
tekster

Tove Lafton, Kaja Bjølgerud Grimsgaard, Nina Gram Garmann

OSLOMET

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

OsloMet – storbyuniversitetet

2023

CC-BY-SA versjon 4.0

OsloMet Skriftserie 2023 nr 11

ISSN 2535-6992 (online)

ISBN 978-82-8364-533-0 (online)

OsloMet – storbyuniversitetet

Universitetsbiblioteket

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Godkjent for publisering: Instituttleder, Institutt for barnehagelærerutdanning, Kristin Danielsen Wolf

Trykket hos Byråservice

Trykket på Scandia 2000 white, 80 gram på materiesider/200 gram på coveret

DIGITALT LESE- OG SKRIVEKURS

Kunsten å lese og skrive akademiske tekster

Tove Lafton, Kaja Bjølgerud Grimsgaard, Nina Gram Garmann

Forord

Prosjektet *Digitalt lese- og skrivekurs* har hatt som mål å legge til rette for at studenter kan danne kollektiv kunnskapsproduksjon gjennom å samarbeide om både å lese og skrive akademiske tekster. Prosjektet har munnet ut i et Canvas-kurs, *Kunsten å lese og skrive akademiske tekster*, som er utviklet på grunnlag av oppgaver i akademisk lesing og skriving fra to emner på masternivå ved Institutt for barnehagelærerutdanning på OsloMet – storbyuniversitetet. Oppgavene i Canvas-kurset kan tilpasses innholdet, læringsutbyttet og eksamen i andre emner, og håpet er at undervisere ved OsloMet og andre universiteter og høyskoler vil ta kurset i bruk tilpasset sine emner.

Prosjektet har fått midler av programmet *Den gode studentopplevelsen* ved OsloMet i perioden 2021–23 og er gjennomført av professor Nina Gram Garmann, som har ledet arbeidet, og professor Tove Lafton og stipendiat Kaja Bjølgerud Grimsgaard, alle ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Midlene er brukt til å utvikle kurset i tett dialog med studenter og lærere, og til å formidle innholdet i det generiske Canvas-kurset og i denne rapporten.

Vi vil gjerne få takke programmet *Den gode studentopplevelsen* for finansiering av skrive-seminar, studentrespons og ekstra arbeidstimer til dette prosjektet. Tusen takk til alle de studentene som har diskutert oppgavene med oss, sagt seg villig til å dele tekster med oss, svart på evalueringsskjemaer og stilt opp i intervju. Førsteamanuensis Synnøve Smebye Botnen og dosent Kristin Holte Haug ved Institutt for barnehagelærerutdanning på OsloMet har lest gjennom og kommentert et utkast til rapporten. Tusen takk for verdifulle innspill!

Oslo, august 2023

Tove Lafton

Kaja Bjølgerud Grimsgaard

Nina Gram Garmann

Innhold

| | |
|---|----|
| Forord | 1 |
| Bakgrunn | 4 |
| Metode | 7 |
| Generelle prinsipper for kurset | 8 |
| 1) Lese og skriveoppgaver | 10 |
| a) Lesing – ikke bare skriving | 10 |
| b) Å bygge lesing og skriving rundt meningsfullt innhold: eksamen | 13 |
| c) Å fordele arbeidet jevnt utover perioden | 16 |
| d) Å sikre progresjon | 16 |
| 2) Å etablere et klima for samarbeid og kollektiv kunnskapsproduksjon | 17 |
| a) Gruppeinndeling | 17 |
| b) Medstudentrespons | 20 |
| c) Ressursbruk | 25 |
| Noen tekniske betraktninger | 25 |
| Avsluttende refleksjoner | 26 |
| Litteratur | 32 |

Bakgrunn

Emnet MBH4000 *Barnehagefeltet som forskningsarena* (heretter kalt introduksjonsemnet) utgjør det første emnet på en nyutviklet Master i barnehagekunnskap. Introduksjonsemnet er et emne på 15 studiepoeng som tilbys over ett semester. Emnet har fem samlinger, og eksamen er en semesteroppgave hvor studenten skal presentere en vitenskapelig artikkel. Deretter skal studenten drøfte artikkelens forskningsbidrag og hvilken betydning artikkelen kan ha for barnehagefeltet i lys av andre vitenskapelige tekster. Emnets arbeidskrav består i at studentene mottar to veiledninger i forbindelse med semesteroppgaven. Det digitale lese- og skrivekurset ble opprettet fordi introduksjonsemnet hadde svært høy strykprosent de første to årene det gikk, med henholdsvis 54 % høsten 2018 og 36 % høsten 2019. En gjennomlesing av eksamensoppgavene viste at mange av studentene oppnådde karakteren 'ikke bestått' på grunnlag av manglende ferdigheter i akademisk skriving. Mer presist viste tekstene at studentene strevde med å skille mellom presentasjon og drøfting av andres tekster i tillegg til at de trengte å styrke evnen til å argumentere faglig.

Studentene på introduksjonsemnet har planer om å fullføre et masterstudium. Evalueringer de to første årene viste imidlertid at studentene fant det krevende å komme inn i en god rytme som student på masternivå. Mange av studentene strevde med å orientere seg i pensum, de hadde vansker med å skape sammenheng mellom de ulike innholdsområdene i emnet og de syntes det var utfordrende å skrive akademiske tekster. Basert på den høye strykprosenten og innspill fra studentevalueringene, ville vi sette inn tiltak for å støtte studentene i å studere på masternivå. Dette innebar å utvikle oppdrag til studentene som kunne hjelpe dem til å lese og skrive på masternivå, og etter hvert skrive en masteroppgave.

Samtidig som vi utviklet introduksjonsemnet på det nye masterstudiet, skulle vi også starte opp et videreutdanningsemne for barnehagelærere, *Videreutdanning i barns språkutvikling og språkmiljøet i barnehagen* (heretter kalt videreutdanningsemnet).

Videreutdanningsemnet ble gjennomført første gang i studieåret 2018/2019, og ble i 2020 et emne på masternivå. Emnet utgjør 30 studiepoeng og tilbys over to semestre. Det har seks samlinger og fem arbeidskrav, og en stor del av studiet består i at studentene skal planlegge, gjennomføre og vurdere et utviklingsarbeid i barnehagen. I tillegg til

utviklingsarbeidet arbeider studentene med obligatoriske og frivillige oppgaver mellom samlingene. Eksamen i emnet er en semesteroppgave der studentene skal skrive en fagartikkel hvor de presenterer og drøfter utvalgte deler av utviklingsarbeidet. Studentene på videreutdanningsemnet har som regel ikke planer om å følge et helt masterløp.

Mange av studentene på videreutdanningsemnet har ikke studert på en stund: «Ja. Da er det 25 år mellom de utdanningene [bachelorutdanningen og videreutdanningen]» (parintervju videreutdanningen). «For meg var det ni år imellom til jeg var ferdig utdannet til jeg begynte på videreutdanning» (parintervju videreutdanningen). Flere av studentene på introduksjonsemnet kan også være i samme situasjon. I disse årene som barnehagelærere har studentene skrevet, men det er ikke sikkert alle tekstene er like faglige. Som en av videreutdanningsstudentene sier:

[På studiet er det v]eldig større krav i forhold til det med faglig trykk og å skrive en fagtekst. Jeg har jo skrevet masse opp igjennom årene som jeg har delt ut til foreldre og sånt, men nå er det mer fokus på å skrive faguttrykk (parintervju videreutdanningen).

Kravene til å skrive akademiske tekster kan også ha forandret seg siden sist deltagerne var studenter. To av videreutdanningsstudentene uttrykker det slik: «Det var helt andre krav til hvordan vi formulerte oss i en akademisk tekst enn det som ligger i grunnutdanningen i dag» (parintervju videreutdanningen). «Det har endret seg masse i forhold litteraturhenvisning. Vi hadde jo ikke egen PC en gang» (parintervju videreutdanningen). Disse studentene kan derfor ha et ekstra stort behov for innføring i studieteknikk og å mestre å lese og skrive akademiske tekster.

De aller fleste studentene på introduksjonsemnet, og alle studentene på videreutdanningsemnet, jobber i barnehage ved siden av studiene. Siden studiene er samlingsbaserte, er det mulig å følge emnene selv om man bor langt fra campus og har en travel hverdag. Samlingsstrukturen innebærer likevel at studentene har behov for støtte i å arbeide jevnt og at støtten må legge opp til fleksibilitet i møtetidspunkter og -steder. I første samling på hvert av emnene blir derfor studentene presentert for klare forventninger om hvilken arbeidsinnsats som kreves for å gjennomføre hvert av emnene. Vi presiserer at tiden mellom samlingene må brukes til å studere pensum, arbeide med semesteroppgaven og

Lafton, Grimsgaard, Garmann

jobbe med oppgavene de får mellom samlingene, såkalte mellomoppgaver.

Mellomoppgavene gis digitalt og legger opp til synkrone eller asynkrone samarbeidsformer for studentene der de kan møtes fysisk eller digitalt. Mellomoppgavene blir skissert som et minimum for å henge med i studiet, og det digitale lese- og skrivekurset vi har utviklet, er integrert i disse oppgavene.

I en studie av hvordan læringsomgivelsene legger til rette for aktive og engasjerte studenter, er Stenseth (2021) opptatt av utdanningen som en kollektiv læringsarena. Ideen om at studenter lærer best i sosiale fellesskap kan knyttes til sosiokulturell læringsteori (for eksempel Säljö, 2001). I artikkelen avslutter Stenseth (2021) med å si at vi mangler forskning på selvstendige leseaktiviteter og dybdelæring knyttet til pensum. Vårt mål for det digitale lese- og skrivekurset er at studentene skal inngå i en kollektiv kunnskapsproduksjon, og at de skal samarbeide om lesing og skriving av akademiske tekster i studiene. I tråd med Stenseth (2021) har vi lagt særlig vekt på leseaktivitetene.

