

Forfattere:

Kari Mari Jonsmoen, Granveien 19, 1178 Oslo, telefon: 22 45 29 56, kari-mari.jonsmoen@hio.no

Marit Greek, Rådhusgata 34, 3015 Drammen, telefon 22 45 28 24. marit.greek@hio.no

Forfatterpresentasjon:

Kari Mari Jonsmoen, førstelektor ved Pedagogisk utviklingscenter, Høgskolen i Oslo og Akershus.

Marit Greek, førstelektor ved Pedagogisk utviklingscenter, Høgskolen i Oslo og Akershus.

“HODET BLIR TUNGT – OG TOMT”

- om det å skrive seg til profesjonsutøvelse

Evalueringen av Kvalitetsreformen viser at dagens studenter skriver mer og får flere tilbakemeldinger på sine arbeider enn tidligere (Aamodt mfl 2006). Likevel etterspør studentene mer veiledning (Greek & Jonsmoen 2010). Forskningsprosjektet “Skrivetradisjoner og utdanning – å skrive seg til profesjonsutøvelse” forteller oss at den veiledningen studentene får, er mangelfull, og at studentene lærer lite om egen skriveprosess. Studentene får innføring i formelle krav til oppgaveskriving, men lærer ikke *hvordan* de skal skrive en god fagtekst.

Innledning

Skriftlige arbeider er en viktig del av studentenes læringsarbeid i høyere utdanning. Det er derfor rimelig å anta at lærere vektlegger studentenes skriveprosess så vel som fagskriving som sjanger, i sin veiledning. Studentene skal lære et nytt fag, og de skal lære å uttrykke sin fagforståelse skriftlig innenfor studieprogrammenes kriterier for hva som er god fagskriving. Intervjuer med studenter ved Høgskolen i Osloⁱ (HiO) (Greek & Jonsmoen 2010) og erfaringer gjort ved Studieverkstedetⁱⁱ tyder imidlertid på at mange sliter med dette. Intervjuene avdekker at studentene, uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn, studieprogram og hvor langt de har kommet i studiene, har behov for mer og bedre skriveveiledning. De har problemer med å tolke oppgavene, formulere problemstilling, systematisere innhold og sette opp en klar struktur. Studentene ønsker en veiledning som vektlegger skriveprosessen og som er konkret og tilpasset den enkeltes arbeid. Foruten å dokumentere kunnskap, skal skrivearbeidet gi økt læring, men er det tilfelle?

I studien “Skrivetradisjoner og utdanning – å skrive seg til profesjonsutøvelse” følger vi, som henholdsvis filolog og pedagog, et tilfeldig utvalg studenter i deres arbeid med skriftlige oppgaver gjennom første studieår. Hva tenker de om seg selv som skrivere, hvilke utfordringer møter de, hva er god veiledning for dem og ikke minst, hva mener de at de lærer ved å arbeide skriftlig med det faget de studerer? Informantenes skrivehistorier gir innblikk i deres personlige skriveprosess og hvordan de opplever krav knyttet til ulike obligatoriske, skriftlige oppgaver. Sammen med informantene har vi diskutert ulike tekster de har skrevet og fått kunnskap om hvordan de ser på dem. Artikkelen bygger på data framkommet ved intervjuer høsten 2010.

Skriving og læring

Å skrive er en meningsskapende prosess som gir muligheter til ny innsikt ved omorganisering og bearbeiding av tidligere kunnskap og erfaring. På denne måten står tanke og språk i et gjensidig avhengighetsforhold (Hoel 2008; Dysthe 2000; Vygotsky 1988). Gjennom å tvinge

et tankemessig kaos til strukturerte, skriftlige setninger, tilegner studentene seg gradvis forståelse for ulike faglige emner og problemstillinger. Et profesjonsstudium består av flere fagdisipliner, og studentene må derfor hente kunnskap fra ulike fagområder og -tradisjoner for å skrive dekkende om et aktuelt emne innen studiet. Dette krever målrettet kunnskapsinnhenting, kompetanse i å tilegne seg fagstoff fra ulike forskningsfelt, evne til å prioritere og selvstendighet i forhold til egen fagskriving. Å uttrykke faglig kunnskap med fagets retorikk krever dessuten bevisst refleksjon over hvordan tekstene skrives.

Å skrive er en kompleks ferdighet, “[det]krev at ein har kontroll over og kan hanskast med mange og dels innbyrdes motstridande krav og problem *samtidig*” (Hoel 2000:61). Skrivning i høyere utdanning forutsetter både sjangerkunnskap og kunnskap om det innholdet som skal formidles. Studentene må forstå, reflektere, ta faglige valg, og de må arbeide med selve formidlingen, slik at de uttrykker seg på en måte som er akseptert innen faget (Dysthe 2000). Et hvert studium stiller krav til skrivekompetanse, og kravene står i forhold til fagets innhold og egenart. Skrivekompetanse sees i sammenheng med tekstens intenderte funksjon.

