

Amdam, S. H., Bårdseth, G. A. & Lillebø, I. S. (2026). Å planlegge for akademisk skriving som fagmiljø. I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 269–297). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731013>

Kapittel 13

Å planlegge for akademisk skriving som fagmiljø

Synnøve H. Amdam, Gro Anita Bårdseth og Ingvild Sande Lillebø

Samandrag: I høgare utdanning er akademisk skriving ofte knytt til større oppgåver eller innføringskurs. Dette kapitlet undersøker korleis eit fagmiljø kan planlegge systematisk akademisk skriveopplæring for eit tverrfagleg bachelorprogram ved Høgskulen i Volda. Gjennom ein empirisk casestudie av ein studierevisjonsprosess, med dokumentstudium og refleksiv tematisk analyse, presenterer vi ein utviklingsmodell for slik opplæring. Funna viser at eit tydeleg prosessdesign med kommunikativ samskaping fremjar systematisk akademisk skriveopplæring, og at fagtilsette treng spesifikk kompetanse for å støtte studentane i utviklinga frå kunnskapsrefererande til kunnskapstransformerande skriving. Kapitlet kan bidra til å bygge bru mellom forskning på og praktisk modellering av prosessar for å utvikle systematisk akademisk skriveopplæring på bachelornivå, på tvers av fagdisiplinar.

Nøkkelord: akademisk skriving, systematisk akademisk skriveopplæring, tverrfagleg bachelorprogram, kommunikativ prosessmetodikk

Arbeidet med kapitlet har skjedd i eit tett samarbeid mellom forfattarane. Forfattarane har i fellesskap utarbeidd det overordna narrative og problemstillinga i kapitlet. Synnøve H. Amdam og Gro Anita Bårdseth har hatt særleg ansvar for teorigjennomgangen, medan alle har bidrege i analyse og drøfting. Alle kapittelforfattarane har lese og kommentert artikkelen i sin heilskap. Takk til deltakarane i studierevisjonsprosessen og til medforfattarar i boka som gav gode innspel i skriveprosessen.

Abstract: In higher education, focus on academic writing is often linked to major assignments or given as introductory courses. This chapter examines how an academic community can design systematic academic writing instruction for an interdisciplinary bachelor program at Volda University College. Through an empirical case study of a curriculum revision process, using document analysis and reflexive thematic analysis, we present a development model for such instruction. The findings indicate that a clear process design based on communicative co-creation promotes systematic academic writing instruction, and that faculty members require specific competencies to support students in developing from knowledge telling to knowledge transforming writing. The chapter aims to bridge research on and practical modelling of processes for developing systematic academic writing instruction at the bachelor level across academic disciplines.

Keywords: academic writing, systematic academic writing instruction, interdisciplinary bachelor's program, communicative process methodology

Innleiing

I bachelorprogram blir akademisk skriving som arbeidsmåte ofte knytt til spesifikke større oppgåver, som semesteroppgåver eller bacheloroppgåver, eller tematisert i innføringskurs første semester, i staden for å ha eit systematisk fokus gjennom heile studieløpet (Hambro et al., 2019). I denne empiriske casestudien tek vi for oss korleis eit fagmiljø kan planlegge og legge til rette for utvikling av systematisk akademisk skriveopplæring gjennom eit bachelorløp, med ein typisk studierevisjonsprosess som case.

Fagtilsette i høgare utdanning har ulike inngangar til og fagtradisjonar for akademisk skriving (Ask, 2007; Hoel, 2012). Utfordringa er at desse fagtradisjonane for akademisk skriving kan vere i konflikt med kvarandre i eit fagmiljø, eller vere implisitte forståingar utan at ein har eit felles språk om kva som skal til for at studentane skal oppøve akademisk skrivekompetanse. Bottenvann (2017) hevdar at studentane sine utfordringar med tekst- og skrivekulturar i høgare utdanning ofte skuldast at faglærarar uttrykkjer vage forventingsnormer. Forventingane til tekstane må gjerast eksplisitte for studentane dersom dei skal kunne oppfylle dei (Hoel, 2008). Samstundes kan fagtilsette oppleve det som utfordrande å integrere akademisk skriveutvikling i sine faglege opplegg. Det er ikkje krav om kompetanse innan skriveopplæring ved dei fleste faglege tilsettingar, og mange fagtilsette opplever stofftrengsel i emna dei underviser i (Greek & Jonsmoen, 2016). For utdanningar med mange fagtilsette og ulike fagmiljø og -tradisjonar kan dette føre til ansvarspulverisering, der fagtilsette opplever at akademisk skriveopplæring ikkje er deira oppgåve (Hambro et al., 2019).

God akademisk skriveopplæring og systematisk utvikling av skrivekompetanse krev systematisk rettleiing og tilbakemelding som utviklar studentane si akademiske tekstforståing. God skriveopplæring krev òg tilpassa arbeidsmåtar innanfor faget sin eigen teksttradisjon (Greek & Jonsmoen, 2018). Ei utfordring for fagmiljøa er at nye studentar ofte har ei forståing av akademisk skriving berre som ein kunnskapsrefererande prosess, der målet er å kunne gjengje pensum (Hoel, 2012; Mateos & Solé, 2012). Det er derfor viktig å legge til rette for utvikling av kritisk fagleg tenking i undervisninga i akademisk skriving gjennom eit bachelorløp (Greek & Jonsmoen, 2016). Studentane har ulik skriveerfaring og akademisk kompetanse ved studiestart, og manglar medvit om kva skriveopplæring dei treng for å kunne meistre den akademiske

skrivninga fagmiljøa forventar (Lødding & Aamodt, 2015; Hambro et al., 2019). Det er dermed ofte eit kunnskapsgap mellom kva fagtilsette i høgare utdanning forventar og trur studentane skal kunne, og kva studentane faktisk kan.

Med desse utfordringane knytte til akademisk skriveopplæring som utgangspunkt, vil vi vidare undersøkje prosessen med å utvikle systematisk akademisk skriveopplæring som del av ein større revisjon av eit bachelorprogram. Revisjonsprosessar og endring er i utgangspunktet krevjande og føreset eit gjennomtenkt prosessdesign (sjå mellom anna Farner, 2011). Ved å studere korleis eit samansett fagmiljø kan legge til rette for systematisk akademisk skriveopplæring gjennom heile bachelorløpet i nettopp denne prosessen, kan funna våre bidra til å bygge bru mellom forskning på og praktisk modellering av systematisk akademisk skriveopplæring i andre studierevisjonsprosessar.

Casen vi undersøker i dette kapittelet, er prosessen med periodisk studieprogramevaluering i kombinasjon med revisjon av bachelorprogrammet Planlegging og administrasjon ved Høgskulen i Volda i perioden 2022–2024. Vi ser på desse parallelle prosessane som ein typisk case innan studieutvikling, fordi dei handlar om aktivitetar som er avgrensa til og typiske for studieprogramevalueringar og -revisjonar nasjonalt (Yin, 2009, s. 256). I det vidare omtalar vi desse to prosessane som ein studierevisjonsprosess. Bachelorprogrammet i casen gir ei brei innføring i sentrale samfunnsvitenskaplege emne som planlegging, samfunnsgeografi, sosiologi, statsvitenskap og organisasjonsteori, administrasjon og leiing, økonomi og juss. Studiet har ein profil retta mot arbeidsoppgåver i både stat, kommune, privat næringsliv og frivillig sektor, og er slik ei tverrfagleg, profesjonsretta generalistutdanning og ikkje ei profesjonsutdanning (Høgskulen i Volda, 2019).

I dette kapittelet vil vi, med utgangspunkt i denne spesifikke casen, diskutere to sentrale utfordringar for å få til systematisk akademisk skriveutvikling gjennom heile bachelorløpet. Den første utfordringa er korleis ein kan etablere eit gjennomtenkt prosessdesign for studierevisjonsprosessar som omfattar samansette fagmiljø. Teoretiske perspektiv om kommunikatív samhandling og planlegging (Healey, 2012; Innes & Booher, 2018; Sager, 2018) er sentrale både i planleggingsemna ved denne utdanninga og som eit grunnleggande fagteoretisk perspektiv i heile utdanninga. Å nytte desse perspektiva inn i prosessdesignet var difor naturleg, sjølv om det ikkje var gitt at dei fagtilsette sjølve hadde dette som metaperspektiv i revisjonsprosessen. Den andre utfordringa er at fagtilsette frå ulike fagtradisjonar vil ha ulike omgrep om

og forståingar av akademisk skriveopplæring og utvikling. Det vart dermed viktig i revisjonsprosessen å gjere omgrep om og forståingar av akademisk skriving i fagmiljøet eksplisitte for å sikre felles utvikling.