Kember og Kwan (2000) har undersøkt universitetslæreres forståelse av hva det vil si å undervise. De kom til at lærere underviser på en skala der ytterpunktene er på den ene siden er en innholdsrettet tilnærming til undervisningen, det vil si en pedagogikk der målet er å overføre kunnskap, og på den andre siden en læringsrettet tilnærming, der målet er å tilrettelegge for at studentene skal lære. Den læringsrettede tilnærmingen innebærer pedagogiske strategier som å bygge på studentenes erfaringer og studiesituasjon og å tilrettelegge undervisningsmetodene slik at studentene får det de trenger mer av. Studentene på introduksjonsemnet og videreutdanningsemnet har erfaring fra og engasjement overfor barnehagesektoren, men trenger lese- og skrivetrening. Derfor har vi lagt vekt på lese- og skriveoppgaver som tar utgangspunkt i pensum og som forbereder studentene til eksamen.

I denne rapporten skal vi presentere og drøfte elementene i det digitale lese- og skrivekurset slik de er tilpasset introduksjonsemnet og videreutdanningsemnet på barnehagelærerutdanningen ved OsloMet. Vi skal særlig legge vekt på hvordan leseaktiviteten til studentene kan gjøres til en sentral del av studiene mellom de lærerstyrte aktivitetene på campus.

Metode

For å forstå hvordan elementene i det digitale lese- og skrivekurset kan ha virket på studentene, har vi undersøkt flere kilder. Vi har analysert (1) resultatene fra jevnlig studentevalueringer samt (2) par- og fokusgruppeintervjuer med studenter på begge emnene.

Vi har benyttet oss av varierte evalueringsformer i emnene. De muntlige evalueringene har hatt form som samtaler med studentene på slutten av samlingene, eller som en mer organisert midtveiseevaluering (videreutdanningsemnet) der studentene har fått følgende spørsmål:

1. Hva fungerer i undervisningen?
2. Gjør vi passe mye av det som fungerer, eller er det noe vi bør gjøre mer eller mindre av?
3. Er det noe vi kan gjøre bedre i undervisningen?

Etter at studentene har snakket sammen om spørsmålene, har tillitsvalgt referert diskusjonen til den emneansvarlige, som igjen har skrevet en rapport på bakgrunn av samtalen med den tillitsvalgte. Rapporten brukes til å vurdere og identifisere hvilke tiltak underviserne har gjennomført, eller planlegger å gjennomføre, og å kommunisere vurderingene til studentene. I introduksjonsemnet har lignende muntlige evalueringer funnet sted. I tillegg har de faglige koordinatorene for masterprogrammet som helhet én gang hvert semester gjennomført samtaler med de tillitsvalgte hvor de har drøftet innhold og læringsutbytte i emnet, samt studentmiljøet. Innspill fra diskusjonen er blitt formidlet til den emneansvarlige og integrert i videre utvikling av emnet.

I studieåret 2021–22 la vi inn skriftlig evaluering i nettskjema mellom samlingene i begge emnene i form av ett kort spørreskjema og ett lengre avsluttende spørreskjema. Studentene skulle krysse av for om svarene deres (som var anonyme) kunne brukes i forskning eller ikke. Erfaringene våre fra dette studieåret var imidlertid at studentene ble «skjematrøtte», og deltagelsen ble svært lav. Studieåret 2022–23 har vi derfor gått tilbake til muntlige evalueringer underveis og gjennomfører en større evaluering på slutten av året.

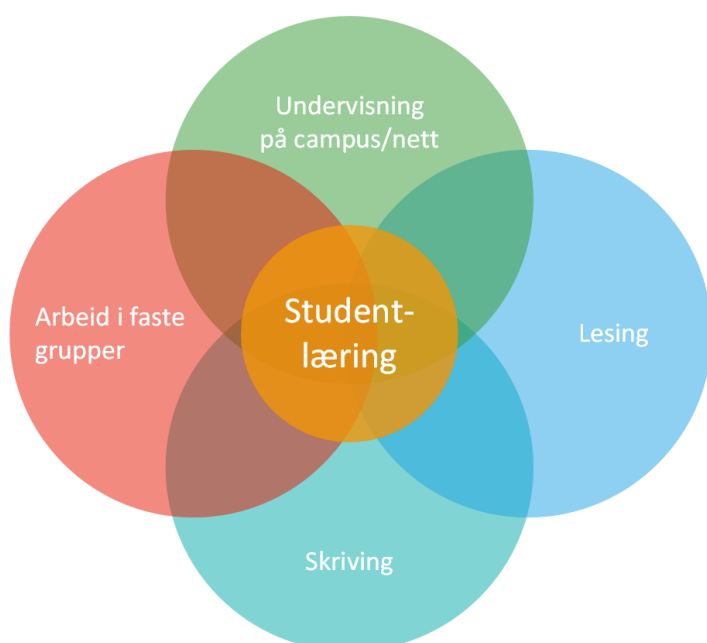
Vi har også gjennomført ett fokusgruppeintervju og to parintervjuer: ett intervju med fire studenter fra introduksjonsemnet i studieåret 2021–22, og to intervjuer med studenter fra

videreutdanningsemnet, hvorav ett med to studenter fra studieåret 2020–21 og ett med to studenter fra studieåret 2021–22. De to første intervjuene ble gjennomført digitalt ved hjelp av Zoom og det siste ble holdt fysisk. I alle tilfellene tok vi opp samtalen via Zoom og lagret på en ekstern, kryptert harddisk. Intervjuene er transkribert, og vi har lest gjennom dem og hentet sitater fra dem.

Personvertjenester (den gang NSD, Norsk senter for forskningsdata) har vurdert prosjektets håndtering av persondata og har prosjektnummer 624704.

Generelle prinsipper for kurset

Læringscyklusene som er utviklet i kurset, legger opp til at læring oppstår i en veksling mellom individuelt og kollektivt arbeid, og studentene får muligheten til å utvikle seg i samhandling med andre (McDonald et al, 2013). I et studieløp veksler studenter mellom flere ulike læringsarenaer. I det digitale lese- og skrivekurset ser vi for oss at studentens læring skjer som en konsekvens av deltagelse på alle arenaene og har utviklet følgende modell for læring:



Figur 1: Læringsmodell som viser hvordan studentlæringen foregår i skjæringspunktet mellom fire studieaktiviteter.

Sentrum i denne modellen er studentenes læring, og vår oppgave som lærere, i tillegg til undervisningen på campus eller over nett, er å bidra til at studentene utvikler gode arbeidsmetoder ved å tilrettelegge for individuelt og kollektivt arbeid med pensum. Oppgavene i lese- og skrivekurset formidles digitalt i læringsplattformen Canvas, og studentene kan velge om de vil samarbeide på digitale eller analoge plattformer, eller i en kombinasjon. Siden oppgavene formidles digitalt, kan studentene jobbe med dem når som helst og hvor som helst.

Erfaringene fra studentevalueringene og intervjuene viser at jevnlig arbeid i studiegruppene også bidrar til motivasjon og sosial kontakt mellom studentene. Dette var særlig viktig i perioder da studentene var isolert fra hverandre av smittevern hensyn i 2020–22, men det har også en verdi som er overførbart til alle samlings- eller nettbaserte studier der studentene ikke møtes hver dag, og der de kanskje også bor og virker langt fra hverandre. Studentene kommenterer selv at lese- og skrivekurset bidrar til sosial kontakt i studentmiljøet, i tillegg til læring innenfor emnet:

Vi har snakket mye over telefon og har reflektert rundt teorier som vi ikke har fått grep på. Vi har hjulpet og støttet hverandre. Jeg har også snakket mye med [x], så vi har snakket mye på kryss og tvers i forhold til oppgaver. Vi har delt dokumenter med hverandre og slikt (parintervju videreutdanningen).

- Hvordan er det sosiale, får dere noe sosialt utbytte av dette?
- Det har alltid vært koselig å være på studiet. Vi har skravlet mye.
- Vi har jo lagt planer for framtiden også.
- Ja, vi skal ha kollokviegruppe.
- Vi skal fortsette å jobbe sammen (parintervju videreutdanningen).

Det var veldig interessant å ha forskjellige forslag i en gruppe, det var lærerikt. Jeg vet ikke hvordan jeg hadde klart meg under koronaen uten de oppgavene for de skapte også en relasjon mellom oss som gjorde meg mer engasjert til å være med å løse oppgaven (fokusgruppe introduksjonsemnet).

Samarbeidsoppgavene knyttes til både skriving og lesing, og vår erfaring er at universitetsemner ofte legger til rette for skriveoppgaver og skrivetrening, men at det er sjeldnere at emner på dette nivået har oppgaver som gir veiledning i å lese akademiske tekster. Det er mye som tyder på at det er behov for leseveiledning i flere universitetsstudier (se for eksempel intervju med professor Espen Ytreberg i *Morgenbladet* (Berge, 2023) og den påfølgende debatten i mediene). For å nå målet om å danne kollektiv kunnskapsproduksjon, ble det digitale lese- og skrivekurset utviklet ut fra syv hovedprinsipper som kan grupperes under overskriftene «Lese- og skriveoppgaver» og «Samarbeid i grupper»:

1. Lese- og skriveoppgaver
 - a. studentene skal få oppgaver i lesing, ikke bare skriving,
 - b. oppgavene skal være knyttet til eksamen,
 - c. arbeidsmengden skal fordeles utover emneperioden,
 - d. det skal være progresjon i oppgavene,
2. Samarbeid i grupper
 - a. studentene samarbeider i faste grupper, samtidig som de får mulighet til å jobbe med medstudenter utenfor gruppen,
 - b. studentene gir respons, såkalt medstudentrespons, på hverandres tekster,
 - c. det skal være relativt høy studentinnsats sammenlignet med lærernes ressursbruk slik at tilbudet blir et tillegg til det tilbudet studentene allerede får.

Vi skal nå drøfte hvert av disse prinsippene i rekkefølge. Til slutt vil vi peke på noen tekniske utfordringer med bruk av programmene Canvas og FeedbackFruits i vårt digitale lese- og skrivekurs.