Skriveforskning har hovedsakelig vært knyttet til norskfaget i grunn- og videregående skole, og overgangen mellom de ulike trinnene i vårt utdanningssystem har vært tillagt liten vekt. Det samme gjelder for overgangen mellom videregående skole og profesjonsstudier, en overgang mange studenter opplever som forvirrende. De ser blant annet ikke sammenhengen mellom de krav som stilles i videregående skole og kravene til fagskriving i profesjonsstudier (Greek & Jonsmoen 2010).

Hva har vi gjort og hvordan har vi gjort det?

44 tilfeldig valgte studenter, ved tre ulike bachelorstudier ved HiO har vært informanter i dette forskningsprosjektet. Det faktum at ulike fag representerer ulike tekstkulturer, har vært styrende for valg av informanter. Gjennom studien ønsker vi å gi ny kunnskap om studenters skriveerfaringer og svar på om det er systematiske forskjeller mellom studiene. For å sikre et representativt utvalg og samtidig få et sammenliknbart datamateriale, er det valgt studier der faglig drøfting og argumentasjon i skriftlige arbeider vektlegges. Det foregår ikke noe organisert samarbeid på tvers av de aktuelle bachelorstudiene når det gjelder studenttekster og skriveveiledning. I tillegg til har tre skrivementorerⁱⁱⁱ gitt oss tilgang til sine logger. Loggene viser hva studentene etterspør når de oppsøker skriveveiledning.

Som forskningsmetode valgte vi en kvalitativ tilnærming, “en særlig velegnet metode for å få informasjon om hvordan informantene opplever og forstår seg selv og sine omgivelser” (Thagaard 2009:61). Samtalene med informantene ga oss tilgang til deres personlige fortellinger fra arbeidet med fagskriving i studiehverdagen, innblikk i hvordan de ser på egen skriveprosess og deres oppfatning av seg selv som fagskrivere. Det ble foretatt 36 halvstrukturerte intervjuer ut fra en tematisk intervjuguide. Vi lot informantene i størst mulig grad styre samtalen, men sørget likevel for å få deres tanker omkring de temaene som var

fastlagt. Dette skapte bredde og dybde i hvert intervju. At de fikk snakke om det som opptok dem i øyeblikket, bidro til en trygg atmosfære for intervjuene.

Vi ønsket å samtale med informantene før deres første skriveerfaring som studenter, for å få kunnskap om hvordan de i utgangspunktet så på seg selv som skrivere og hvilke krav de forventet å bli stilt overfor i studiet. For å nå alle informantene på kort tid foregikk den første intervjurunden gruppevis, i grupper på mellom fire og seks. Samtalene varte i 45 til 60 minutter. Det ble brukt lydopptaker under intervjuene og opptakene ble senere transkribert. Data ble analysert tematisk mellom hvert intervju og dannet grunnlaget for neste samtale, slik at temaene ble fulgt opp og nye lagt til. Informantene fikk møte oss som forskere gruppevis i en fase der de fleste var ukjente for hverandre og utrygge på seg selv som studenter og oss som forskere. Gruppeintervjuet bidro til at samtalen kom raskt i gang og fikk et utvunget preg. Informantene fulgte opp hverandres svar og kommenterte spontant andres utsagn. Samtidig ble terskelen for å komme med kritiske bemerkninger og forfølge disse lavere når en hadde sine medstudenter i ryggen. Av og til ga det seg utslag i en felles klagesang, og det ble utfordrende å fastholde den personlige fortellingen. En annen utfordring var at enkelte informanter lett ble tause i møte med mer aktive, selvsikre og språkføre medstudenter. Ettersom vi ønsket å komme nærmere inn på den enkeltes personlige skrivehistorie, fulgte vi opp med individuelle samtaler. På denne måten fikk vi god kontakt med hver enkelt informant, og alle fikk fortelle sin historie uten påvirkning fra medstudenter. I desember 2010 ble det foretatt dybdeintervju med åtte tilfeldig valgte informanter fra de tre aktuelle studiene. Vi diskuterte både tekster de hadde skrevet og tekster som var under arbeid. I denne samtalen var vi kritiske lesere, vi stilte spørsmål til teksten, ba om forklaringer, og la vekt på å bevisstgjøre studentene om egne valg. Å være i en forskerrolle og samtidig gi skriveveiledning kan påvirke både informantene og forskerne. Bare åtte av 44 fikk slike tekstsamtaler og vi mener derfor at disse verken har påvirket informantenes fortellinger eller vårt forhold til informantene som et hele. Samtalene om tekstene ga oss konkret og verdifull informasjon om informantenes evne til metarefleksjon, om hva de vektla i sitt skrivearbeid og hvordan de responderte på veiledning.