Målet med casestudien er å presentere ein mogleg prosess og utviklingsmodell for systematisk skriveopplæring som tek omsyn til utfordringane presentert over, ut frå følgjande problemstilling:

Korleis kan eit fagmiljø utvikle systematisk akademisk skriveopplæring for eit tverrfagleg bachelorprogram?

Vi vil først presentere våre perspektiv på studieutvikling og prosessarbeid og trekke inn relevant forskning innan akademisk skriveopplæring og stegvis utvikling. Deretter presenterer vi metode for vidare analyse og drøftar funna våre i lys av forskingsgrunnlaget. Avslutningsvis oppsummerer vi funna i ein lokal utviklingsmodell og svarer ut problemstillinga. Kapitlet er slik eit bidrag til praktisk modellering av og vidare forskning på prosessar med å utvikle systematisk akademisk skriveopplæring på bachelornivå, på tvers av fagdisiplinar.

Studierevisjonsprosessar i eit kommunikativt perspektiv

Den første utfordringa ved utvikling av systematisk skriveopplæring er at endringsprosessar er krevjande. Det er derfor avgjerande å ha eit gjennomtenkt prosessdesign som fundament, ein modellert prosess med avsett tid og ressursar til strategisk studieutvikling. Studierevisjonsprosessar har som mål at studentane skal ha god progresjon i studiet, og må mellom anna ta omsyn til studenten sin kunnskapskonstruksjon innan akademisk skriving. Dette krev at fagtilsette utviklar ei felles forståing for at målet med revisjonsprosessen også inkluderer utvikling i akademisk skriving.

Vektlegging av inkludering og kollektiv deltaking i prosessarbeidet er nødvendig (Severance et al., 2016). Prosessen som arena for samordning og tverrfagleg problemløysing står sentralt i kommunikativ planleggingsteori (Healey, 2012; Innes & Booher, 2018; Sager, 2018). Plan- og utviklingsproses-

sar i samfunn, eller organisasjonar som det er snakk om her, vert rekna som arenaer der deltakarar kan utveksle erfaringar og kunnskap, lære av kvarandre og utvikle nye forståingar (Healey, 2012, s. 338). Dette vert omtala som samskaping eller samarbeidsdriven planlegging (Amdam, 2011, s. 30; 2022).

For at prosessarbeid skal lukkast med samskaping og tverrfagleg problemløysing, er både utforminga og gjennomføringa av prosessane avgjerande. Asle Farner (2011) peikar på at ulike former for verkstadar – seminar, workshops med meir – fungerer som arenaer for kommunikativ og dialogbasert samhandling. Det finst fleire føresetnader for at verkstadar skal vere funksjonsdyktige. For det første må verkstadar ha ein prosesseiari som syter for tilrettelegging og justering av prosessen undervegs. Severance et al. (2016, s. 536) understrekar at prosesseiaren må fungere både som samskapar, tilretteleggjar og provokatør. I vår case ville prosessen kunne styrkast ved at prosesseiaren vart henta inn utanfrå fagmiljøet, slik at vedkomande kunne opplevast som uavhengig eller nøytral til spesifikke faglege ståstadar, eller til og med som ein som kan utfordre fagforståingar eller få skulda dersom det oppstår usemje internt. Dette er særleg viktig når sterke fagpersonar og fagtradisjonar står mot kvarandre i utviklingsprosessen, og desse personane skal samarbeide vidare etter revisjonen.

For det andre må arbeidsformene i verkstadane vere strukturerte og tilpassa både målsetjingar og deltakarar, men også varierte slik at alle slepp til. For det tredje bør deltakarane vere opne for andre sine argument og frie til å kome med eigne framlegg som kan bidra til løysingar (Farner, 2011, s. 11). I vår case vart dette løyst gjennom ulike former for verkstadar, kalla miniseminar, med ulike arbeidsmåtar og gjennom aktiv informasjonsdeling i prosessen. Til dømes vart presentasjonar, oppgåver, oppsummeringar og dokumentasjon lagt ut på ein digital kommunikasjonsplattform (Teams) som alle fagtilsette hadde tilgang til. Fagpersonar som ikkje hadde høve til å delta i miniseminara, fekk kome med innspel til oppgåvene som skulle løysast i seminara, både i forkant og etterkant. Dette vart gjort for å sikre transparens og tillit i arbeidsprosessen.

Verkstadar som er planlagde og gjennomførte etter desse føresetnadane og med ei tverrfagleg tilnærming, har ifølgje Farner (2022) potensial til å styrke deltakarane sin kreativitet, gi betre oversyn og felles forståing for tverrfaglege problemstillingar. Andre potensial som blir framheva, er direkte oppklaring av uklarheiter gjennom dialog, trening i å formulere og grunngje eigne synspunkt,

samt ein meir nyansert forståing av andre sine synspunkt. Farner (2011) peikar òg på at verkstadar har potensial for organisasjonslæring, særleg ved å gjere taus kunnskap felles og eksplisitt (Healey, 2012). Dette var viktige aspekt i vår revisjonsprosess, også for å få fram eksisterande forståingar av akademisk skriving. Eit sentralt aspekt ved verkstadar i samskapande prosessar er òg deira potensial for å bygge legitimitet blant deltakarane og sikre forankring til resultat (Farner, 2011, s. 13–15). Casen som ligg til grunn for dette bokkapitlet, eksemplifiserer korleis ein har arbeidd med desse perspektiva.

Utvikling i skriveopplæring på bachelornivå

Den andre utfordringa nemnd innleiingsvis er at fagtilsette ut frå eigen fagtradisjon vil ha ulike perspektiv på og omgrep om kva som er nødvendig og god skriveopplæring i eit bachelorløp. Kva som blir oppfatta som akademiske tekstar og skriving, varierer ut frå denne fagtradisjonen og er kulturelt betinga, med ulike skrivekonvensjonar og skriveforståingar (Castelló & Donahue, 2012; Knorr Cetina, 1999). Eit typisk skilje som blir framheva, er fokus på drøfting i ein samfunnsfagleg tradisjon og på tekstanalyse i ein humanistisk tradisjon, men Dysthe et al. (2010) trekk òg fram den fagspesifikke epistemiske tradisjonen innan ein fagkultur som ikkje nødvendigvis er eksplisitt formulert. Det er krevjande å samstemme desse forståingane i ein revisjonsprosess, då dette både krev eit felles, eksplisitt språk om akademisk skriving og felles forståing av kva som må til for å få til skriveutvikling gjennom eit bachelorløp. Vi vil difor vidare trekkje fram nokre kjerneomgrep til bruk i denne prosessen, som har gitt retning for den vidare analysen og for den vidare utviklinga og modelleringa av akademisk skriveopplæring lokalt.

Generelle krav til akademisk skriving på tvers av fagtradisjonar

Dysthe et al. (2010, s. 22) meiner at nøkkelement som går igjen på tvers av fagtradisjonar, typisk er å vere analytisk og kritisk, utvikle problemstilling, binde saman teori og data, trekke konklusjonar, og uttrykkje og underbygge

eigne meiningar med teori og tidlegare forskning, anten dette skjer i form av drøfting eller analyse. Omgrepa økonomisering, organisering og klarheit er òg generelle tverrfaglege prinsipp for skriving i høgare utdanning (Dysthe et al., 2000). Med økonomisering meiner forfattarane at skrivaren held seg til temaet for skriveoppdraget. Organisering inneber at teksten følgjer ein gitt struktur med introduksjon, hovuddel og konklusjon. Klarheit handlar om presist og klart fagspråk, og at tema, argument, data eller anna materiale blir presentert på ein måte som gjer det enkelt for lesaren å følgje argumentasjonen til skrivaren. I tillegg peikar Rienecker & Jørgensen (2013) på at kjenneteikn ved gode sjølvstendige studentoppgåver, uavhengig av omfang og fagtradisjon, er at tekstane er undersøkjande og lever opp til vitskaplege ideal og krav bygd på det aktuelle faget sin kunnskap.

Desse meir generelle omgrepa kan gi eit felles språkleg grunnlag for fagtilsette i arbeidet med å utvikle den akademiske skriveopplæringa, også i samarbeid med eksterne aktørar som bibliotek og skrivesenter. Aktiv bruk av felles språk og omgrep kan også støtte studentane si forståing ved at forventningar blir gjort eksplisitte (Hoel, 2008). Utviklinga i innhaldet og bruken av omgrepa gjennom studieløpet krev likevel ei fagleg kontekstualisering som studentane ikkje kan tileigne seg før dei går inn i eit spesifikt fagfelt og gradvis blir innlemma i ein fagleg skriftkultur.