1) Lese og skriveoppgaver

a) Lesing – ikke bare skriving

Noe av det nyskapende med kurset i universitetssammenheng er at studentene får leseoppdrag i tillegg til skriveoppdrag. Dette er oppgavetyper som er ganske vanlige i grunnskolen, og for eksempel Palm og Stokke (2013) beskriver hvordan leseoppdrag som blir gitt til tredjeklassinger bygger på literasitetsforskning som beskriver lesing og skriving som en sosial praksis (Palm og Stokke, 2013, s. 57). Leseoppgaver er imidlertid ikke like vanlig på universitetsnivå, til tross for at det er en alminnelig oppfatning blant universitetslærere at studenter leser for lite (se for eksempel den nevnte debatten om studenters skriving og lesing (Berge, 2023) og Stenseth, 2021).

Leseoppdragene er konkrete spørsmål til pensumtekster, og studentene skal jobbe sammen med oppdragene i såkalte pensumseminar. Strukturen i pensumseminarene ligner hverandre på tvers av emnene, men gjennomføringen av seminarene og oppgavene i

leseoppgavene er tilpasset emnet og sammenhengen emnet står i, for å gjøre seminarene mer meningsfulle for studentene.

De konkrete oppgavene kan bestå av å finne tema og hovedbudskap, identifisere fagbegreper eller gjengi metoden som er brukt i den vitenskapelige teksten, og oppdragene blir gradvis vanskeligere. På videreutdanningsemnet får studentene i oppgave å forberede en presentasjon for de andre studentene i gruppen, og oppgaven har tre nivåer: På det laveste nivået skal studentene undersøke temaene og hovedbudskapet i teksten, finne fagbegreper og vurdere om teksten henger sammen med noen andre tekster på pensum. På nivå to skal studentene knytte teksten til en annen tekst på pensum og vurdere dem opp mot hverandre. På nivå tre skal de studere henvisningsteknikken i tekstene (se illustrasjon nedenfor).

Nivå 1:

1. Hvilke **temaer** knyttet til språkmiljøet i barnehagen tar boken/kapittelet/artikkelen opp?
2. Hva er **hovedbudskapet** i boken/kapittelet/artikkelen?
3. Belyser teksten noen viktige **begreper**? Hvilke?
4. **Henger teksten sammen med noen andre tekster** på pensum? Hvilke?

Nivå 2:

1. Hvilke **temaer** knyttet til språkmiljøet i barnehagen tar boken/kapittelet/artikkelen opp?
2. Hva er **hovedbudskapet** i boken/kapittelet/artikkelen?
3. Belyser teksten noen **begreper**? Hvilke?
4. **Henger teksten sammen med noen andre tekster** på pensum? Hvilke?
5. **Knytt teksten til én annen tekst** på pensum. Hvordan forholder tekstene seg til hverandre? Sier tekstene det samme, sier de forskjellige ting, utfyller de hverandre?

Nivå 3:

1. Hvilke **temaer** knyttet til språkmiljøet i barnehagen tar boken/kapittelet/artikkelen opp?
2. Hva er **hovedbudskapet** i teksten?
3. Belyser teksten noen **begreper**? Hvilke?
4. Hvilken **metode** bruker forfatteren i teksten?
5. **Henger teksten sammen med noen andre tekster** på pensum? Hvilke?
6. **Knytt teksten til én annen tekst** på pensum. Hvordan forholder tekstene seg til hverandre? Har de noen likheter eller forskjeller?
7. Studer **henvisningene** i teksten og **litteraturlisten**. På hvilke punkter **følger den APA-konvensjonene**, og på hvilke punkter **avviker den**?

Figur 1: Eksempler på oppdrag studentene får i pensumseminarene på videreutdanningen.

Introduksjonsemnet skal forberede studentene på å skrive en masteroppgave, den delen som ofte benevnes review, gjennomgang av teori eller tidligere forskning. De skal derfor lære å lese og gjengi vitenskapelige tekster og leseopdragene handler om å identifisere de elementene i teksten som utgjør de viktigste byggesteinene i en akademisk tekst.

Oppdragene dreier seg for eksempel om å notere artikkelens forskningsspørsmål, finne ut av hvilken metode som er brukt for å generere empiri, skrive ned sentrale begreper som tas i bruk i analyse og drøfting, identifisere hvilket læringssyn (eventuelt kunnskapsteori) forfatteren bygger på, og å gjøre rede for hvordan forfatteren argumenterer i teksten.

Studentene får også utdelt et «kart» over ulike vitenskapsteoretiske posisjoner i begynnelsen av emnet. Når de leser ulike artikler, blir de bedt om å plassere artikkelen inn i kartet der hvor de selv mener at den hører hjemme. Deretter skal de diskutere plasseringen av artiklene med gruppa si.



Figur 2. Oversiktskart over noen sentrale vitenskapsteorier i utdanningsvitenskap.

Kartet inneholder også en forklaring på hvilke undergrupper som finnes i de fem hovedområdene, hva slags kunnskap som produseres innenfor retningene og hvilke metoder som er vanligst å bruke innenfor hver retning. Ettersom studentene på innføringsemnet ennå ikke har gjennomført emnet i vitenskapsteori og metode, er mange av begrepene i kartet ukjente for dem. Uttalelser fra studentene i emnet har vært:

Jeg skjønner ingenting av dette egentlig, så jeg bruker det mest til å plassere de ulike ordene. Det er forresten mange ord som foreleserne bruker, som jeg heller ikke skjønner, men noen av dem finner jeg faktisk igjen i dette kartet (muntlig evalueringssamtale introduksjonsemnet).

En annen student uttalte:

Det er rart egentlig – jeg har begynt å ta med meg dette kartet overalt. Selv om jeg ikke skjønner alt, så begynner jeg å forstå at det faktisk er sånn at vi ikke kan si at forskning sier. For det kommer an på, ikke sant? (muntlig evalueringssamtale introduksjonsemnet).

I begge disse uttalelsene viser studentene at de ikke uten videre kan avkode de ulike vitenskapelige retningene og de kan heller ikke redegjøre for hva som ligger i dem. Men oversikten bidrar til at de begynner å få en forståelse av at forskningens resultater ikke bare avhenger av hvilken metode som tas i bruk, men også av hvilken forståelse av verden funnene settes inn i.

På slutten av semesteret henter den emneansvarlige opp igjen kartet felles i klassen og presenterer hvordan ulike pensumartikler *kan* plasseres inn i kartet, før klassen diskuterer hva studentene har lagt vekt på i sine innplasseringer. Her berører klassen også bruken av begreper i forskning, og diskuterer hvordan et begrep alltid er forankret i en vitenskapsteoretisk forståelse av verden. På denne måten vender studentene på slutten av semesteret tilbake til noen av begrepene de har identifisert tidligere for å undersøke om de forstår mer av dem enn de gjorde til å begynne med.

b) Å bygge lesing og skrivning rundt meningsfullt innhold: eksamen

Utgangspunktet i både introduksjonsemnet og videreutdanningsemnet er at alle oppgavene mellom samlingene, inkludert arbeidskravene, er knyttet til eksamen. Begrunnelsen for å koble alt til eksamen er at de fleste studenter har begrenset med tid og at nytteverdien i oppgavene vi gir dem, må være synlig og logisk for dem. I begge emnene får studentene utlevert eksamensoppgaveteksten ved studiestart slik at de selv kan vurdere eksamensrelevansen i mellomoppgavene. Sentrale komponenter i eksamensteksten for introduksjonsemnet er at studenten skal vise at de kan referere og forstå faglitteratur, samt at de kan drøfte forskningens betydning for barnehagefeltet. I videreutdanningsemnet skal

Lafton, Grimsgaard, Garmann

studentene beskrive et utviklingsarbeid de har gjennomført i barnehagen, analysere arbeidet og drøfte det i lys av faglitteratur.

Mellomoppgavene er ulikt utformet på de to emnene. I videreutdanningsemnet tar de utgangspunkt i studentenes arbeid med utviklingsarbeid i barnehagen. Studentene begynner med å analysere språkmiljøet i barnehagen for å legge et grunnlag for utviklingsarbeidet, og til slutt skriver de en akademisk tekst basert på arbeidet de har gjennomført i barnehagen. I tillegg omfatter oppgavene å lese, referere og drøfte pensumlitteraturen. I introduksjonsemnet tar oppgavene utgangspunkt i studentenes arbeid med å lese tidligere forskning, analysere og skape oversikt over forskning på feltet og skriving av akademisk tekst basert på tidligere forskning.

I mellomoppgavene, som er knyttet til lesing og skriving samlet sett, jobber studentene med alle momentene som kreves i eksamensoppgavene, men vi har lagt vekt på at de skal bruke ulike arbeidsformer: De skal skrive, lese, tenke, systematisere, diskutere muntlig og lage poster. Når arbeidsformene er variert, er det enklere å tilpasse formen til hensikten med og innholdet i oppgaven, og studentene får muligheten til å finne arbeidsformer som passer for dem. For å konkretisere viser vi fram to eksempler på hvordan vi arbeider med tekst og skriving som en del av læringsprosessen.

Eksempel fra videreutdanningsemnet

Etter at de har arbeidet med utviklingsarbeidet i ett semester, skal studentene lage en poster om dette arbeidet. Postere, eller plakater, brukes som presentasjonsform på en del vitenskapelige konferanser og består av tekst og illustrasjoner. Teksten følger ofte strukturen til en vitenskapelig artikkel, men er mindre utfyllende. En del av arbeidet med posteren er å identifisere hvilke deler av utviklingsarbeidet som det kan være interessant å skrive om i semesteroppgaven. Oppgaven knytter altså utviklingsarbeidet til eksamensbesvarelsen og skal bidra til at studentene får samlet og skriftliggjort noen av erfaringene sine underveis i utviklingsarbeidet. I evalueringene mot slutten av emnene bekrefter studentene at det går en rød tråd gjennom emnet og at de opplever at de har fått støtte fra måten emnet er lagt opp til å kunne gjennomføre lesingen, utviklingsarbeidet og

eksamensbesvarelsen. Det er likevel ikke alltid studentene forstår betydningen av oppgaven i det de gjør den:

Jeg må si at jeg kanskje har vært mye forvirret i perioder i forhold til alt du skal gjøre samtidig som du jobber. Vi har gjerne ikke skjønnt alle oppgavene, hvorfor vi skal ha det nå for dette er jo et masterstudium. Plutselig skulle vi klippe og lime, og da var jeg forvirret. Men vi ser etter at vi har gjort oppgavene at alt henger sammen og at det er en progresjon i vår utvikling og (parintervju videreutdanningsemnet).