Forskningsprosjektet er tverrfaglig. Forskerne representerer ulike kompetanser, og temaet fagskriving i høyere utdanning er drøftet og belyst både fra pedagogens og filologens forståelsesramme. På denne måten har samarbeidet ført til økt forståelse for tematikken og en overskridelse av faglige grenser. Tverrfaglighet har preget alle faser av forskningsprosessen, fra valg av tema og fram til analyse og synliggjøring av funnene. Utarbeiding av intervjuguide og tolkning av data fra ulike faglige perspektiv har vært et viktig metodisk verktøy. Ulike faglig ståsted har vært skjerpene. Det har ikke vært mulig bare å lete etter det vi kjenner igjen og å bekrefte det vi allerede vet – vi har sett ulikt. Arbeidet har vært innovativt i den forstand at det er informantenes fortellinger som har ført arbeidet videre. Lydopptakene er transkribert fortløpende og analysert etter hver intervjurunde. Analysen basert på informantenes fortellinger har vært avgjørende i diskusjonen om hvilke spørsmål vi skulle vektlegge i det etterfølgende intervjuet.

Studentene forteller

Det er stor variasjon mellom utdanningene, både når det gjelder antall innleveringer, krav til skriftlige arbeider og tilbud om veiledning. Der en av utdanningene krever ti studieoppgaver produsert i fellesskap, har en annen utdanning bare ett individuelt, skriftlig arbeidskrav første semester. Likevel er informantenes skrivehistorier overraskende like.

Å skrive er en alvorlig oppgave

Den første samtalen avdekket nærmest identiske erfaringer. Å skrive fagoppgaver framstod som alvorstungt, vanskelig og med absolutte krav. Uttrykk som “må følge påbud”, “må være riktig” og “må lære seg et annet språk, det akademiske” går igjen hos samtlige informanter når de forteller hva høgskolen forventer av dem. Det er påfallende hvor engstelige mange er allerede før den første oppgaven er skrevet: ”vi er jo mer redd for å gjøre feil da, når vi skjønner hvor alvorlig det er”, ”en kan bli tatt for juks” og ”jeg er veldig redd for fusk – at du glemmer å oppgi en kilde.” Kildebruk er et tilbakevendende tema. Alle informantene har oppfattet at referansebruk er nødvendig, og kildehenvisninger oppfattes som “veldig vanskelig”. For flere er dette den største utfordringen i skrivearbeidet, fordi “det er helt nytt for meg”. De lurer på hvor ofte en må ha kildehenvisninger og hvordan indirekte sitater brukes. Informantene har forstått at de skal reflektere, eller som mange sier: “skal vise egne tanker”, men sier samtidig at det ikke er tillatt å ha egne meninger: “Det som er vanskelig – sitater, og samtidig ha egne tanker. Men egne tanker må jo være fakta som står i boka, så hvordan skal jeg få det [egne tanker] på papiret uten at det blir et indirekte sitat?”

Utdanningene har tydelig nådd fram med informasjon om plagiering og viktigheten av nøyaktig kildebruk i alle former for oppgaver: “Det er superviktig – kan stryke på dette”. En informant reagerer imidlertid slik: “det er rart å skulle referere kilder i teksten som om en skulle skrive en avhandling, selv om det bare er tre sider. Om jeg ikke hadde hatt kontakt med dette før ville jeg vært livredd”. De fleste skrivehistoriene vitner nettopp om en redsel for feil kildebruk, og dette hemmer skrivearbeidet for flere av informantene. Vi ser at tenkte vanskeligheter rundt skriftlig arbeid allerede etter den første måneden, har fortrent spenningen ved å møte et nytt fag. Informantene er først og fremst opptatt av formelle krav til arbeidene, og det er en utbredt oppfatning at de “får ikke bestemme innholdet, men må følge reglene og formen”. De har fanget opp en rekke påbud og forbud. Mange er tydelig skremt og redde for å gjøre feil og for å “fuske”. Redsel er et dårlig utgangspunkt for en god skriveprosess. Frykt skaper skrivesperre, og skrivesperrer skaper mer frykt.

Ut fra kompetansemålene fra studieforbereidende utdanningsplan for videregående opplæring, skal studentene ha et godt utgangspunkt for å mestre den skriftlige hverdagen som møter dem i profesjonsutdanningene. Lærerplanen i norsk for NOR1Z35 sier blant annet at eleven skal kunne:

- *beherske formverk og tekstbinding på bokmål og nynorsk*
- *skrive fagtekster etter vanlige normer for fagskriving på bokmål og nynorsk*

- *skrive klart disponerte tekster med tydelig fokus og saklig argumentasjon*
- *vurdere argumentasjon i andres tekster og underbygge egne påstander ved saklig argumentasjon*

(Lærerplan i norsk)

Alle så nær som to informanter i utvalget har studiekompetanse fra norsk videregående skole. Likevel er det bare noen få informanter som gjenkjenner kravene til fagskriving i profesjonsstudier. Dette er påfallende dersom vi går ut fra at målene fra videregående opplæring er nådd. Noe av forklaringen kan ligge i måten utdanningene presenterer kravene på, men det kan også forstås som en reaksjon på informantenes møte med en ny virkelighet.