Fagspesifikk akademisk literacy – skrive- og tekstkunnen med kunn-skaping som mål

Akademisk literacy handlar om å ha kunnskap om korleis ein byggjer opp vitskaplege, akademiske tekstar innanfor ein gitt fagkultur, med fokus på kritisk tekstmedvit i både lesing og skriving av akademiske tekstar. Dette inneber å kunne analysere, reflektere over og drøfte kunnskap på fagområdet studenten er del av (Hoel, 2008; Ask, 2007). Akademisk literacy må utviklast over tid, gjennom mengdetrening (Langer, 2011), for at studenten skal kunne gå frå å tileigne seg og forstå kunnskap på eit fagfelt til å sjølv kunne skape fagspesifikk akademisk kunnskap – altså å oppnå det Rienecker & Jørgensen (2013) ser på som kjenneteikn ved gode sjølvstendige studentoppgåver: undersøkjande skriving. Dette kallar Scardamalia & Bereiter (1987) ei utvikling frå kunnskapsrefererande (knowledge telling) til kunnskapstransformerande (knowledge transforming) skriving.

Skriving som kunnskapsrefererande er kjenneteikna av at ein kan gjenfortelje eksisterande kunnskap, ofte definert som eit pensum, i skrivinga si. I kunnskapsrefererande skriving kan ein altså gjengi, forklare og diskutere eit definert pensum, noko ein typisk vil gjere i form av skuleeksamenar i eit studieløp. Kunnskapstransformasjon i skriving handlar i langt større grad om å ta i bruk eksisterande fagleg kunnskap som grunnlag for, og med mål om, å utvikle eller skape ny kunnskap. I mange tilfelle vil dette handle om å bruke eksisterande fagleg kunnskap på eit nytt materiale eller i ein ny kontekst som kan tilføre nye perspektiv, gi nye analysar eller utvikle den faglege forståinga vidare. Dette krev arbeids- og eksamensformer i studiet som opnar for undersøkjande skriving, til dømes prosjekt- eller semesteroppgåver (Rienecker & Jørgensen, 2013). Denne kunn-skapinga bør, ifølgje Scardamalia & Bereiter (1987), vere eit overordna mål for skriveopplæringa. I vårt tilfelle vil den avsluttande bacheloroppgåva typisk vere der denne forståinga er forventa av fagtilsette.

Ei slik forståing av skriving som ein kunnskapsbrukande og rekonstruktiv prosess med mål om kunn-skaping, er viktig for å kunne oppfylle krava og strekke seg mot ideala for akademisk skriving som ulike fagkulturar har, og dermed kunne lukkast i høgare utdanning (Mateos & Solé, 2012). Igjen krev dette ei felles forståing og eit eksplisitt utviklingsfokus i skriveopplæringa. Fagtilsette må leggje til rette for at studentane utviklar si akademiske skriving i retning av kunnskapstransformasjon, både gjennom læringsaktivitetar og i ulike vurderingssituasjonar. Ei utfordring her er at bachelorløp ofte skal utdanne både til akademisk skriving for ei spesifikk profesjonsutøving med fokus på arbeidslivsrelevans, og samstundes til vidare akademiske studium på masternivå (Fossland, 2015). Å balansere førebuing til arbeidslivet og vidare masterutdanning vil bli vektlagt ulikt i ulike fagmiljø og mellom fagtilsette i same fagmiljø.

Systematisk akademisk skriveutvikling gjennom meiningsskapande samsvar

For at studentane skal kunne skrive seg inn i ein fagtradisjon og gradvis utvikle evna til kunnskapstransformerande skriving gjennom bachelorløpet, er det nødvendig med ei systematisk skriveopplæring som har fokus på stegvis utvikling tett knytt til fagfeltet (Bottenvann, 2017). I vårt tilfelle handla det også om å vekte ulike typar skriving, sidan fagfeltet har mål om både samfunnsvitskapleg og juridisk skriving – to skrivesjangrar som er svært ulike (Helde, 2025; Lillebø, 2025).

Dysthe og Hertzberg (2006) meiner at det på alle nivå i ei utdanning bør finnast skrivekurs eller skriveintensive emne der studentane kan utvikle kompetanse både innan ulike akademiske sjangrar på fagfeltet og i gode skriveprosessar og tekstrevisjon. Skriveintensive emne sikrar tettare fagleg tilknytning, då: «Det er faglærerne som kjenner fagkulturens spesielle krav, og som har muligheten til å integrere faglig og språklig veiledning, og som aksepteres som faglige forbilder av studentene» (s. 126). Generelle skrivekurs kan ta for seg generelle krav til tekstar, som økonomisering, organisering og klarheit nemnt tidlegare (Dysthe et al., 2000), medan skriveintensive emne typisk bør vere fagemne med arbeidskrav og eksamensformer som legg til rette for fagspesifikk prosessorientert skriving med fleire skriftlege innleveringar, rettleiing, tekstnære responsar og skriveøkter (Dysthe & Hertzberg, 2006; Bromley, 2011; Greek & Jonsmoen, 2016). Vektinga mellom meir generelle kurs og skriveintensive emne vart difor eit viktig utviklingspunkt i prosessen.

Systematisk akademisk skriveutvikling krev dermed ein tydeleg samanheng mellom intenderte læringsutbytte, vurdering og læringsaktivitetar i studiet, det John Biggs kallar meiningsskapande samsvar (constructive alignment) (Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2007, s. 52). Målet med meiningsskapande samsvar er at studentane skal oppleve meistring og kunne lukkast gjennom studiet ved at læringsaktivitetane i emna støttar opp om ulike vurderingssituasjonar som arbeidskrav og eksamen, og at det skal vere ein meiningssfull og tydeleg samanheng mellom vurderingssituasjonane og målformuleringane i læringsutbytta. Gjennom eit bachelorløp må eit slikt samsvar byggjast opp gradvis, til dømes gjennom eksplisitte kompetansetrappar innan ulike akademiske skrivesjangrar, der ein formulerer målbare læringsutbytte med progresjon, særleg i bruken av verb og støttande adjektiv og adverb, slik det òg er omtala i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Lovdata, 2017). Ein slik progresjon i verbbruk kan knytast til stadig djupare forståing på eit felt, til dømes frå «å kjenne til», via «å ha innsikt i», til «å ha inngåande kunnskap om».

Denne konstruktivistiske tilnærminga, i tråd med sentrale funn frå forskning på prosessorientert skriving, legg vekt på at det studenten aktivt gjer i studiet er viktigare for læring enn kva faglæraren gjer (Wang et al., 2013, s. 477). Prosessorientering og utvikling gjennom kommunikativ samhandling er òg sentrale faglege perspektiv i bachelorutdanninga i vår case, og fokus på meiningsskapande samsvar gir dermed meirverdi i denne spesifikke studierevisjonsprosessen.

Case og metodisk tilnærming

Casen vi undersøker er, som nemnt innleiingsvis, studierevisjonsprosessen ved bachelorprogrammet Planlegging og administrasjon ved Høgskulen i Volda i tidsrommet 2022–2024. I denne perioden var det kring 17 fagtilsette ved programmet og om lag 15 studentar per faglege årsverk (Bårdseth, 2023). Alle fagtilsette var involverte i revisjonsprosessen.

Utdanninga gir ei brei innføring i sentrale samfunnsvitskaplege emne (Høgskulen i Volda, 2019). Det er slik ein typisk case på ein tverrfagleg bachelorgrad (Yin, 2009). Den periodiske studieprogramevalueringa som starta revisjonsprosessen er òg typisk for høgare utdanning i Noreg. Det er ei systematisk kvalitetssikring av studietilbod ved universitet og høgskular og er regulert gjennom Studietilsynsforskriften (2017). Studieprogramevalueringa innebar mellom anna at programmet vart vurdert av eksterne fagfellar og interne fagtilsette, potensielle arbeidsgivarar og noverande og tidlegare studentar (Bårdseth, 2023). Ein ønskte å bruke denne evalueringa aktivt inn i studierevisjonen og valde derfor å gjennomføre desse to aktivitetane i ein samla prosess, der ein prioriterte å setje av tid og ressursar til eit gjennomtenkt prosessdesign.