I etterkant ser jeg jo at posteren har en slags rydding i hodet i forhold til å nærme seg en eksamensoppgave, men jeg har nok vært litt frustrert rundt det (parintervju videreutdanningsemnet).

Når jeg ser tilbake så ser jeg at alt henger sammen (parintervju videreutdanningsemnet).

Eksempel fra introduksjonsemnet

Også i introduksjonsemnet skal studenten utvikle en poster, men begrunnelsen bak er noe forskjellig fra videreutdanningsemnet. En viktig ferdighet i masterutdanningen er å kunne presentere en oversikt over forskningsfeltet, og posteren er direkte knyttet til å skrive fram et review. Studentene skal lage et mini-review ved å gå gjennom pensumlitteratur som kan kobles til et gitt innholdspunkt i emneplanen og presentere litteraturen i posterformat.

Posteroppgaven er den oppgaven som ved første blick i liten grad er rettet mot eksamen, og mange av studentene uttrykker at de er lite motivert for oppgaven når de går i gang med den. Etter at den er gjennomført, ser de imidlertid betydningen av den, og en av studentene sier:

Den oppgaven med oversikten ja, det var kanskje den jeg lærte mest av. [...] Det var veldig kult når du begynte å skjønne det. Jeg husker (x-navn) hun var ivrig. Hun gikk jo igjennom hele pensumet nesten. Hun sa at det fleste har kvalitativ og lurte på hvorfor det var sånn. Så da begynte vi en diskusjon om at valg av metode, og om det ble gjennomført kvalitativ eller kvantitativ forskning på barnehagefeltet gjenspeilet seg i pensum og. Det var morsomt og en veldig givende diskusjon rundt det. Det var mye læring i den oppgaven (fokusgruppe introduksjonsemnet).

Begge eksemplene viser hvordan studentene noen ganger må gjennomføre det eksamensrelevante innholdet før de ser sammenhengen mellom oppgaven og eksamen. Selv om vi som emneansvarlige mener at oppgaven er eksamensrelevant, så bidrar den ikke umiddelbart til studentenes motivasjon og lærelyst. Studentene fra fokusgruppen så

Lafton, Grimsgaard, Garmann

oppgavens relevans da de gjennomførte den, men neste gang oppgaven skal presenteres, kan lærerne kommunisere sammenhengen enda tydeligere.

c) Å fordele arbeidet jevnt utover perioden

Studentene blir tidlig oppmerksom på at oppgavene mellom samlingene bidrar til at arbeidsoppgavene, for eksempel lesing av pensumtekster og gjennomføring av arbeidskrav, blir fordelt jevnt utover emnet. Strukturen i oppgavene i emnene er ment å motvirke skippertakmentalitet, og det tror vi at vi langt på vei oppnår. Her er et eksempel på noe flere av studentene uttalte, nemlig at de har glede av å få hjelp til å strukturere arbeidet med studiene:

For min del så var det det jeg trengte, jeg trengte den strukturen for å fokusere på selve oppgaven. Jeg opplevde i hvert fall alle disse oppgaven[e] som en rød tråd gjennom det hele, også tvang det meg til å jobbe litt hele veien noe jeg føler jeg har fått godt utbytte av (fokusgruppe introduksjonsemnet).

Det å dele opp arbeidet i overkommelige deler er et prinsipp vi snakker om til studentene. Studentene er blitt spurt om de kan se for seg hvordan de ville lagt opp studiet hvis de ikke hadde blitt gitt oppdrag i mellomperiodene, og en av studentene sier: «Jeg hadde nok prokrastinert litt mer. Spesielt med tanke på at vi jobber ved siden av. Det er sannsynlig at jeg hadde lest mindre» (fokusgruppe introduksjonsemnet).

Helt konkret oppfordrer vi studentene til å ha et pensumseminar mellom hver samling. I Canvas finner studentene en oversikt over hvilken pensumlitteratur som hører til hver samling, og vi ber dem om å velge ut tekster som enten er behandlet i samlingen de akkurat har vært gjennom, eller som skal behandles i neste samling. På denne måten fordeler vi lesebyrden jevnt utover semesteret eller studieåret, og vi hjelper vi studentene til å forberede seg til undervisning og arbeidskrav.

d) Å sikre progresjon

Oppgavene i lese- og skrivekurset skal innebære progresjon. På videreutdanningen har vi laget noen oppvarmingsoppgaver som studentene kan utføre før første samling for å lette overgangen til mer faglig skriving. To av oppgavene handler om å lese en rapport som oppsummerer mange av fagområdene studentene skal innom i løpet av studiet (Sandvik,

Garmann & Tkachenko, 2014). Studentene skal lese, skrive nøkkelord og skrive et kort sammendrag av en del av rapporten. I tillegg skal studentene reflektere over egen kompetanse og sterke sider som de kan trekke på i arbeidet med utviklingsarbeidet i barnehagen. Oppgavene er korte, på mellom 150 og 200 ord. I tillegg til å sparke i gang studentene med å lese og skrive er formålene med oppgavene at studentene skal lære seg grunnleggende notatteknikk samt hente frem et personlig engasjement overfor studiet.

Etter disse oppvarmingsøvelsene øker kravene til lengde, henvisning til faglitteratur og skrivehandlinger, som å analysere og drøfte, utover i videreutdanningsemnet. Som nevnt i punkt 1a) er det også lagt inn en progresjon i pensumseminaret på dette emnet.

På introduksjonsemnet blir studentene i første mellomperiode bedt om å ta for seg en artikkel og spesifikt lete etter forskningsspørsmål, sentrale begreper og hvilke funn forfatterne formidler. Hvis de klarer å identifisere det, så skal de også lete etter hvilket kunnskapssyn eller kunnskapsteori som ligger til grunn for forskningen, se figur 2. Som nevnt tidligere, er studentene positive til å bli kastet ut i denne type oppgaver, og de formidler i fokusgruppen at de ganske raskt utvikler nye lesestrategier. En av studentene sier:

Jeg opplevde at når jeg startet masterutdanningen så var det for min del litt forskjell å se artikler som er mer avansert enn det jeg hadde før. Vi ser forskjellige artikler med andre blikk enn vi gjorde før, vi undersøker forskningsspørsmål og ser ulike metoder. Å åpne en artikkel og referere den, det var mer spennende for jeg utviklet tenkningen min (fokusgruppe introduksjonsemnet).

I dette utsagnet setter studenten ord på hvordan oppdragene som ble gitt, bidro til at de fikk nye blikk på hvilke elementer en artikkel består av utover i semesteret.

2) Å etablere et klima for samarbeid og kollektiv kunnskapsproduksjon

a) Gruppeinndeling

For å legge til rette for samarbeid deler vi inn studentene i grupper som de skal samarbeide med gjennom hele emnet. Det at studentene blir inndelt i grupper helt i begynnelsen av emnet kombinert med konkrete arbeidsoppgaver, kan medføre at studentene raskt kommer

i gang med faglig samarbeid. De slipper å bruke mye tid på å organisere gruppearbeidet. I fokusgruppen på introduksjonsemnet ble det oppsummert på følgende måte:

Jeg tenker at jeg synes det var veldig fint at vi slapp å velge selv hvilken gruppe vi skulle være i. For meg var det betryggende å vite hvilken gruppe jeg tilhørte. [...] Jeg skulle ønske at alle studenter hadde sånne grupper når de starter utdanningen sin, for det er veldig fint å tilhøre i en gruppe hvor man kan prate sammen. Jeg er fulltidsstudent så jeg har to andre emner, og i den ene har vi seminar som jeg synes er veldig fint. Den andre er litt annerledes, så jeg tenkte at jeg gjerne ville hatt grupper der og. Det er veldig fint å ha sånne grupper (fokusgruppe introduksjonsemnet).

Det ser ut til at egen opplevelse av trygghet og tilhørighet kan veie opp for tiden og energien gruppearbeidet tar. Vi nevnte tidligere den sosiale dimensjonen ved studiet, og at deltagelse i gruppefelleskap fører til mestring. En av studentene som hadde blandede følelser til faste grupper før oppstart, sier:

Det å arbeide med folk konstant er vanskelig, og det å få ting til å fungere. Det overrasket meg veldig positivt hvordan dette bidro til at jeg faktisk kunne sette i gang med mine greier og få spørsmål som jeg ikke hadde kommet på selv. Engasjementet gikk opp med en gang jeg så andre som faktisk var der og hadde lyst til å lære mer. Det var veldig givende. Jeg har veldig troen på at mennesker vokser under utfordrende situasjoner når vi står sammen for å løse ting man opplever som vanskelig. Det er en veldig bra inngang og trygghet for en som starter på en masterstudie å ha andre å støtte seg på. Og den deilige mestringsfølelsen hvor vi kan kjenne på at vi klarte det, det var deilig (fokusgruppe introduksjonsemnet).