Individuelle forskjeller blir i løpet av høsten mer synlig i informantenes historier, og ulike personer trer fram. Vi ser selvstendige studenter som stoler på seg selv, gjør egne valg og våger å ta sjanser. Vi ser også usikre og pliktoppfyllende studenter som er redde for å gjøre feil, prøve seg fram, sette ord på papiret og fremme egne synspunkter. De oppfatter at utdanningen stiller absolutte og nærmest uoppnåelige krav til korrekthet. Teksten skal være skrevet i den korrekte sjangeren, med en korrekt problemstilling, et korrekt innhold og formulert med de korrekte ordene. I tillegg skal de vise korrekt bruk av pensum og synliggjøre dette ved korrekte referanser og korrekt litteraturliste. Det er ikke å undre seg over at dette blir alvorstungt og vanskelig. Skrivehistoriene forteller at for enkelte informanter fører dette til en altoverskyggende skrivesperre og lav selvtillit: "hodet blir tungt og tomt".

Relativt mange forteller om startvansker. De vet ikke helt hva de skal begynne med og skriver ikke før de har funnet en god start. Enkelte blir stående fast midt i skrivearbeidet fordi de ikke finner den rette måten å uttrykke seg på. Setningene må være velfungerende både innholds- og formmessig i det øyeblikk de skrives. Flere forteller at de ikke klarer å endre setningene når de først er nedskrevet. Disse studentene blir hengende fast i formen og lærer mindre. En sier: "jeg forkaster setninger og kommer ikke i gang". Flere av informantene har imidlertid klare strategier for å komme i gang, til tross for et lite lystbetonet skrivearbeid eller en diffus forståelse av hva oppgaven skal handle om. Enkelte løser det ved hjelp av friskriving. De setter seg umiddelbart ned og skriver usensurert i vei: "Må få ut alle ideene mine først, så strukturerer jeg etterpå". Andre gjør et stort forarbeid før de begynner å skrive. "Jeg må lese alt først ellers greier jeg ikke å besvare oppgaven korrekt, så strukturerer jeg før jeg begynner å skrive, men strukturen er ikke fastlagt." Struktur på innholdet skapes på ulike måter. Enkelte skriver en innledning først, for deretter å bruke innledningen aktivt for å holde fokus, mens noen begynner i den andre enden og skriver konklusjonen først. Uansett hvilke strategier informantene velger, viser skrivehistoriene at alle som var fornøyd med egen tekst hadde hatt en klar plan for skrivearbeidet.

Hva er en fagtekst?

Skrivehistoriene fra første samtale er preget av informanter som føler seg fremmedgjort og uforberedt på utdanningens krav til skriftlighet. Faglig kunnskap vies ingen plass.

Informantene er nærmest utelukkende opptatt av formelle regler for oppgaveskriving og av at de skal skrive på en måte “som vi ikke er vant til”. 42 av 44 informanter har skrevet tekster etter “vanlige normer for fagskriving” i videregående skole. Likevel har ingen en klar formening om hva som ligger i begrepet fagtekst, annet enn at det er “tekster der du bruker litt finere språk” eller “vanskelige tekster som er korrekt formulert”. Språket skal ikke være “barnslig”, og det er viktig å bruke “litt lange og vanskelige ord”. For de fleste av informantene er språklige krav noe vagt og abstrakt. Begrepet fagspråk benyttes ikke. At bruk av fagspråk har sammenheng med faglig forståelse og er nødvendig for å kunne uttrykke seg presist om et faglig tema, blir ikke nevnt. Vi kan likevel ikke utelukke at informantene har en forståelse for fagspråkets betydning i skriftlige tekster, selv om de ikke kan redegjøre for det. De er i startfasen av et studium og har fått mye informasjon og mange nye inntrykk på kort tid, noe som trolig bidrar til å skyve tidligere kunnskap i bakgrunnen. Kanskje er det også uvant for informantene å forholde seg til tekster i et metaperspektiv, i en ny, faglig virkelighet, utenfor norskfagets rammer. I intervjuene får de i tillegg spørsmålene over bordet, uten å være forberedt på annet enn at de skal dele sine tanker om det å skrive i en høgskolesammenheng, med oss.