Det som skil vår case frå andre typiske case (Yin, 2009), er nettopp prosessdesignet og dei prosessorienterte verkemidla som vart tekne i bruk. Ein knytte til seg ein ekstern, fagleg uavhengig prosessleiar, som saman med studieprogram- og instituttleiar kopla saman evaluerings- og revisjonsprosessane. Som tidlegare nemnt, vart ekstern prosessleiar vald for å sikre nøytralitet, ugildskap og uavhengig leing av prosessen. Dette er avgjerande for å oppnå legitimitet blant deltakarane og tillit til både prosess og resultat (Farner, 2011; Severance et al., 2016). Prosessleiargruppa hadde tidlegare gjennomgått opplæring i korleis ein byggjer studieløp og emne med fokus på meiningsskapande samsvar (Biggs & Tang, 2007), og hadde kompetanse innan kommunikativ planlegging (Healey, 2012). Prosessleiargruppa var såleis medviten om å leggje til rette for ein prosess der heile fagmiljøet fekk felles forståing for utvikling av emne- og studieløp basert på meiningsskapande samsvar.

Sentrale aktivitetar i prosessen var seks miniseminar og eitt heildagsseminar for fagtilsette, gjennomførte over fire semester frå juni 2022 til mars 2024. I tillegg vart det lagt opp til arbeid mellom samlingane og til aktiv informasjonsdeling. Tema i seminara var mellom anna utvikling av fagsøyler og kompetansetrappar i dei ulike fagsøylerne, inkludert akademisk skriving, og

sluttkompetanse som også inkluderer akademisk skriving. Måten prosessen vart gjennomført på, bidrog til at fagmiljøet fekk arbeide systematisk og strukturert med sentrale problemstillingar over tid. Dette gav rom for refleksjon og modning både for den einskilde og for fagmiljøet som heilskap. Gjennom deltaking, fagleg dialog og utvikling av felles forståing vart fagmiljøet styrkt i evna til å ta informerte val og gjere faglege prioriteringar som gjaldt innhald og retning i utviklingsarbeidet (Farner, 2011).

Datamateriale og analysetilnærming

Materialet frå den periodiske studieprogramevalueringa omfattar ei kandidatundersøking blant tidlegare studentar, statistikk over søkartal og studentgjennomstrøyming, og sjøve evalueringsrapporten (Bårdseth, 2023). Materialet frå revisjonsarbeidet var studieprogramomtale og emneplanar før og etter revisjon, høvesvis 2019 og 2024. Studieomtalar frå 2019 vart valde fordi dette kullet tok del i studieevalueringa i 2022. For 2019 omfatta materialet, i tillegg til studieplanar, 12 emneplanar, medan det for 2024 var 16 emneplanar. Vidare omfatta materialet interne prosessdokument frå miniseminara i form av powerpoint-presentasjonar frå prosessleiarteamet og ulike faggrupper, samt oppsummeringar av innspel frå grupper i fagmiljøet i form av skriftlege tilbakemeldingar og visuelle figurar delte i Teams.

Vi valde ei refleksiv tematisk analytisk tilnærming som tek omsyn til korleis forskarane sine erfaringar, forforståingar og posisjonering verkar inn på analysearbeidet (Braun & Clarke, 2021; Byrne, 2022). Vi var både prosessdrivarar, deltakarar i utviklingsarbeidet, og to av oss var fagtilsette i bachelorprogrammet. Forskarrollene våre vil difor ikkje berre vere prega av datamaterialet sin kontekst, men òg av teoretiske forståingar, analytisk kompetanse og tilgjengelege ressursar for analysearbeidet (Byrne, 2022). Vi følgde fasane til Braun og Clarke (2021) i analysearbeidet.

I den første analysefasen gjekk vi gjennom og koda datamaterialet først individuelt og deretter i fellesskap for å få samla oversyn og sikre kvalitativ inter-rater reliabilitet (McDonald et al., 2019). Vi brukte opne kodar, der fokuset var å kartlegge alle implisitte og eksplisitte omtalar av akademisk skriving eller skriveopplæring. Med implisitte omtalar meiner vi her samleomgrep nytta i datamaterialet som *kan* innehalde akademisk skriving og skriveopplæring, som til dømes «sjølvstendige metodiske arbeid» eller «bacheloroppgåve-

arbeid». Det vart raskt klart at svært lite av evalueringsmaterialet hadde fokus på dette feltet. Verken den institusjonelle bestillinga til studieprogramevalueringa, fagfelleprosessen eller studentane sine evalueringar hadde implisitt eller eksplisitt fokus på akademisk skriving eller skriveopplæring.

Vi gjorde eit strategisk utval av materiale som tematiserer akademisk skriving, anten implisitt eller eksplisitt (Yin, 2009). Utvalet omfatta både fokus på akademisk skriving i sjølv prosessforløpet og to modellar frå miniseminara i revisjonsprosessen: ein generisk modell for akademisk skriving i kompetansetrappa (figur 13.1), presentert innleiingsvis i prosessen, og ein modell for fagsøyler og sluttkompetansar (figur 13.2), utvikla av fagmiljøet sjølv frå hausten 2022. I tillegg inkluderte vi studieplanar og emnedokument frå 2019 og 2024.

I den andre analysefasen gjennomførte vi ei reflektiv tematisk dokumentanalyse i fellesskap, med fokus på akademisk skriveopplæring i det endelege materialutvalet og på både implisitte og eksplisitte omtalar. Vi pendla mellom empiriske data, eigne forforståingar og teoretiske omgrep og forståingar, med eksplisitt fokus på moglege stadfestingsbias (Braun & Clarke, 2021; Byrne, 2022). Som del av analysen av studieplanar samanlikna vi til dømes læringsutbytteformuleringar frå emneplanane i 2019 og 2024, med fokus på akademisk skriving. I 2019 var skriving i stor grad integrert implisitt i emna, utan eigne formuleringar som synleggjer skrivekompetanse, sjølv om vi visste at skrivekurs var ein del av semesterplanen. Målformuleringane var likevel generelle, som «Studenten kan gjere sjølvstendige metodiske arbeid på ein konstruktiv og kritisk måte», utan eksplisitt referanse til akademisk skriving. I 2024 ser vi ei tydeleg utvikling mot meir eksplisitte formuleringar, der skriving blir omtalt som konkret ferdigheit. Eit døme er «Studenten kan lage akademisk oppgåvestruktur og bruke kjelder», som gir studentane klarare forventningar og opnar for målretta vurdering.

Etiske vurderingar

Studierevisjonen i casen var planlagt og gjennomført av prosessleiargruppa med studieprogramleiar, instituttleiar og innleigd prosessleiar, og det er vi som er forfattarar av dette bokkapittelet. Dette inneber at vi har hatt fleire roller, både som prosjektleiarar, forskarar og fagtilsette. Vi har derfor lagt

vekt på å vere transparente i skildringa av datainnsamling og analyse, og på å la andre i forskargruppa analysere våre egne databidrag. Sjølv om vi er transparente, kan dei ulike rollene likevel ha påverka og farga refleksjonane våre (McDonald et al., 2019).

Datamaterialet inneheld ikkje personidentifiserande opplysingar, og dokumentutdrag er henta frå anonymiserte og deretter generelt omtala gruppeaktivitetar, og frå offentleg tilgjengelege studieomtalar. Vi har derfor ikkje innhenta samtykke frå deltakarar i revisjonsprosessen.

Analyse og diskusjon

Tre punkt i revisjonsprosessen eksemplifiserer utviklinga, men også dei to sentrale utfordringane, i å planleggje og legge til rette for systematisk akademisk skriveopplæring som fagmiljø: oppstartsseminaret, seminaret der fagmiljøet sjølv landa vidare modell for utviklingsarbeidet, og dei endelege studie- og emneplanane.