Her ser vi hvordan gruppene har bidratt til både motivasjon og mestring hos en student som i utgangspunktet synes gruppearbeid er slitsomt. Vi kan likevel ikke vite sikkert at alle studenter har utbytte av gruppene, og vi ser at grupper som ikke får etablert en god gruppekultur, kan være krevende for studentene. En av studentene på introduksjonsemnet kommenterer: «Å få en liten introduksjonsrunde i starten av studiet, hvor vi delte forventninger og individuelle behov opp mot gruppen, var for min del veldig nyttig» (fokusgruppe introduksjonsemnet). Selv om gruppene blir inndelt allerede på første samling, og de får konkrete faglige oppdrag mellom samlingene, er det ikke alltid bare å gå i gang. Det er også viktig at gruppen setter av tid til å diskutere grupperegler, arbeidsmåter i en forventningsavklaring. Å diskutere forventninger på det første gruppemøtet i oppstarten ga dem rom for å bli enige om organiseringen av og innholdet i samarbeidsprosessen (Johnson, Johnson og Smith, 2014), samt at de fikk satt ord på hvordan de best jobbet sammen med andre.

Studentene blir delt i grupper basert på om de er heltids- eller deltidsstudenter, samt geografisk tilhørighet, og om de ønsker å gjennomføre gruppemøter på dagtid eller kveldstid, på et bestemt sted eller digitalt. Alle disse faktorene er rent organisatoriske, og studentene blir inndelt på tvers av faglige interesseområder. Som forventet har gruppene fungert forskjellig, men i evalueringene melder studentene at selve prinsippet bak gruppeinndelingen fungerte bra. En av studentene i fokusgruppesamtalene (fokusgruppe introduksjonsemnet) pekte på at vi gjerne også kunne ha tatt hensyn til ambisjonsnivå i gruppeinndelingen. I likhet med Postholm (2006) ser vi imidlertid at ambisjonsnivå kan endre seg underveis i studiet, og vi valgte derfor å ikke ta hensyn til dette. Noen har også foreslått tematisk inndeling (parintervju videreutdanningen), men siden studentene som regel ikke vet hvilket tema de skal skrive om til eksamen, eller ha utviklingsarbeid om, før litt ut i emnet, vil det forsinke gruppeinndelingen.

Når vi undersøker hvilken rolle studentene har hatt i hverandres kunnskapsproduksjon, så uttaler studentene selv at gruppene har fungert godt. En av studentene sier «alle studentene er ikke like enkle å jobbe sammen med, men det at vi har et felles oppdrag gjør at vi tvinges til å møtes og å forberede oss» (evaluering høsten 2021, introduksjonsemnet). Ulikheter mellom studentene kommer også fram når studentene reflekterer over at «det aller mest spennende med å dele tekst er å oppdage hvor forskjellig man kan løse det» (evaluering høsten 2021, introduksjonsemnet). I begge disse eksemplene kommer forskjellighet til syne. Samtidig så er det indikasjoner på at å se forskjellighet som en styrke og noe som kan brukes inn i videre arbeid, vokser fram gjennom å erfare hva ulike perspektiver kan bidra med.

I tillegg til å arbeide i faste grupper, får studentene tildelt medstudenter tilfeldig i noen oppgaver. Dersom en student ikke finner seg til rette i den faste gruppen, får studenten altså muligheten til å treffe andre samarbeidspartnere gjennom oppgavene der de får tildelt en tilfeldig samarbeidspartner. Målet er at alle studentene i løpet av emnet skal finne minst én samarbeidspartner som de også kan kontakte i situasjoner der de ikke har fått i oppdrag av oss å samarbeide. Dette fungerer i hvert fall i noen tilfeller, som for disse studentene:

Noen av de vi hadde på studentresponsen tok vi jo kontakt med etter at vi var ferdig med medstudentresponsen som vi følte vi fikk en god dialog med og som følte ga veldig mye i den

responsen. Vi brukte de litt som sparringspartnere senere også, vi sendte tekster til dem og spørsmål for å få noen til å lese igjennom. Vi fant noen som vi samarbeidet godt med og som vi brukte likevel, vi lagde litt vår egen gruppe. Vi gjennomførte gruppen vår og, vi trakk oss ikke ut fra den. Man merket gjerne at vi passet bedre med dem og som ga oss mye tilbake. Og også det man selv skrev også i litt større grad, og som kanskje hadde litt mer likt tema og hadde litt tips til forfattere for eksempel eller noe man hadde lest selv (parintervju videreutdanningen).

Gruppearbeidet har vært særlig viktig i perioder med mye digital undervisning. Faglige møter mellom samlingene har bidratt til at studentene har blitt kjent med hverandre, og styrket samholdet i klassen.

Nå ble det [emnet, forf. komm.] litt amputert sosialt sett på grunn av korona, men vi var veldig imponert over hvor mye dere fikk til digitalt på kort tid. Vi likte veldig godt når vi hadde Zoom-forelesningene og vi skulle deles i grupper, at vi ble delt inn i litt forskjellige grupper der også. Da fikk vi diskutert med litt forskjellige underveis fra studiet. Da fikk man kontakt med litt flere og fikk hørt hva andre mente. Det ble jo ikke så mye sosialt utenom studiet naturlig nok, men vi holdt jo kontakt med noen som vi fikk kontakt med. Jeg synes folk var veldig flinke til å være engasjert og til å ta ordet, prate og å være med når vi var i diskusjonsforumene (parintervju videreutdanningen).

b) Medstudentrespons

Vi har arbeidet med medstudentrespons på ulike måter, både i de faste arbeidsgruppene, gjennom tildeling i Canvas eller FeedbackFruits og i tilfeldig sammensatte grupper på Zoom eller i klasserommet. Medstudentrespons innebærer å øve på å gi konstruktiv tilbakemelding. Flere forskere peker på at det å *gi* tilbakemelding har et større læringspotensiale enn det å *få* tilbakemelding fordi du må ta stilling til og vurdere en tekst ut fra en oppgavetekst og noen gitte kriterier (Carless og Boud, 2018). En undersøkelse av Elvebakk, Lundberg og Mirmohatari (2020) om medstudentrespons gjennom verktøyet FeedbackFruits finner at studentene generelt har en positiv holdning til å respondere på hverandres tekster. Elvebakk mfl. (2020) trekker imidlertid fram fire punkter som er viktige for å lykkes med medstudentrespons: (1) at studentene får reflektert over egen vurdering og mottatt respons, (2) at det må være tydelige vurderingskriterier, (3) at det kan være lurt å legge til rette for anonym vurdering, og (4) pensumlitteraturen må ta opp flere sider av tekstkompetanse.

I våre emner finner vi at studentene har variert utbytte av medstudentrespons. En av studentene på videreutdanningen sier at «[d]et kan jo være nyttig å lese andres måter å formulere seg på» (parintervju videreutdanningen). En annen sier:

Noen ganger så ser du at de har skrevet på en måte også tenker du om du skulle gjort det samme. Det er som å tørre å stå i sine egne valg og ikke la seg påvirke, det er det som er skummelt når du leser andre sine ting. Men samtidig så kan man bli litt farget på både godt og vondt (fokusgruppe videreutdanningen).

Studentene er til tross for disse utsagnene generelt sett positive til medstudentrespons, men de opplever det samtidig som krevende. Det er skummelt å gi fra seg tekster til andre studenter, det er krevende å være kritisk nok i prosessen med tilbakemeldinger, kvaliteten i tilbakemeldingene de får, varierer, og de får et annet utbytte av medstudentrespons enn de får av respons fra veileder.

Jeg opplevde det i hvert fall sånn at vår gruppe var veldig tilfreds med veileders tilbakemelding i form, både skriftlig og muntlig. Hvis jeg skal konkretisere hva som ble sagt imellom oss så satte vi pris på at veileder var veldig nøye og konkret i tilbakemeldingene sine, så vi opplevde det som lærerikt og noe håndfast som vi kunne jobbe med videre. Når det gjelder tilbakemeldinger i gruppen innad så opplevde jeg at gruppen var ydmyk i møte med hverandre fordi vi var jevnbyrdige. Vi visste egentlig ikke hvordan vi skulle gi tilbakemelding, og på den måten ble det ufarliggjort hele opplegget og da kunne vi svare uten å mene at det var rett eller galt. Det var en formuleringsbit som jeg tror er en god inngang til å kunne være ærlig med hverandre (fokusgruppe introduksjonsemnet).

Utsagnet viser at studentene var mer forsiktige enn veilederen i sin måte å gi respons til hverandre på, og det ser ut til at kunnskap om å gi tilbakemeldinger er av stor betydning. Studentens fokus på å ufarliggjøre egne tilbakemeldinger for å unngå å gi en tilbakemelding som er sann eller usann er i stor grad koblet til form. Dysthe (2003) skriver at det kreves stor kompetanse hos studentene for at de skal nyttiggjøre seg responsen. Hoel og Haugaløkken (2003) utdyper dette og skriver om ulike typer av responskompetanse i gruppene de har undersøkt. Studentene må ha fagkompetanse om temaet i tillegg til generell tekstkompetanse. De må blant annet ha kunnskap om og innsikt i sjangeren teksten skal skrives innenfor, i dette tilfellet akademisk oppgaveskriving på masternivå. Hoel og Haugaløkken (2003) sier også at studentene må ha noe pedagogisk kompetanse for å kunne gi tilbakemeldinger på en måte som medstudenten forstår og ønsker å ta til seg, i tillegg til et metaperspektiv på selve tilbakemeldingen (Hoel & Haugaløkken, 2003, s. 272).

Vårt inntrykk er at mange av tilbakemeldingene er relativt snille og generelle når studenter kommenterer hverandres tekst. Dette til tross for at vi har gitt studentene konkrete oppgaver som for eksempel: «Er det noe i teksten som kan forklares bedre?», «Bør studenten endre rekkefølgen på enkelte deler av teksten?» og «Har du forslag til fagbegreper og teori som kan brukes i teksten?». Videreutdanningsstudentene utdyper eget utbytte og sier:

Det var jo noen studentresponser som vi fikk en melding tilbake om at den så fin ut og at den hørtes spennende ut, veldig generelt hvor det egentlig ikke var noen tilbakemelding. Andre tok seg tid til å gå inn i teksten og skrevet kommentarer i teksten som man kunne finne igjen (fokusgruppe videreutdanningen).