Retningslinjer for oppgaveskriving og kildebruk får mindre og mindre plass i samtalene utover høsten. Flere av informantene kommer med utsagn som: “går greit å skrive oppgaver” og “trodde det var mye vanskeligere enn det er”. Skriveerfaringene i løpet av de første månedene ser ut til å ha ført til økende grad av selvtillit og større forståelse for skriveprosessen. Selv om informantene er mer opptatt av vanskelighetene med å innfri formelle krav enn av det faglige innholdet, kan vi spore en forskyvning fra formelle krav til et faglig innhold som avgjørende for en god oppgave. I skrivehistoriene forteller de om usikkerhet når det gjelder tekstens fokus, hva er sentralt i pensum og hvordan holde “den røde tråden”. En av informantene sier: “Å skrive har kanskje noe med selvtillit å gjøre, at du føler at du kan det du skriver om. Det blir gøy når man mestrer det”. En annen sier at “det som er vanskelig med skriftlig oppgave er at du må ha din egen mening og dine egne tanker. Det innebærer at du må lese veldig mye og forstå, men det er spennende når du kan få fram egne meninger”. Fordi faginnholdet blir mer sentralt, blir utfordringene større for enkelte studenter. En sier: “Regler for oppgaveskriving går det an å lese seg til – ikke så usikker på det. Mer usikker på det faglige innholdet”.

Tekstbevissthet

Når krav til skriftlighet har fått så stort omfang i dagens høgskolestudier, blir skriveprosessen sentral i læringsarbeidet. “Ved å øke bevisstheten om oss selv som skrivere og om de konkrete formene vi gir språket i den vitenskapelige teksten, kan vi lette skriveprosessen”, skriver Seip (2000:153). Gjennom å skrive skal studentene vinne erkjennelse, tilegne seg faglig kunnskap og bli dyktige profesjonsutøvere. Dette fordrer evne til å stille spørsmål til egen tekst, spørsmål som gir refleksjon, utvider perspektivene og fører til læring. Å føle seg trygg på egen skriftlighet er en forutsetning for dette.

I tredje samtale vurderer sju informanter sine egne arbeider. I hovedsak er de fornøyde med innsatsen sin. Det å skrive en fagoppgave på egenhånd har gått bedre enn forventet, og flere sier at de har bedre tak på skrivingen nå. Informantenes egenvurdering sammenfaller med forskernes oppfatning av det skriftlige arbeidet. Flere av tekstene er godt skrevet, informantene har holdt seg til temaet, skapt sammenheng i teksten og det er lett å følge resonnementene. Til tross for gode skriveferdigheter, viser imidlertid informantene gjennomgående liten grad av tekstbevissthet. På spørsmål om hva som gjør teksten god, får vi svar som: “god teft for tekst, synes selv det går greit å skrive” og at oppgaven har vært “lett” å skrive. I stedet for bevisst å benytte tidligere skriveerfaring og -kunnskap, skriver de på *følelsen*. Bruk av “riktige ord” slik at teksten ikke blir “barnslig”, er fortsatt kriteriet på en god oppgave og avgjørende for om informantene er fornøyd med egen prestasjon eller ikke.

Det er viktig for informantene å ha gode fagkunnskaper, men de er i liten grad opptatt av hvordan faginnholdet formidles skriftlig, og de kan ikke selv se om teksten er logisk strukturert og leservennlig: “har fått med de viktigste punktene og det som står er riktig, men vet ikke om det er riktig strukturert og lett å lese”. Det kommer fram en stor usikkerhet i forbindelse med avsnittsinndeling. Selv om tekstene er logisk inndelt, kan ikke informantene forklare hvorfor avsnitt er satt. Avsnittene settes ut fra en følelse av hva som er best, mer enn av tekstens innhold.

Ved gjennomgang av tekstene viste det seg at stoffet ofte blir behandlet overfladisk og implisitt. Eksempler på dette er uttalelser som “mange utfordringer”, “det er viktig” og “langsiktig og drastisk tenkning”, uten at dette presiseres ved å si noe om *hva* disse utfordringene består i, *hvorfor* noe er viktig eller *hva* som menes med langsiktig og drastisk tenkning. Manglende fylde i teksten handler altså om manglende presisering av momenter og underbygging av påstander. Det er uklart for alle informantene hva som menes med en “fyldig og utdypende tekst”. For flere av dem handler det om “å få den lang nok”. En sier: “Å få det jeg skriver fyldig: det er å finne en bok og fylle ut”, og en annen forteller at det dreier seg om å “bruke teori og reflektere litt rundt det”. Tekstene er i hovedsak redegjørelser, uten at innholdsmomentene kobles sammen og uten at informantene ser kunnskapene i forhold til hverandre.