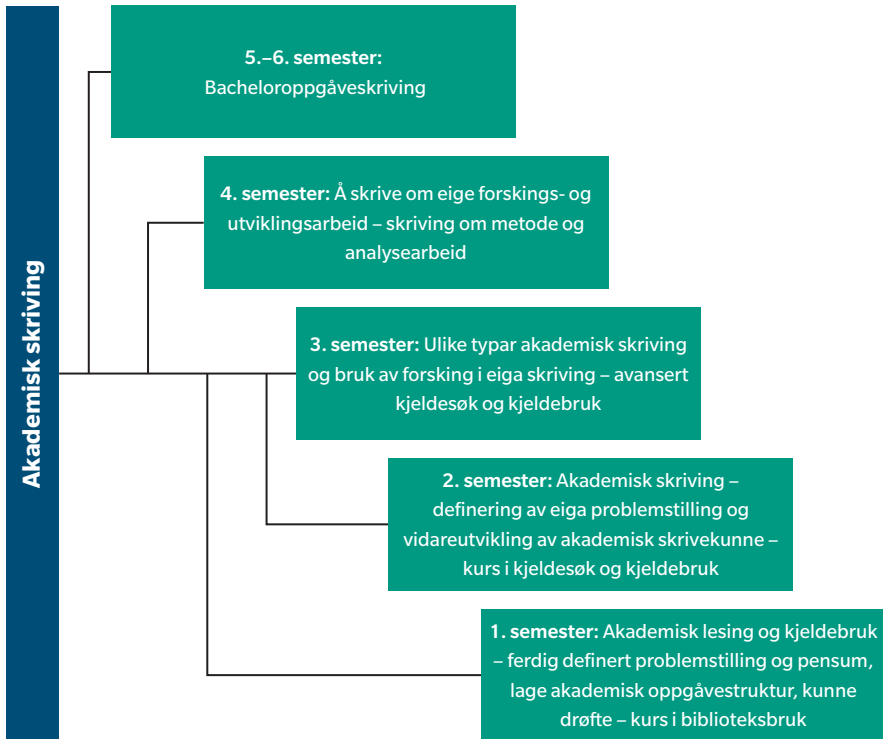
Akademisk skriving i oppstartsseminaret: Modellering av kompetansetrapp

I det første miniseminaret i 2022 var målet å utvikle felles forståing av både omgrep og metodikk for den vidare revisjonsprosessen, ved å tydeleggjere meiningsskapande samsvar med fokus på stegvis progresjon mot definerte sluttkompetansar på ulike fagområde (Biggs, 1996). Både profesjonsskriving og akademisk skriving vart framheva frå starten, saman med gradvis opptrapping av kompetanse gjennom studieløpet. Prosessleiar presenterte her eit sjølvutvikla erfaringsbasert døme på ei generell akademisk skrivetrapp, utan fokus på fagspesifikk skriveopplæring knytt til bachelorprogrammet (figur 13.1). Dette vart gjort for å synleggjere moglegheiter for opptrapping av akademisk skrivekompetanse, utan at spesifikke fagtilsette skulle måtte forsvare eksisterande løysingar for skriveopplæring i bachelorprogrammet.

Figur 13.1

Generell trapp for akademisk skriving

Sluttkompetanse: Studenten skal kunne uttrykke seg med eit godt akademisk språk, konsistent oppgåvestruktur og tydeleg og presis kjeldebruk.



Denne modellen kombinerer generell skriveopplæring i første studieår, der både bibliotek og fagtilsette er involverte, med ei gradvis meir fagspesifikk, sjølvstendig og undersøkjande skriveopplæring i tråd med forskinga til Dysthe & Hertzberg (2006). Modellen tek omsyn til utvikling på typiske område der studentane ofte møter utfordringar, som at studenten først skal arbeide med ferdige problemstillingar før dei utviklar eigne, eller få øving i å drøfte (Bottenvann, 2017). Ein ser òg ei gradvis utvikling frå eit kunnskapsrefererande til eit kunnskapstransformerande fokus, der ein går frå å kunne gjengi innhald i eit ferdig definert pensum (1. semester) til å sjølv kunne utvikle innhald gjennom fokus på metode og analyse (4. semester) (Scardamalia & Bereiter, 1987).

Sluttkompetansen for skriveopplæringa: «Studenten skal kunne uttrykke seg med eit godt akademisk språk, konsistent oppgåvestruktur og tydeleg og presis kjeldebruk.» følgjer til ein viss grad dei generelle hovudområda i skriveopplæring: økonomisering, organisering og klarheit (Dysthe et al., 2000). Trappemodellen tek likevel ikkje omsyn til behovet for skriveintensive emne eller prosessorientert skriving for å sikre tilstrekkeleg fagspesifikk skrivetrening (Dysthe & Hertzberg, 2006; Bromley, 2011).

Ved prosessstart hadde ein altså ein utviklingsmodell for akademisk skriveopplæring som dei fagtilsette kunne bruke som utgangspunkt i den vidare prosessen. Denne modellen var likevel kanskje for generell til at dei fagtilsette såg korleis desse forståingane kunne integrerast i eige studieløp og eigne emne.

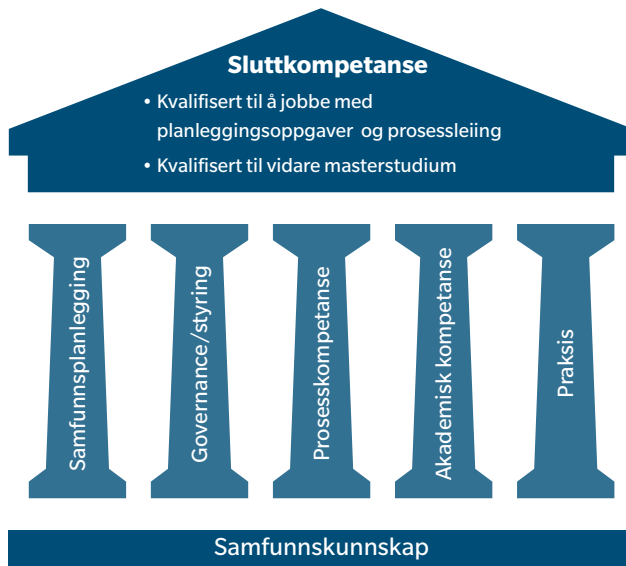
Akademisk skriving undervegs: Auka fokus, men utan systematikk

Å bruke seminar og arbeidsverkstadar som arena vart valt for å fremje dialogbasert samhandling (Farner, 2011). For å oppnå funksjonelle seminar la ein til grunn at arbeidsformene måtte strukturast med tilpassa målsetjing, samstundes som deltakarane kunne fremje eigne synspunkt. Hausten 2022 arbeidde fagmiljøet med å definere faglege søyler og sluttkompetansar, og korleis desse kompetansane skulle utviklast stegvis år for år. Den generelle skrivetrappa (figur 13.1) vart brukt som døme og innleiing.

I eitt av miniseminara var målsetjinga å kome fram til moglege sluttkompetansar innanfor kvar av dei tre fagsøylene i programmet, som fagmiljøet tidlegare sjølv hadde identifisert, og for bachelorprogrammet som heilskap. Som resultat presenterte ei av gruppene ein modell. Modellen er bygd opp som eit hus med ein grunnmur, fem søyler som ber taket, og sjølv taket. Grunnmuren symboliserer grunnleggande samfunnskunnskap, som dannar fundamentet for tre faglege fordjupingsområde, akademisk skriving og praksis, representert ved søylene. Sluttkompetansen etter fullført utdanning, som kan sjåast som summen av grunnleggande kunnskap og fordjupingskunnskap, er framstilt som taket på huset. Denne modellen vart deretter vidareutvikla i fellesskap med innspel frå alle gruppene, her syntetisert og forenkla av prosessleiarteamet (figur 13.2):

Figur 13.2

Forenkla husmodell for studieløpet



Modellen vart utgangspunktet for vidare felles samskaping av studiestruktur, studie- og emneplanar, og fungerte slik som ein forløysande modell for prosessen. Akademisk kompetanse vart av fagmiljøet sjølv definert som ei eiga søyle gjennom seminara, og likestilt med dei andre faglege søylene.

I dei meir detaljerte søyleomtalen presiserte fagmiljøet læringsmål for kvart studieår, som gradvis skulle leie mot sluttkompetansen. For akademisk skriving var læringsmålet for første studieår: «Kjennskap til formalkrav for akademisk skriving og praktisk øving». Her tek ein omsyn til studentane sitt generelle behov for forståing av skriverammer ved oppstart av studiet (Lødding & Aamodt, 2015), både ved at ein berre stiller krav om «kjennskap» til formelle krav og ved å ha fokus på praktisk øving i tråd med studentane sitt behov for mengdetrening (Langer, 2011).

I andre studieår hadde ein to læringsmål: «Ta i bruk prinsipp for prosesskriving som arbeidsmåte» og det meir generelle «Akademisk skriving». Det første tilfører ein ny tilgang til akademisk skriving samanlikna med det som tidlegare har vore i fokus i revisjonsprosessen. Prosesskriving styrkar studentane si faglege skriveforståing ved at dei både skriv sjølv og gir og får

tilbakemeldingar (Rienecker & Jørgensen, 2007). Arbeidsforma krev samstundes skriveintensitet, med arbeidskrav og sluttvurdering som legg til rette for fagspesifikk prosessorientert skriving (Dysthe & Hertzberg, 2006). Det generelle læringsmålet «Akademisk skriving» gir derimot lite vidare retning eller progresjon for skriveutviklinga frå første studieår.