Studentene sier her at å få bekreftet at de er «flinke» og skriver godt ikke er nok. Når vi nå i ettertid gjennomgår spørsmålene vi har gitt studentene som utgangspunkt for medstudentrespons, ser vi svakheter ved dem. Mange av spørsmålene baserer seg på vurderingskriteriene i emnet, noe som Elvebakk mfl. (2020) trekker fram som viktig. Dette grepet kan likevel ha medført at mange av spørsmålene ble formulert som ja/nei-spørsmål, som for eksempel «Problemstilling – Er den tydelig?» og «Brukes fagbegreper og teori på en klar måte?» Vår intensjon var at studentene skulle bli oppmerksomme på problemstilling og anvendelse av teori og fagbegreper basert på krav til oppgaven om at «teksten skal inneholde en problemstilling» og «drøftelser av utvalgte deler av utviklingsarbeidet i lys av faglitteratur». Etersom studentene selv ofte ikke er sikre på hvordan en god problemstilling ser ut eller hva som ligger i at man bruker fagbegreper på en klar måte, kan resultatet i mange tilfeller ha blitt at studentene ga tilbakemelding i form av ja- eller nei-svar.

Selv om det presenteres utdypende spørsmål med økende vanskelighetsgrad, for eksempel til formuleringen av problemstilling, så kunne andre formuleringer ha styrket kvaliteten på tilbakemeldingen. Kanskje kan man stille spørsmål som «Har du forslag til formuleringer av problemstillingen som ville gjøre den mer tydelig?» eller «Pek på steder i teksten der fagbegreper brukes på en uklar måte, på en måte du mener er feil eller der bruken er inkonsistent.» Et mål for videre arbeid med det digitale lese- og skrivekurset er å videreutvikle spørsmål basert på vurderingskriteriene slik at medstudentresponsen kan bidra til å forbedre studentenes tekster og tilbakemeldingene de gir til hverandre, snarere enn å være en avsjekk av vurderingskriterier.

Vi har også opplevd at selv om relativt mange leverer tekster til medstudentrespons, er det ikke alle disse som også kommenterer teksten til en medstudent. Vi har lurt på om noen av studentene leverer for syns skyld: De kan anta at vi følger med på hvem som leverer inn, men at vi kanskje i mindre grad følger opp om de har kommentert andres tekster. Dersom en ønsker å øke overvåkingsfunksjonen, er det mulig å bruke ressurser på at lærerne også kommenterer studentenes tekster og kommentarer.

Vi har ikke lagt opp til at studentene gir hverandre tilbakemelding på tilbakemeldingene og reflekterer over eget responsarbeid slik det presenteres i punkt (1) hos Elvebakk m.fl. (2020). En metarefleksjon over tilbakemeldingene er sikkert nyttig, og heller ikke spesielt tidkrevende, så det bør legges inn i opplegget. Vi har heller ikke lagt opp pensumlitteratur om tekstkompetanse på noen av emnene, men på introduksjonsemnet får studentene en tilleggstekst om medstudentrespons og hvorfor det er viktig (Haug, 2009). Vi har også lagt inn sider fra et åpent Canvas-kurs om hva medstudentrespons er og hvordan man kan gjennomføre det (Lona, 2022). Det er likevel rom for å styrke denne delen av kurset i begge emnene med for eksempel tekster om skriving.

Elvebakk mfl. (2020) anbefaler at medstudentresponsen foregår anonymt slik at studentene ikke vurderer responsen på bakgrunn av den kompetansen de tror medstudenten har. Vi har likevel lagt vekt på å ansvarliggjøre studentene i kommentarene sine og gi studentene mulighet til å ta kontakt med hverandre for å diskutere tilbakemeldingene og oppklare uklarheter. Ikke-anonym medstudentrespons medfører også at studentene kan velge å fortsette samarbeidet senere. Noen av studentene har, som nevnt ovenfor, fortalt oss at de fant samarbeidspartnere på denne måten. Ettersom en del benytter seg av muligheten til å koble seg til medstudenter for å få respons fra studenter utenfor egen kollokviegruppe i tillegg til å levere inn til en tilfeldig student, så kan det tyde på at tillit til medstudenten er vel så viktig som anonymitet.

Selv om studentene kan gjøre mye av jobben med å vurdere hverandres tekster, er det samtidig viktig for studentene å få tilbakemeldinger fra lærerne. En av studentene på videreutdanningen sier: «Vi hadde en periode hvor vi savnet veldig å få vite om vi var på bærtur eller om vi var på rett vei» (parintervju videreutdanningen).

I vurderingen av tidligere års eksamensoppgaver på introduksjonsemnet har problemstillinger som (a) er for vid, (b) ikke lar seg besvare innenfor rammen av oppgaven og/eller (c) legger opp til en normativ beskrivelse av feltet de skal drøfte, bidratt til at studentene har fått karakteren «ikke bestått». Gee (2015) trekker fram hvordan vi i en skolesammenheng kan snakke om skolespråket som en primærdiskurs og hverdagspråket som en sekundærdiskurs. I et universitetsemne vil det være det akademiske språket som fungerer som primærdiskurs. Flere av studentene har de siste årene snakket om fag innenfor universitetets sekundærdiskurs, barnehagen, og deres utfordring er nå å bevege seg i retning av akademisk skriving. I akademisk skriving er problemstillingen retningsgivende for teksten. Arbeidet med å utvikle problemstilling har derfor blitt adressert på ulike måter gjennom semesteret:

- 1) *Bruk av eksempeltekster i skriveopplæring.* Kort fortalt legger eksempeltekster til grunn at studenter ved å bli oppmerksom på trekk ved en tekst eller en del av en tekst kan bygge videre på og få en modell for hvordan de selv kan skrive fram en tekst (Håland, 2018), eller i dette tilfellet, en problemstilling. I arbeidet med egen tekstlesing har studentene blitt bedt om å identifisere forskningsspørsmålet eller problemstillingen i teksten/artikkelen de leser, slik at de kan samle seg noen eksempler på hvordan en problemstilling kan utarbeides.
- 2) *Førsteutkast til egen problemstilling.* Allerede tidlig i emnet blir studentene bedt om å notere ned tanker og ideer til mulige temaområder og problemstillinger for egen tekst. I arbeidet mellom tredje og fjerde samling blir studentene bedt om å skrive et førsteutkast til problemstilling og dele den med veileder, basert på tematikken de har valgt for egen oppgave. Her vil studentene måtte dekonstruere problemstillingene de har funnet i tidligere tekster (Kringstad og Lorentzen, 2015) for deretter å konstruere sin egen problemstilling.

Forskning på skriveutvikling hos skoleelever (Dversnes, 2020) peker på at det ligger mye potensiale i modell-læring, forstått som at studenter leser godt strukturerte tekster innen emnet og bruker disse som en modell for hvordan de selv kan konstruere tekst. Samtidig

finnes det et uforløst potensial i det å konstruere tekst sammen med elevene. Dette potensialet har vi utnyttet når studentene utvikler problemstillingene i dialog med veileder.

Som et ledd i å videreutvikle egen problemstilling i et større forum, utviklet vi en workshop. Workshopen ble gjennomført i introduksjonsemnet, midtveis i semesteret. Den ble innledet med to korte forelesninger: først en om akademisk skriving og henvisningsteknikk og så en kort introduksjon til ulike typer problemstillinger. Forelesningene ble fulgt av en diskusjon om ulike kvaliteter ved noen problemstillingseksempler. Diskusjonen ble innledet i mindre summegrupper og deretter løftet inn i en plenumsdiskusjon. Eksempelene ble diskutert i lys av generelle krav til en problemstilling og til om de kunne brukes til å besvare oppgaveteksten. Til slutt ble studentene bedt om å sette seg sammen i grupper på 3–4 studenter. I gruppa skulle de presentere sine egne problemstillinger og presentere kort hvilke momenter de trodde de skulle berøre i egen besvarelse. Deretter skulle gruppemedlemmene diskutere om problemstillingen ville dekke momentene, og om de til sammen var egnet til å besvare oppgaveteksten. Studentene betegnet workshopen som nyttig, og trakk særlig fram betydningen av å måtte formulere en sammenheng mellom selve problemstillingen og innholdet i egen oppgave.

c) Ressursbruk

Flere av mellomoppgavene innebærer at studentene skal arbeide uten at de får en vurdering av lærer etterpå. Dette understreker at oppgavene først og fremst lages for at studentene skal lære å studere, og ikke for at lærerne skal følge med på det som blir gjort eller hvordan det blir gjort. Slike oppgavetyper gjør at vi kan holde studentenes engasjement for studiet oppe, også mellom samlingene, med relativt lav ressursbruk fra institusjonens side. Oppgavene kan altså bli et læringstilbud til studentene som kommer i tillegg til alt det de vanligvis får tilbud om.

Noen tekniske betraktninger

Dersom man lager medstudentresponsoppdragene som oppgaver i Canvas, får man fort flere oppgaver med samme eller svært like navn. Dette har vært en utfordring på videreutdanningsemnet, og både studenter og lærere har blitt forvirret. Vi har flere ganger

Lafton, Grimsgaard, Garmann

opplevd at studenter har trodd de har levert arbeidskrav når de i egentlig bare har levert inn en tekst til medstudentrespons. På samme måte har lærere vurdert oppgaver eller veiledningsgrunnlag fra feil mappe. Studentene har også blitt usikre på hvilke oppgaver som er obligatoriske arbeidskrav, og hvilke som ikke er det, som medstudentresponsoppgavene. Noen forsøk på å gjøre dette tydeligere har vært å dele inn oppgavemoduler i «obligatoriske» og «frivillige» oppgaver. Et annet forsøk har vært å merke alle frivillige samarbeidsoppgaver med «SAMARBEID» først, mens obligatoriske oppgaver er merket med «ARBEIDSKRAV» først i tittelen.