Drøfting og argumentasjon vies liten oppmerksomhet til tross for at alle oppgavene krever det. Når dette kommenteres, får forskerne spørsmål som: “er det ikke nok å si hva som er vanskelig og foreslå tiltak?” I forbindelse med temaet å *drøfte* sier informantene at: “da kan jeg bruke mine egne ord og mine egne vurderinger, og slipper å drive og slå opp i alle slags kilder og kildehenvisning og slikt” og “jeg kommer ikke med noe nytt i drøftingen, det er egentlig drøvtygging på noen av de forrige punktene”. En informant sier at drøfting er “en mer omfattende oppgave hvor du på en måte mater ting inn med teskje. Og bygger argument på argument på argument, og viser at ting er logisk”. Det synes som om det å drøfte oppfattes som den enkleste delen av skrivearbeidet. For informantene handler drøfting primært om tekstens lengde og ikke om utdyping av innhold. Det er en utbredt oppfatning at det er problematisk både “å redegjøre” og “å drøfte” i korte oppgaver: ”jeg kan ikke rekke alt på

fem sider”. Bare en av informantene har en forståelse av at det handler om ulike perspektiver: “drøfting handler om å gi pluss og minus i forhold til hva de nye tiltakene kan føre til”.

Informantene er overbeviste om at det gjelder å vise sensor mest mulig av det de vet. At det i høyere utdanning handler om å anvende kunnskapen, å gå i dybden på noe i stedet for å behandle mye overfladisk, er det liten forståelse for. Dette kan skyldes at de rett og slett ikke vet det, at de mestrer bedre å gjøre rede for enn å drøfte, eller at de ikke våger å gå inn i en fagdiskusjon.

Å arbeide med skriftlige oppgaver i gruppe

Grupper, samarbeid og innlevering av fellesprodukter opptar informantene. Det oppleves som positivt for de fleste å tilhøre en gruppe, og for enkelte trygger det også skriveprosessen. Enkelte sier at det er godt å være i gruppe med noen som har studert tidligere og forstår kravene som stilles. I gruppen kan de forberede eget skrivearbeid gjennom diskusjoner om oppgavene, om kravene som stilles og om egne problemstillinger. Selv om gruppesamarbeid er positivt, foretrekker de å skrive individuelle oppgaver: “Jeg liker veldig godt å få innspill av tanker, men å formulere oppgaven vil jeg gjerne gjøre selv”. Å skrive obligatoriske oppgaver i felleskap, i en tilfeldig sammensatt gruppe er krevende, spesielt dersom studentene er svært ulike. Ulikhet i norskspråklig kompetanse trekkes fram som en stor utfordring, og flere informanter forteller om vanskeligheter når en eller flere av grupped medlemmene har norsk som andrespråk. Det fører til merarbeid for “de norske” fordi mye må omskrives, og “alt tar lengre tid”. Å skrive i grupper er dessuten et slitsomt og læringsmessig risikofyllt prosjekt fordi “En bryr seg ikke om hva andre skriver [...]”. Informantene forteller at de bare har oversikt over eget bidrag og dermed mister kontrollen over oppgaven. Utsagn som: “Vet bare sånn cirka hva de andre skriver om” og “Det er vanskelig å stole blindt på de andre i gruppa”, forekommer hyppig. Flere stiller spørsmål ved læringseffekten og synes gruppearbeidet tar tid fra faglesing. Obligatoriske gruppeoppgaver oppfattes som separate øvelser de må igjennom. At diskusjoner knyttet til det å skrive oppgaver i felleskap kan øke faglig forståelse, nevnes ikke av noen. De fleste tror de lærer mer av individuelle oppgaver og sier at gruppeoppgavene gir dem lite. En typisk uttalelse er: “Gjør det som må til felles og sørger for meg selv ellers”.

Skrivehistoriene viser imidlertid at det å skrive i gruppe kan være positivt for noen. Spesielt trekkes dette fram av informanter som sliter med å strukturere eget skrivearbeid. Å skrive sammen med andre virker disiplinerende og de kommer raskere i gang med skriveprosessen. En forteller at dette ga en god start fordi “jeg ble tvunget til å sette i gang, ville ikke skuffe de andre”. En annen sier: “I gruppearbeid får en press – ansvar for andre, ikke bare meg selv”. Denne informanten gruer seg til de individuelle oppgavene, “for da kan jeg utsette arbeidet”.