I tredje studieår er fokus på bacheloroppgåva, og akademisk skriving som arbeidsmåte er særleg knytt til læringsmåla: «Samle empiri, analysere og diskutere teori», «Kritisk refleksjon» og «Praktiske øvingar». Her ser ein spor av kunnskapstransformerande skriving, der målet er å ta i bruk eksisterande kunnskap som grunnlag for å utvikle ny kunnskap (Scardamalia & Bereiter, 1987). Samtidig viser læringsmålet «Praktiske øvingar» at ein også her er opptatt av at studenten framleis treng å utvikle denne kompetansen gjennom heile studieløpet, men utan at dette er konkretisert på måtar som viser utvikling i skriveopplæringa.

I desse undervegsformuleringane ser ein dermed klare spor av fokus på akademisk skriving, og på at studentane skal forstå kunnskapsrefererande skriving og avslutningsvis kunnskapstransformerande skriving, men ikkje eit systematisk fokus på korleis studentane skal utvikle denne akademiske literacy-en gjennom studieløpet.

Akademisk skriving ved prosess-slutt:

Mot meningssskapande samsvar

Når vi ser på studieplanane frå 2019 og 2024, altså før og etter revisjonen, ser vi at det har skjedd ei endring i omtalen av akademisk skriveopplæring. Vi ser også ei klar omlegging i fagfokus og strukturering, på tvers av tidlegare fagdisiplinar, knytt til fagsøyler og sluttkompetansar frå husmodellen (figur 13.2).

Desse funna støttar at metodikken og fokuset i planleggingsprosessen har ført til felles fagleg utvikling. Studieplanen frå 2024 legg til rette for fleire og mindre sluttvurderingar. Fleire vurderingspunkt gjer det mogleg for studentane å få oftare vurdering av akademisk literacy og mengdetrening (Langer, 2011), noko som kan føre til progresjon også i den akademiske skrivinga. Det er likevel ikkje gitt at dette er planlagt for ein systematisk progresjon i den akademiske skriveopplæringa, som tilrettelegging for skriveutvikling gjennom rettleiing og tilbakemeldingar på emnenivå med vekt på meningssskapande samsvar (Biggs & Tang, 2007).

Ser vi nærare på studieplanar og emne, ser vi nokre hovudtendensar knytt til studieår, med spesifikt fokus på etablering og utvikling av skriveopplæringa på innføringsnivå og fagspesifikk mengdetrening i form av skriveintensive emne seinare i studieløpet (Dysthe & Hertzberg, 2006).

Etablering og utvikling av skriveopplæringa

For det første er ikkje akademisk skriving eksplisitt nemnt som overordna læringsmål, verken i studieprogramomtalene for 2019 eller i 2024 (Høgskulen i Volda, 2019; 2024). Akademisk skriving er i staden integrert i læringsutbytteskildringane for studieprogramma. Til dømes skal studentane kunne svare på ei problemstilling og gjere sjølvstendige metodiske arbeid på ein konstruktiv og kritisk måte. Formuleringane er identiske i begge studieplanar, og studierevisjonsprosessen har altså ikkje ført til utvikling på studieplannivå (Høgskulen i Volda, 2019; 2024).

For det andre viser analysar på emnenivå i første studieår eit styrkt fokus på akademisk skriving gjennom meiningsskapande samsvar, men utan ei systematisk utvikling. Akademisk skriving har gått frå å vere implisitte emnedelar, sentrert i eigne skrivekurs utan spesifikke læringsutbytteomtaler i 2019, til å få eksplisitte læringsutbytteomtaler i tre emne fordelt på dei to første semestra i 2024. I to emne første semester er akademisk skriving formulert som ferdigheitsmålet: «Studenten kan lage akademisk oppgåvestruktur og bruke kjelder.» Desse emna høyrer til fagsøylene Samfunnsplanlegging og Governance/Styring, og vurderingsformene med relevans for læringsutbyttet er høvesvis skriftleg arbeidskrav individuelt og i gruppe, og individuell mappeeksamen sett saman av to skriftlege arbeidskrav. I andre semester blir ikkje ferdigheitsmål om skriving omtala i emneplanane i desse søylene, medan eit emne i fagsøyla Prosessleing tek eit steg vidare i skriveutviklinga med målet: «Studenten kan utvikle ei problemstilling for å svare på ei samfunnsfagleg utfordring». Her er vurderingsformene med relevans for læringsutbyttet eit gruppebasert arbeidskrav i form av ein skriftleg prosjektrapport frå eit feltarbeid, og individuell munnleg eksamen. Verbbruken viser målbar ferdigheitsutvikling frå semester til semester. Dermed legg emneplanane i større grad enn tidlegare opp til meiningsskapande samsvar med utbytteformuleringar der studentane eksplisitt skal få trening i akademisk skriving (Dysthe & Hertzberg, 2006; Biggs & Tang, 2007). Det er likevel ikkje gitt at det skjer ei systematisk utvik-

ling i dette fokuset gjennom første studieår, sidan emne i same fagsøyle ikkje omtalar utvikling i skriveopplæring frå semester til semester. Igjen kan dette handle om fagtilsette si kompetanse, både innan akademisk skriveopplæring og innan formulering av læringsutbytteskildringar (Castelló & Donahue, 2012; Wang et al., 2013).

Funna frå første studieår viser altså eit meir eksplisitt fokus på akademisk skriving, men ikkje nødvendigvis eit utviklingsfokus. Vidare i studieløpet ser vi til dels eit meir eksplisitt fokus på akademisk skriving frå 2019 til 2024, men også ei tydelegare nivådeling i kompetanse, der krava kanskje i større grad er samstemte med kva studentane kan forventast å meistre på ulike studieår og innan ulike fagfelt gjennom gradvis kompetansebygging. Dette kjem særleg fram på emnenivå i skriveintensive emne.

Fagspesifikk skriving og mengdetrening i skriveintensive emne

Eit særtrekk ved studieprogrammet er at studentane skal tileigne seg både samfunnsvitskaplege og juridiske arbeidsmåtar i løpet av studiet, som støtte til profesjonsutøving. Krav til akademisk skriving knytt til desse arbeidsmåtene er svært ulike, og studentar som skal lære seg begge metodane kan oppleve motsetnader i skrivearbeidet.

Samfunnsvitskapleg metode handlar om å forklare den sosiale røynda ved å samle inn og analysere empiriske data (Johannessen et al., 2025). Juridisk metode byggjer på ei normativ tilnærming med utgangspunkt i rettsreglane i samfunnet. For å finne ut kva ein rettsregel går ut på, må ein bruke juridisk metode (Boe, 2020). Hovudføremålet innan juridisk metode er å identifisere rettsspørsmål, tolke rettskjeldene, kome fram til gjeldande rett og bruke gjeldande rett på eit konkret rettsspørsmål (Boe, 2020). Mange studentar, slik som i dette studieprogrammet, skal etter endt utdanning utøve juridisk arbeid utan å ha same kompetansenivå som ein jurist. På grunn av stadig aukande rettslege reguleringar i samfunnet, er det behov for å syte for naudsynt juridisk kompetanse også for fleire rettsanvendarar enn berre juristar (Parmann et al., 2023). Ei utfordring er å finne kva som er nødvendige ferdigheiter for at desse studentane skal kunne utøve sitt juridiske virke på ein fagleg forsvarleg måte. Manglande metodisk meistring for desse studentane kan føre til skjematisk rettsbruk, og gjerne at læringsutbytteskildringar for slike utdanningar stiller urealistiske krav til ferdigheiter (Helde, 2025). For å fremje djupnelæring og

praksisnær rettsbruk, kan didaktiske løysingar som omvendt undervisning, casebasert læring, tekstnær respons og mengdetrening i juridiske øvingar fungere (Lillebø, 2025).

Innan det juridiske fagfeltet på andre studieår tek begge studieplanåra 2019 og 2024 omsyn til at studentane har mindre øving i denne fagspesifikke skrivesjangeren enn i samfunnsvitskapleg skrivning, som dei har øvd på gjennom heile første studieår (Høgskulen i Volda, 2019; 2024). Det blir lagt opp til prosessorientert skrivning i eit skriveintensivt emne (Dysthe & Hertzberg, 2006), og læringsutbyttemåla er enklare enn for den samfunnsvitskaplege skrivinga same studieår. Tydelegheit i både kompetansenivå og kva studentane skal kunne vise i vurderingssituasjonar, kan dermed bidra til meningsskapande samsvar og opplevd meistring knytt til juridisk skrivning (Biggs & Tang, 2007).