Programmet FeedbackFruits har gitt oss noen andre utfordringer. Programmet legger blant annet opp til at læreren kan legge ut oppgavetekst, skrive inn detaljerte instruksjoner for medstudentrespons, be studentene gi hverandre kommentarer til medstudentresponsen og muligheter for studentene å skriftlig reflektere over tilbakemeldingene de har fått. Når man lærer seg hvordan man gjør det, kan det være veldig gøy å lage oppgaver i FeedbackFruits, og både oppgavetyper, kriterier og frister står klart for læreren underveis i arbeidet. Det har derimot vist seg å være vanskelig å finne tilbake til de instruksene man har gitt studentene i oppgaven, så det har ikke alltid vært lett å vite hva man har spurt om. Dersom man som lærer ønsker å følge opp studentenes arbeid i FeedbackFruits, innebærer det en hel del tungvint klikking frem og tilbake for å finne frem til det studentene har skrevet av primærtekster, kommentarer og kommentarer til kommentarene.

Avsluttende refleksjoner

Det digitale lese- og skrivekurset bygger på premissene om at studentene lærer mest av studentaktivt arbeid, at man lærer best sammen, og at studentaktiv læring forutsetter forskjellige arbeidsformer i studiet. Kurset er tett sammenkoblet med innholdet i emnet og kommer til uttrykk gjennom oppgaver i studentenes digitale læringsplattform: Canvas.

I kurset har vi lagt til rette for opplæring i lesing, skriving og studieteknikk for å styrke studentene i møte med akademisk skriving. Studentevalueringer fra 2020, 2021 og 2022 viser at studentene på begge emnene har hatt glede og faglig nytte av å «bli kastet ut i arbeidet med lesing og skriving allerede fra første stund» (fokusgruppe introduksjonsemnet). Samlet sett ser vi at kurset har bidratt til bedre kvalitet på arbeidskrav

i begge emnene og lavere strykprosent på introduksjonsemnet. Figur 4 viser hvordan strykprosenten i introduksjonsemnet har utviklet seg over tid.

| År | H 2018 | H 2019 | H 2020 | H 2021 | H 2022 ¹ |
|---------------|--------|--------|--------|--------|---------------------|
| Ant studenter | 46 | 39 | 45 | 36 | 45 |
| Strykprosent | 54,5 % | 33,5% | 17% | 13,8% | 22,2% |

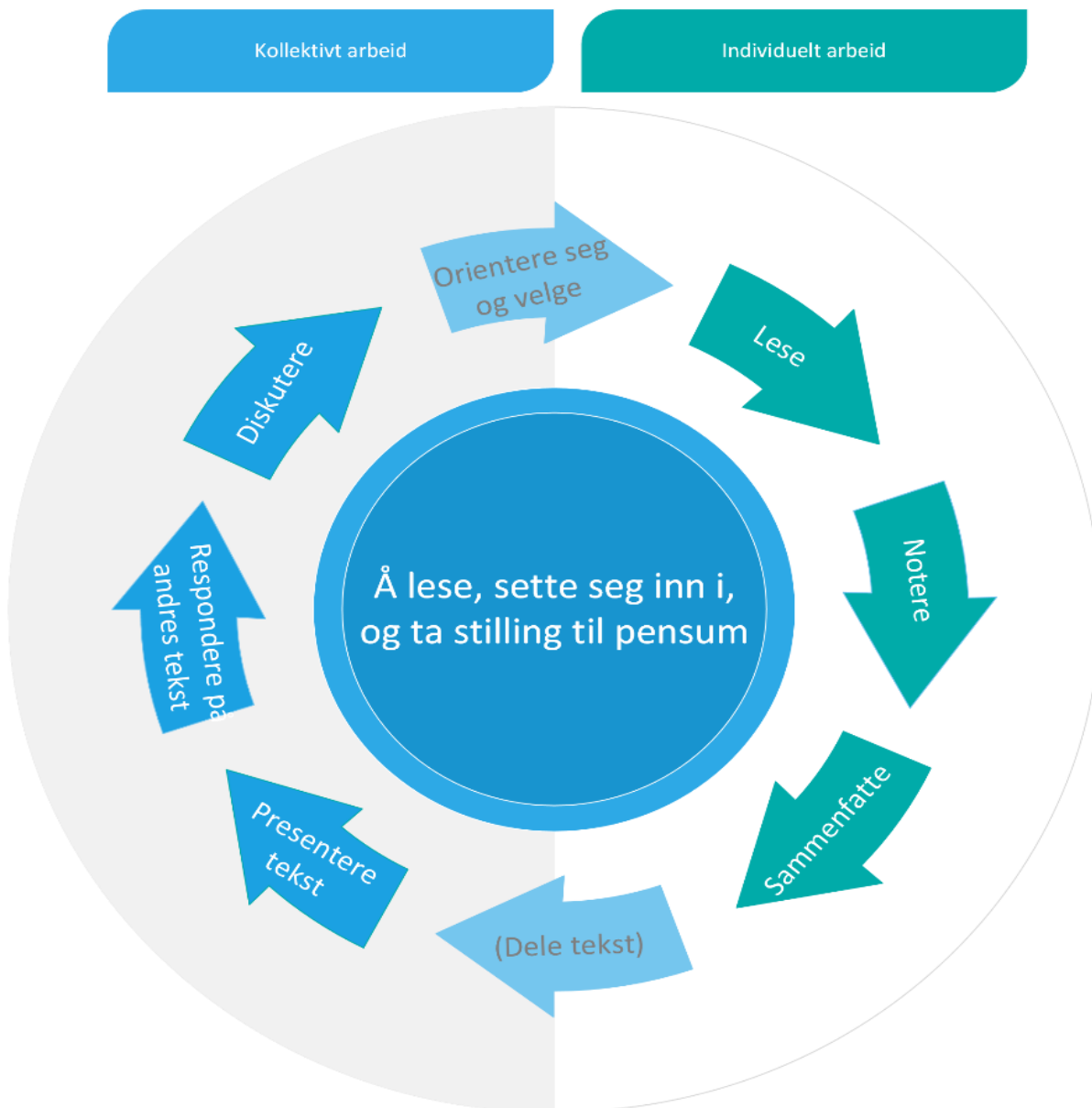
Tabell 1: Oversikt over strykprosenten på introduksjonsemnet årene 2018–2022.

Begge masteremnene har en del studenter som ikke har studert på en stund og som jobber mye ved siden av, i tillegg til studenter som kommer rett fra bachelor. Det er derfor viktig å motivere studentene og støtte dem i arbeidet slik at studiearbeidet blir overkommelig i deres hverdag. For å motivere studentene knytter vi alle oppgavene, både mellomoppgaver og arbeidskrav til eksamen. I tillegg strukturerer vi arbeidet med pensum, både for å fordele arbeidet over tid og for å bygge opp en progresjon i vanskelighetsgrad. Blant universitetskollegaer møter vi ofte argumentet om at studenter på dette nivået må kunne arbeide selvstendig. Dette er likevel ikke opplagt dersom det er lenge siden man studerte selv eller studiene utgjør en del av en ellers travel hverdag. Vi tror at ved å hjelpe studentene i gang med å lese og skrive jevnt utover emnet og å gi dem verktøy til å dele opp store arbeidsoppgaver til mindre enheter kan vi bidra til at de utvikler selvstendighet over tid. Kurset bygger med andre ord på et ønske om å identifisere hvor studentene er når de starter opp, og tilby dem verktøy og samarbeidsarenaer som kan sette dem i stand til å løse oppgaver på masternivå.

¹ Høsten 2022 var preget av store utskiftinger i veilederteamet underveis i semesteret, samt mindre ressurser til å sette studentene i gang med mellomoppgavene. Studentevalueringen denne høsten viser at studentene opplevde denne ustadigheten som en medvirkende årsak til at det for noen gikk dårlig på eksamen. Vi har ingen direkte korrelasjon som viser at dette faktisk er tilfelle, men vil ha et særlig fokus på stabilt veilederteam og nok tid til å starte opp og oppsummere arbeid i mellomperioden høsten 2023.

Det digitale lese- og skrivekurset er utviklet innenfor samlingsbaserte emner. Det betyr at studentene ikke er på universitetet hver dag, og at de kan være særlig utsatt for å føle seg alene i studiene. I tillegg kan det være lett å «glemme» den faglige tenkningen og utviklingen i de periodene man er tilbake på jobb i barnehagen. Det er derfor ekstra viktig at vi lager strukturer som skaper et faglig og sosialt fellesskap. Klart uttalte forventninger og oppgaver i periodene mellom samlingene bidrar til å strukturere studiene for studentene og motivere dem til å legge inn en jevn innsats i studiene. Det å trekke inn arbeidsplassen i studiene gjennom for eksempel kollegarespons og utviklingsarbeid, slik vi gjør på videreutdanningsemnet kan også bidra til å skape en sammenheng mellom studiene og arbeidshverdagen, og dermed til en jevnere studieinnsats.

Som nevnt gjennom rapporten har vi også lagt stor vekt på betydningen av samarbeid med medstudenter i læringsløpet. Sammenhengen mellom individuelt og kollektivt arbeid er illustrert i figur 3.