Veiledning og tilbakemelding

Studenter i høyere utdanning skriver for å lære og for å dokumentere kunnskap. Både kunnskapstilegnelse og økt kjennskap til hvor en står faglig, er en uttalt hensikt med skriftlige

oppgaver. I denne prosessen blir veiledningen sentral, og i mange tilfeller avgjørende for læring og utvikling. Trygghet i studiesituasjonen er nødvendig for at læring skal komme i forgrunnen, og redsel dempes. For å få studiekompetanse, må en ha grunnleggende skriveferdigheter jf. Lærerplanen i norsk for NOR1Z35, men studentene har likevel behov for skriveveiledning som støtter og videreutvikler den skrivekompetansen de har med seg inn i høgskolen. De har behov for kunnskap om og forståelse for skrivetradisjonene ved det enkelte studium og den enkelte profesjon. Evalueringen av Kvalitetsreformen understreker betydningen av å gi tilbakemeldinger til studentene som et ledd i god undervisningspraksis (Aamodt mfl. 2006). I denne sammenhengen har vi vært interessert i studentenes erfaringer med skriveveiledning. Har veiledningen bidratt til å heve skrivekompetansen og den faglige forståelsen? Skaper og omskaper veiledning og tilbakemeldinger studentenes skrivehistorier?

I den første samtalen ser vi hvordan informantene strever med de formelle kravene som stilles. Dette forsterkes i møte med lærerne. I skrivehistoriene har mangelfull veiledning underveis i skriveprosessen og lite konkret tilbakemelding etter innlevering, vært et gjennomgangstema. Både veiledningene i forkant av og tilbakemeldingene underveis og i etterkant av skrivearbeidene, har hatt ulik form og ulikt innhold. Dette har variert fra utdanning til utdanning, og fra lærer til lærer. Av og til blir veiledning gitt gruppevis, av og til individuelt og noen informanter har fått veiledning i form av beskrivelser lagt ut på Fronter.

Skrivehistoriene viser at informantene opplever veiledningen som altfor generell, og har hatt lite utbytte av den. Informantene forteller at de har sammenliknet ulike tilbakemeldinger. De har lagt merke til at lærerne sier det samme til alle, "bare forandrer på noen ord". I ett tilfelle hadde alle informantene som hadde fått "bestått" på en spesifikk individuell innlevering, fått eksakt samme kommentar. Tilbakemeldingen var tilsynelatende personlig utformet, noe som ble forsterket ved at den var skrevet for hånd. Dette fører til manglende tiltro den veiledningen de får, og informantene forteller at de mistenker at læreren ikke tar veiledningsarbeidet på alvor.

Informantene er usikre og famlende hele første semester og savner mer støtte fra utdanningen. De forteller at de får lite veiledning på innholdet. "En må gamble på hva fagveileder mener er viktig å ta med." Typiske tilbakemeldinger er at oppgaven er "veldig bra" og "du er på rett spor". For informantene betyr dette at de har med innholdsfortegnelse, og at de skriver om "de rette tingene". En som har fått individuell tilbakemelding forteller: "sånn skrivemessig så syntes hun [lærer] at jeg var veldig flink" og "jeg har jo fått spesielt god tilbakemelding på den oppgaven hvor det er drøfting". Informanten visste imidlertid ikke hva som gjorde oppgaven god og kunne heller ikke vise hva som var drøfting i teksten. Mange uttrykker frustrasjon fordi de ikke får tilbakemeldinger som forteller hvilket nivå besvarelsen ligger på. Noen vet at det er "bra", men ikke *hvor* bra, *hva* som er bra eller *hvorfor*. Flere av informantene etterspør konkret tekstveiledning, eksempler på hvordan teksten kan bli bedre og hva faglig argumentasjon egentlig er. Også informanter som selv oppfatter seg som gode skrivere, etterlyser konkrete tilbakemeldinger. For dem er det viktig å få kunnskap om egen styrke og utviklingspotensial.

Skrivehistoriene viser imidlertid også fornøyde informanter. Det er spesielt *en* utdanning som utpeker seg. Utdanningen gir en individuell oppgave i første semester, og alle studenter får to individuelle veiledninger i forbindelse med skrivearbeidet. De fleste av informantene fra denne utdanningen synes de har fått tid til å lære og tid til å skrive. Dette har ført til trygghet i skrivearbeidet. De forteller om et nært forhold til lærer, og er fornøyd med veiledningen. Et typisk utsagn er:

[Jeg har] fått veiledning om det oppgavetekniske, om oppgaven og om problemstillingen. Vekta mest innhold – hva vil du skrive om og hva er mest inspirerende. Litt om det å formulere setningene. Bare å komme tilbake [til læreren] – kjempebra. Oppgaven var en øvelse i det å skrive.

Hva forteller skrivehistoriene oss?

Informantene har fått mye skrive trening i løpet av sitt første semester, men savner kunnskap om hva som gir en god fagtekst og hvor de står faglig. Skrivehistoriene viser at flertallet er blitt mer skrivebevisste. De kan beskrive egen skriveprosess både når de arbeider individuelt og i gruppe. Informantene vet hva de får til og hvilke utfordringer de har, og de kan vurdere om det er framgang eller ikke. De har fått større innsikt i kravene til skriftlige studentarbeider selv om de ikke klarer å oppfylle disse forventningene. Skrivetreningen ser imidlertid ikke ut til å ha gitt informantene økt fagforståelse. Skriftlige oppgaver oppfattes mot slutten av semesteret fortsatt som en separat øvelse som verken har sammenheng med fagtilegnelse eller en framtidig profesjonsutøvelse. Veiledningen har bare i noen få tilfeller bidratt til at de ser sammenhengen mellom fagskriving og læring.