I det andre skriveintensive emnet, den avsluttande bacheloroppgåva på tredje studieår, ser vi ei utvikling i same retning mellom studieplanåra. I 2024 er det innført eit nytt kunnskapsmål om at «studenten skal kjenne til vitskapsteoretiske perspektiv på korleis kunnskap vert skapt og brukt i samfunnet» og å kunne «forstå og bruke relevante forskingsmetodar» (Høgskulen i Volda, 2024). Her har ein valt å synleggjere kva nivå av akademisk literacy fagmiljøet forventar av studentane på bachelornivå (Hoel, 2008). Verbformuleringa «kjenne til» viser til eit innføringsnivå, medan forventningane til metodebruk ved bruken av verba «forstå og bruke» krev ein langt meir avansert literacy, med vekt på kunnskapstransformerande skrivning (Lovdata, 2017; Wang et al., 2013; Scardamalia & Bereiter, 1987).

I begge dei skriveintensive emna er det lagt opp til prosesskriving med øving på og undervegsvurdering av akademisk skrivning (Bromley, 2011; Greek & Jonsmoen, 2016). Saman med læringsutbyteskildringane for emna viser dette at enkelte fagtilsette har forståing for meningsskapande samsvar, der læringsmål skal vere konkrete og eksplisitte for å sikre at studentane forstår, kan meistre og blir målt på det emneplanen omtalar som mål (Biggs, 1996; Wang et al., 2013). Noko av prosessen og forståinga for akademisk skriveopplæring vil likevel vere opp til samspelet mellom student og fagtilsett, særleg knytt til kompetanse i akademisk skriveopplæring hos fagtilsette som rettleiar bacheloroppgåver.

Oppsummerande lokal modellering av akademisk skriveopplæring

Oppsummert viser diskusjonen av funna at utvikling av systematisk akademisk skriveopplæring ved hjelp av kommunikativ prosessmetodikk kan leggje til rette for felles fagleg forståing og forankring på tvers av fagdisiplinar, og for integrering av spesifikke fokus, som akademisk skriveopplæring, i ein typisk studierevisjonsprosess i eit bachelorprogram.

Prosessfokus gjennom samskaping er eit verkemiddel som gir felles fagleg forankring og fagleg forståing for dei tilsette i vår case. Studieplanomlegginga viser auka fokus på samanheng og progresjon gjennom emne som byggjer fagleg kompetanse stegvis (fig. 2) (Biggs & Tang, 2007). Miniseminara gav rom for å byggje felles faglege forståingar ved å presentere og diskutere faglege og akademiske fokus, problemstillingar og læringsmål på tvers av fagtradisjonar, også opp mot studentomsyn og arbeidslivsrelevans (Farner, 2011; Severance et al., 2018). Utviklinga av husmodellen viser at ein kan få til ein god felles prosess og utvikle ei felles forståing og språk for ny organisering og nye fagområde (Amdam, 2011), og få eit medvite fokus på akademisk skriving som ein del av denne prosessen.

Spesifikk opplæring av fagtilsette i utvikling av akademisk skrivekompetanse er eit nødvendig verkemiddel vidare. Studie- og emneplananalysen viser at fagtilsette ikkje nødvendigvis har kompetanse på kva som vil vere ei god stegvis opptrapping i akademisk skriveopplæring. Planleggingsprosessen hadde overordna fokus på utvikling av akademisk skriving, men det vart ikkje gitt noka innføring i akademisk skriveutvikling ut over eksemplifiseringa i den generelle trappemodellen (fig. 13.1). Opplæring vil kunne trygge fagtilsette sin kompetanse og felles forståing av behovet for akademisk skriveopplæring, sikre felles fagleg omgrepsbruk, forankring og progresjon (Farner, 2011; Biggs, 2006), og at akademisk skriveopplæring blir ein medviten del av fagtilsette si rolleforståing (Castelló & Donahue, 2012; Dysthe et al., 2010; Hambro et al., 2019).

Modellering av opptrapping av fagkompetanse og fokus på menings-skapande samsvar er verkemiddel som kan gjere faglege forventingar for studentane meir tydelege (Biggs, 2006; Bottenvann, 2017). Funna frå miniseminara viser eit styrkt fokus på systematisk akademisk skriving i fagmiljøet gjennom studierevisjonsprosessen – frå prosesseiar sine introduksjonar (sjå figur 13.1), via fagmiljøet sin eigen definisjon av akademisk kompetanse som

programløype (sjå figur 13.2), til vidareutviklinga i emneplanane frå 2019 til 2024. I den lokale modellen for systematisk akademisk skriveopplæring, presentert under (sjå tabell 13.1), tek vi konsekvensen av funna ved å tydeleggjere både generelle og fagspesifikke kompetanseutviklingstiltak, samt systematikken i utviklinga frå kunnskapsrefererande til kunnskapstransformerande akademisk skriving (Scardamalia & Bereiter, 1987). Modellen kan brukast som eit verkemiddel i ein vidare samskapingsprosess, både knytt til vår case og som utgangspunkt for lokale modellar i andre bachelorprogram nasjonalt, på tvers av fagdisiplinar.

Tabell 13.1

Modell for systematisk akademisk skriveopplæring

	1. semester	2. semester	3.–4. semester	5. semester	6. semester
Fokus	Akademisk lesing, modellert kunnskapsrefererande skriving og kjeldebruk	Sjølvstendig kunnskapsrefererande skriving og fokusert kjeldesamanstilling	Modellert kunnskapsformerande skriving med vekt på teori, metode og analyse	Modellert kunnskapsformerande skriving med vekt på analyse og drøfting i eiga akademisk skriving	Sjølvstendig kunnskapsformerande skriving
Generelle læringsaktivitetar	Kurs i biblioteksbruk og kjeldebruk	Kurs i kjeldesøk og sjølvstendig kjeldebruk	Kurs i kjeldeverktøy og siteringsteknikk	Kurs i forskingsdatabasar	
Fagspesifikke læringsaktivitetar	Skrive akademiske tekstar ut frå ferdig definert problemstilling og pensum Tekstlesing knytt til modellering av akademisk oppgåvestruktur Fokus på økonomisering, organisering og klarheit i akademisk skriving	Skriveintensive emne knytt til oppgåvestruktur Øving på formulering av problemstilling og fagspesifikk oppgåvestruktur med økonomisering, organisering og klarheit ut frå gitt datamateriale	Skriveintensive emne knytt til fagspesifikk skriving Sentrale teoriar og metodar knytt til fagfeltet Innføring og øving i teori- og metodebruk og korleis binde saman teori og data Innføring og øving i analyse	Fokus på kritisk vurdering av forskning og forskingsdesign Øving på analyse og kritisk vurdering og drøfting av forskning Øving på kunnskapstransformerande skriving	Fokus på sentrale vitenskapsteoretiske perspektiv Skriveintensivt emne i sjølvstendig kunnskapstransformerande skriving: Bacheloroppgåve

	1. semester	2. semester	3.–4. semester	5. semester	6. semester
Døme på utvikling i læringsutbytte	Er kjend med sentrale faglege og akademiske omgrep	Kan bruke akademisk oppgåveoppsett og egne kjelder	Kan bruke teori og metode på eit gitt datamateriale	Kan presentere og kritisk vurdere ulike typar forskingsdesign	Kjenner til sentrale vitenskapsteoretiske perspektiv
Studenten:	Er kjend med akademisk oppgåvestruktur og kjeldebruk Kjenner til og kan reflektere over fagspesifikke skrivesjangrar	Kan grunngje, definere og bruke eiga problemstilling Kan samle inn, samanstille og presentere eit datamateriale deskriptivt	Kan gjenkjenne og reflektere over bruk av ulike metodar Kan framstille og vurdere data gjennom ulike former for metodisk tilnærming og analyse	Kan vurdere bruk av forskingsmetode og analytisk tilnærming kritisk Kan samanstille teori og datamateriale i analyse og drøfting Kan uttrykke og underbygge egne meininger med teori og tidlegare forskning	Forstår og kan bruke relevante forskingsmetodar Meistrar sentrale element i akademisk skriving

I denne lokale modellen har vi under «Fokus» forsøkt å vise måla i ei stegvis kompetanseutvikling frå kunnskapsrefererande til kunnskapstransformerande skriving. Under «Generelle læringsaktivitetar» ligg tiltak som ikkje krev fagspesifikk oppfølging, men som til dømes kan gjennomførast i samarbeid med bibliotek. I dei «Fagspesifikke læringsaktivitetane» har vi òg inkludert meir generelle prinsipp for akademisk skriving, som økonomisering, organisering og klarheit, då dette lettare kan formidlast og øvast på knytt til fagspesifikk skriving. I siste rad i modellen gir «Døme på utvikling i læringsutbytte» innsikt i korleis verbbruk kan uttrykkje og konkretisere progresjon i kva eksplisitte forventningar ein har til kva studentane kan få til på ulike nivå i studiet, jamfør Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Lovdata, 2017).