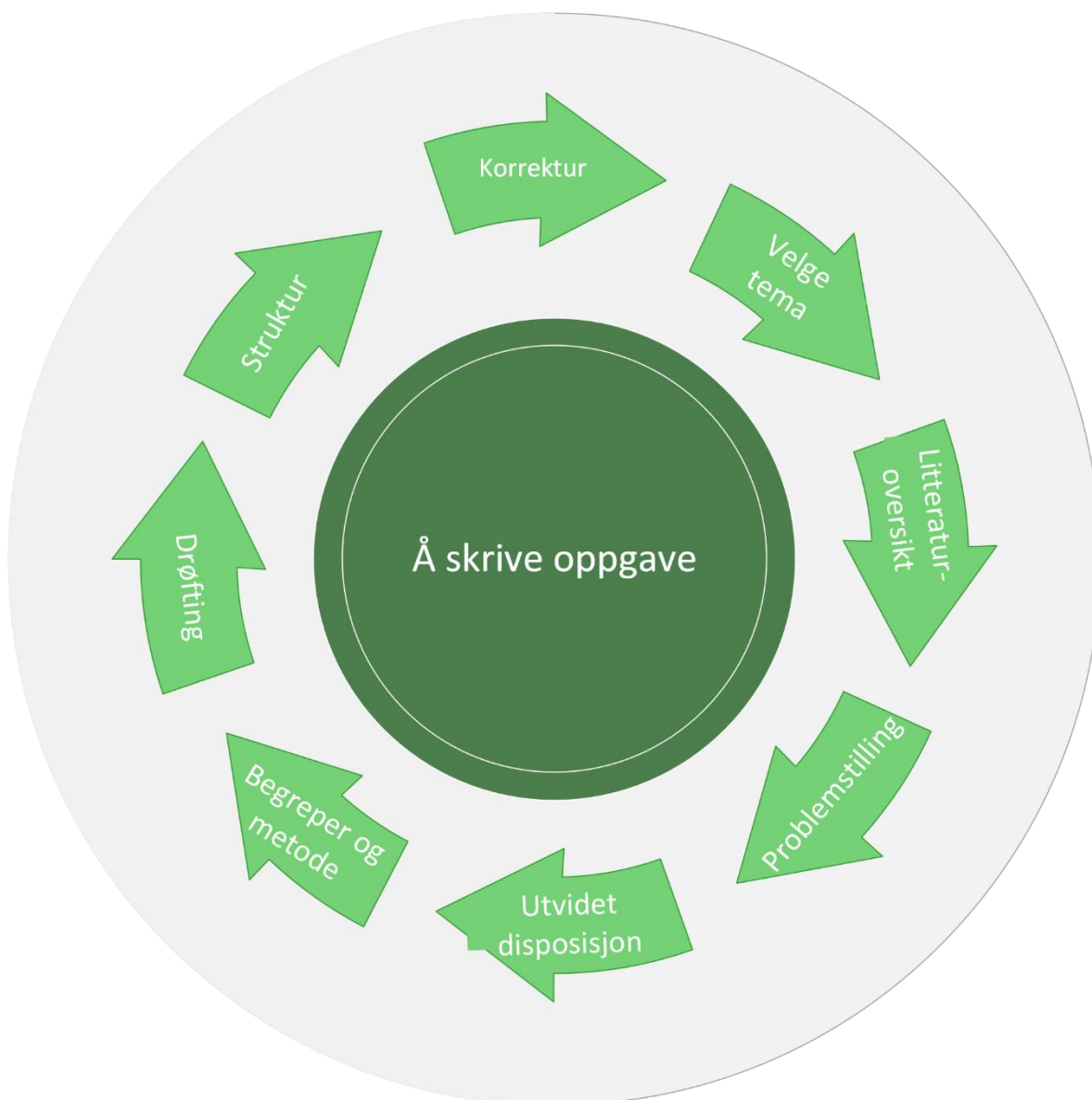


Figur 3. Modell over aktiviteter og sammenhengen mellom individuelt og kollektivt arbeid som inngår i å lese pensum.

Oppgavene skal legge opp til at studentene kan komme i gang med å jobbe effektiv med studiene. I tillegg til å jobbe systematisk med pensum, lesing og skriving, så gir det digitale lese- og skrivekurset studentene øvelse i å legge fram uferdig tekst for andre, å lese og kommentere på andres tekst, samt øvelse i å drøfte faglig med medstudenter. Siden kurset er digitalt, kan studentene samarbeide om lesingen og skrivingen uavhengig av hvor de befinner seg. Læringsplattformen Canvas er godt egnet til å skape en sammenbindende

digital struktur mellom det faglige arbeidet som skal gjøres mellom og på samlingene på campus. Men for at oppgavene skal være meningsfulle for studentene, må lærerne utforme oppgavene slik at det digitale lese- og skrivekurset blir integrert i emnet.

Når vi har jobbet med å utvikle oppgavetekstene til studentene, har vi basert oss på stegene som presenteres i figur 4.



Figur 4. Modell over hvilke aktiviteter som inngår i å skrive i et emne

I en underviseevaluering av *Den gode studentopplevelsen* har vårt prosjekt blitt sett som å ha fagspesifikt innhold som kan overføres til andre fagområder siden det utvikler generiske

ferdigheter (Hermansen m.fl., 2022, s. 32). De generiske ferdighetene er å innarbeide en systematikk i arbeidet med å lese å skrive og det å få gode arbeidsvaner. Dette gjelder ikke bare studenter på masternivå, og vi ser også muligheten for å tilpasse oppgavene til emner på bachelornivå. Også bachelorstudenter kan streve med å fordele pensumlesingen utover semesteret, finne fagbegreper i tekst og se sammenhengen mellom ulike pensumtekster.

Som et tillegg til denne rapporten har vi derfor utarbeidet en Canvas-modul av det digitale lese- og skrivekurset, *Kunsten å lese og skrive akademiske tekster*, der deler av det kan innarbeides i andre emner. Modulen kommer med eksempeloppgaver basert på emnene den er utviklet innenfor, og disse kan tilpasses emnet modulen skal passes inn i. Den inneholder også lenker til sider som viser prinsippene bak arbeidsformene og sider som viser gangen i en gitt arbeidsform. Disse lenkene kan aktiveres og deaktiveres av læreren som tar kurset i bruk. Det er også mulig for studentene selv å bruke modulen til å lære mer om å lese og skrive akademiske tekster, få tips om hvordan man kan strukturere en annotert bibliografi og skrive sammendrag av enkelttekster, samt arbeide sammen om å lese og skrive akademiske tekster.

En mulig måte å videreutvikle kurset på er å lage teasere til noen av pensumtekstene, små tekster som skal friste studentene til å lese tekstene. Kanskje er dette særlig viktig for tekster som er skrevet på engelsk. Vi har i hvert fall inntrykk av at norske tekster fremdeles er lettere tilgjengelige enn tekster på engelsk, svensk og dansk for mange studenter i Norge. Dette kan også være en god hjelp for studenter med norsk som andrespråk.

Kunstig intelligens (KI) og programmer som ChatGPT er satt på dagsorden denne våren. Fremdeles famler akademia med hvordan vi kan nyttiggjøre oss KI, og antakelig gir KI studentene mange gode muligheter til å tilegne seg et stoff, få skrivetrening og få tilbakemelding på egne tekster. Dette er muligheter vi vil undersøke i tiden fremover.

Litteratur

- Berge, C.N. (2023, 3. januar). Professor ved UiO advarer om studenters manglende leseferdigheter. *Morgenbladet*.
<https://www.morgenbladet.no/aktuelt/2023/01/03/professor-ved-uio-advarer-om-studenters-manglende-leseferdigheter/>
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43:8, 1315-1325, DOI: [10.1080/02602938.2018.1463354](https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354)
- Dversnes, G. (2020). «Vi kastet elevene ut på dyppet før». Bruk av eksempeltekster i skriveopplæringen hos fire norsklærere. *Acta Didactica Norden*, 14(1).
[10.5617/adno.7897](https://doi.org/10.5617/adno.7897)
- Dysthe, O. (2003). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Gyldendal ad Notam.
- Elvebakk, L., Lundberg, P. & Mirmohatari, O. (2020). Medstudentrespons. *Læring for læring. Proceedings from Læringsfestivalen 2020*. 4(1). [Medstudentrespons | Læring om læring \(ntnu.no\)](https://doi.org/10.5617/adno.7897)
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. 4th Edition. Routledge.
- Haug, K. H. (2009). Medstudentrespons: et eksempel på en studentaktiv læringsform i Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning (ABf). I: B. Groven et al. (Red.), *FoU i praksis 2008. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Hoel, T. L. og Haugaløkken, O. (2003). Responsgrupper som læringsressurs i arbeidet med mapper. I O. Dysthe og K. S. Engelsen (red). *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Abstrakt forlag.
- Hermansen, H., Sarastuen, N.K., Agerup, K., Mathisen, M. A. S. (2022). *Følgforskning av Den gode studentopplevelsen (EVA-DGS) Kartlegging av programporteføljen. Delrapport 2. Senter for profesjonsstudier*. OsloMet – storbyuniversitetet.
- Håland, A. (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. *Acta Didactica*. 12(1). <https://doi.org/10.5617/adno.4820>

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 85–118.
- Kember, D., & Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional science*, 28, 469–490.
- Kringstad, T. og Lorentzen, V. (2015). *Å lede gode skriveprosesser. Eksplisitt skriveopplæring i klasserommet*. Skrivesenteret. https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/01/gode_skriveprosesser_web_lav.pdf
- Lather, P. (2007). *Getting Lost: Feminist Practices Toward a Double(d) Science*. SUNY Press.
- Lona, I. (2022). Tilbakemelding – hvorfor og hvordan. Kurs i Canvas Commons.
- McDonald, M., Kazemi, E. & Kavanagh, S. S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education* 64(5), 378–386, DOI: 10.1177/0022487113493807
- Palm, K., & Stokke, R. S. (2013). Early Years Literacy Program-en modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? *Norsklæraren*, volum 4, 55–67. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/1934/1079963.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Postholm, May Britt. (2006) Assessment during project work (paper edition). [*Teaching and Teacher Education : An International Journal of Research and Studies*](#). volum 22 (2).
- Sandvik, M., Garmann, N. G., & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Forskning/2014/Synteserapport%20om%20spr%C3%A5k%20og%20spr%C3%A5kmilj%C3%B8%20til%20UDIR,20\(282\),29](http://www.udir.no/Upload/Forskning/2014/Synteserapport%20om%20spr%C3%A5k%20og%20spr%C3%A5kmilj%C3%B8%20til%20UDIR,20(282),29).
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk, s. 48–75.
- Stenseth, T. (2021). Hvordan fremme studentaktivitet og engasjement for læring? En designbasert studie av omvendt undervisning og videorefleksjoner i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norden*, 15(3), 22 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8313>

POSTADRESSE:

OsloMet – storbyuniversitetet
Pilestredet 46
Postboks 4, St. Olavs Plass
0130 Oslo

OsloMet Skriftserie 2023 nr 11

ISSN 2535-6992 (online)
ISBN 978-82-8364-533-0 (online)