Konklusjon og vegen vidare

Innleiingsvis stilte vi spørsmålet: Korleis kan eit fagmiljø utvikle systematisk akademisk skriveopplæring for eit tverrfagleg bachelorprogram? Funna våre viser at eit tydeleg og gjennomtenkt prosessdesign med vekt på kommunikativ samskaping gir ønskt utvikling i ein studierevisjonsprosess. Fokus på meiningsskapande samsvar og opptrapping i kompetanse fungerer òg godt for utvikling på område der fagtilsette er fagleg trygge og veit kva som må til for å få til ei god fagleg utvikling. For å få til ei akademisk skriveopplæring med stegvis utvikling, tyder funna våre på behov for meir spesifikk kompetanse om kva som krevst for å gå frå kunnskapsrefererande til kunnskapstransformerande skriving blant fagtilsette. Vi finn fokus på kunnskapsrefererande skriving første studieår og tydelege forventningar til at studentane skal meistre kunnskapstransformerande skriving i den avsluttande bacheloroppgåva, men utan at vegen dit er eksplisitt for studentane. Ut frå den presenterte tidlegare forskinga på feltet vil vi tru dette er ganske typisk innan høgare utdanning.

Eit vidare utviklingsarbeid er dermed naudsynt for å styrkje kompetansen i fagmiljø på dette området, i ein prosess der ein tek utgangspunkt i utviklingsmodellen over (tabell 13.1) og konkret utviklar læringsutbytteomtaler, læringsaktivitetar og vurderingsformer som gir eksplisitt meiningsskapande samsvar både for fagtilsette og studentar. Her vil prosessdesignet vi har nytta så langt kunne fungere godt også vidare. Vårt arbeid viser korleis ein kan bygge bru mellom forskning på og praktisk modellering av systematisk akademisk skriveopplæring. Vidare forskning som kombinerer fokus på utvikling i akademisk skriveopplæring med meiningsskapande samsvar vil kunne styrkje den akademiske skriveutviklinga innan høgare utdanning, kanskje særleg når det gjeld utvikling i formativ og summativ vurdering av skriving uttrykt i arbeidskrav og eksamensformer.

Referansar

- Amdam, R. (2011). *Planlegging og prosessleing: Korleis lykkast i utviklingsarbeid?* Det Norske Samlaget.
- Ask, S. (2007). Vægar och hinder. I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid: Skrivning og rettleiing i høgre utdanning* (s. 48–57). Tapir.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *High Education*, 32, 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (3. utg.). McGraw-Hill.
- Boe, E. (2020). *Grunnleggende juridisk metode: En introduksjon til rett og rettstenkning* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Bottenvann, R. (2017). Å utvikle grunnskolelærarstudentane sin skrivekompetanse. *Uniped*, 40(04), 312–324. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-04>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications.
- Bromley, K. (2011). Best practices in teaching writing. I L. B. Gambrell & L. M. Morrow (Red.), *Best Practices in Literacy Instruction* (4. utg., 295–318). Guilford.
- Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*, 56, 1391–1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Bårdseth, G. A. (2023). *Rapport for periodisk studieprogramevaluering av bachelorprogrammet Planlegging og administrasjon*. Høgskulen i Volda.
- Castelló, M., & Donahue, C. (Red.). (2012). *University writing: Selves and texts in academic societies* (Vol. 24, s. 179–200). Emerald.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2006). Å bygge opp skrivekompetanse fra bachelor til doktorgrad. I O. Dysthe & F. Samara (Red.), *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå* (s. 123–144). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære: Skrivning i høgere utdanning*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høgere utdanning* (2. utg.). Abstrakt forlag.
- Farner, A. (2011). *Verksted som verktøy: Å planlegge og lede workshops*. Kommuneforlaget.
- Fossland, T. M. (2015). *Digitale læringsformer i høgere utdanning*. Universitetsforlaget.
- Greek, M., & Jonsmoen, K. M. (2016). Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole? *Uniped*, 9(03), 255–270. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-03-06>
- Greek, M., & Jonsmoen, K. M. (2018). The troublesome guidance towards academic literacy. *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education*, 10(1), 54–64. <https://doi.org/10.15845/noril.v10i1.271>
- Hambro, C. D., Skillingstad, T. L., & Strøm, J. T. (2019). Akademiske skrivesentres rolle i høgere utdanning: –en kartlegging av behovet for opplæring i akademisk skriving blant studenter ved en høgere utdanningsinstitusjon i Norge. *Uniped*, 42(3), 290–307. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-03-05>

- Healey, P. (2012). Communicative planning: Practices, concepts, and rhetorics. I B. Sanyal, L. J. Vale, & C. D. Rosan (Red.), *Planning Ideas That Matter* (s. 333–358). The MIT Press; JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt5hhktr.17>
- Helde, R. (2025). Undervisning i rettsvitenskap: En oversikt over metoder, utfordringer og løsninger. I *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 13–39). Fagbokforlaget.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar for lærarar og studentar*. Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (2012). Førstesemesterstudenten: Skrivning i ukjent landskap. I G. Melby & S. Matre (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 17–32). Akademika.
- Høgskulen i Volda. (2019). *Planlegging og administrasjon – bachelor*. <https://www.hivolda.no/studieplaner/2019/OFFBV/Haust>
- Høgskulen i Volda. (2024). *Samfunnsutvikling – bachelor*. <https://www.hivolda.no/studieplaner/2024/OFFBV/Haust>
- Innes, J., & Booher, D. E. (2018). *Planning with complexity. An introduction to collaborative rationality for public policy*. Routledge.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2025). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (7. utg.). Abstrakt.
- Knorr Cetina, K. (1999). *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvxw3q7f>
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning knowledge: Building literacy in the academic disciplines*. Teachers College Press.
- Lillebø, I. S. (2025). Designtenking som ramme for utvikling av undervisningskvalitet: Erfaringar frå bachelor i planlegging og administrasjon. I R. Helde, A. Parmann, E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 239–259). Fagbokforlaget.
- Lovdata. (2017). Forskrift om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og om henvisningen til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring. Henta frå lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-02-07-137
- Lødding, B. & Aamodt, P. O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever*. NIFU.
- Mateos, M. & Solé, I. (2012). Undergraduate students' conceptions and beliefs about academic writing. I M. Castelló & C. Donahue (Red.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (s. 53–67). Emerald.
- McDonald, N., Schoenebeck, S. & Forte, A. (2019). Reliability and inter-rater reliability in qualitative research: Norms and guidelines for CSCW and HCI practice. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 3(72) CSCW. <https://doi.org/10.1145/3359174>
- Parmann, A., Helde, R. & Suzen, E. (2023). Undervisning i juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister. *Lov og Rett*, 62(4), 223–238. <https://doi.org/10.18261/lor.62.4.4>
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *The good paper: A handbook for writing papers in higher education*. Samfundslitteratur.
- Sager, T. (2018). Communicative planning. I M. Gunder, A. Madanipour & V. Watson (Red.), *The Routledge handbook of planning theory* (s. 93–104). Routledge.

- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. I S. Rosenberg (Red.), *Advances in applied psycholinguistics: Vol. 2: Reading, writing, and language learning* (s. 142–175). Cambridge University Press.
- Severance, S., Penuel, W. R., Sumner, T. & Leary, H. (2016). Organizing for teacher agency in curricular co-design. I M. Cole, W. Penuel, K. O'Neill (Red.), *Cultural-historical activity theory approaches to design-based research* (s. 45–78). Routledge.
- Studietilsynsforskriften. (2017). *Forskrift om tilsyn med utdanningskvalitet i høyere utdanning* (FOR-2017-02-07-137). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-02-07-137>
- Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E. & Kwong, T. (2013). An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 477–491. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.658018>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (5. utg.). Sage.