At studentene skal ha mulighet til å lykkes, at de skal få utbytte av oppgaveskriving og veiledning, synes selvsagt. Men hva vil det si å ha et tilfredsstillende læringsutbytte? Kriterier for måloppnåelse danner rammene og retningen for veiledningen og for læringsprosessen. Studenter og lærere må derfor både kjenne til hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter som er nødvendige for å dokumentere fagkunnskap gjennom skriftlige oppgaver. Hva kreves for eksempel av norskspråklige og kommunikative ferdigheter? Informantenes uttalelser tyder på at denne kunnskapen til dels er fraværende i høgskolen.

Det ikke er likegyldig hvordan veiledning og tilbakemelding gis. Veiledning i skriveprosessen og tilbakemelding på skriftlige produkter skal bidra til læring hos skriveren. HiO forfekter et sosiokulturelt læringssyn der studenten er aktivt medvirkende i egen læringsprosess. Dette krever metakognisjon. Studenten må ha kunnskap om og innsikt i egen læringsprosess og vite hva som skal til for å innfri forventningene. Lærers respons på skriftlige arbeider må bidra til dette. Den ideelle veiledningen tar utgangspunkt i studentenes faglige nivå og personlige forutsetninger og finner gjenklang i tidligere erfaring og kunnskap. Læring er et samspill mellom personer og institusjon. “Når samspelet ikkje fungerer må ein søkje etter forklaringane hjå alle som tek del, og ikkje berre hjå eleven”, sier Haug (2009:84). Institusjonen må med andre ord bli kjent med studentene og tilpasse seg mangfoldet i

studentbefolkningen. Bare gjennom dette kan studentene få optimale forutsetninger for å lykkes i sitt læringsarbeid.

Studentene skal i følge Læreplan i norsk ha et godt utgangspunkt for faglig skriving etter avsluttet videregående opplæring. Det ser imidlertid ikke ut til at lærere i profesjonsutdanningene har kunnskap om studentenes forberedthet ved studiestart. Skriveveiledningen informantene får bygger ikke på tidligere skriveerfaring og –kunnskap. Kanskje mangler også lærere tekstbevissthet og kunnskap om fagtekster? Kanskje er ikke læreren selv forberedt på de økte kravene til skriftlig produksjon i høyere utdanning? Dette kan være en faktor som bidrar til informantenes opplevelse av mangelfull og lite konkret veiledning og tilbakemeldinger.

Arbeidet med skriving og skriveferdigheter i profesjonsutdanninger reiser en rekke spørsmål. Ikke minst er det viktig å finne svar på hva skrivekompetanse er i denne sammenhengen og hvilken skrivekompetanse kreves for å utvikle faglig forståelse og bli en kompetent profesjonsutøver. Med dette følger også spørsmålet om hvilken kompetanse som kreves av læreren for at studentene skal kunne innfri de forventninger og krav utdanningen stiller.

Litteratur

- Dysthe, Olga (2000). Den store teksten. I Lie, Sissel & Ingfrid Thowsen (red.). *Fagskriving som dialog*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, Peder (2009). Sosial ulikskap i ein skule for alle. I *Bedre skole* 1, 81-84. Oslo.
- Greek, Marit & Jonsmoen, Kari Mari (2010). *Studieverkstedet ved Høgskolen i Oslo: PLUSS-rapport 2010*. HiO-rapport 2010 nr 16. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2000). *Skrive og samtale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2008). *Skriving ved universitet og høgskolar: for lærarar og studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Læreplan i norsk*. Nedlastet 26. juni fra <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1100204&visning=5&sortering=3&hoid=1100206>.
- NOU (2008:3). *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU (2009:18). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Seip, Ingebjørg (2000). Tekstens avslutning, eller: Hvordan få ferdig en avhandling. I Lie, Sissel & Ingfrid Thowsen (red.). *Fagskriving som dialog*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Vygotsky, Lev (1988). *Thought and language*. Cambridge: Alex. MIT Press.
- Aamodt, Per Olaf, Elisabeth Hovdhaugen & Vibeke Opheim (2006). *Den nye studiehverdagen*. Delrapport 1 fra Evalueringen av kvalitetsreformen. Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret.

ⁱ Fra 1. august Høgskolen i Oslo og Akershus.

ⁱⁱ Studieverkstedet i Læringscenteret tilbyr skriveveiledning og skrivekurs til alle studenter ved høgskolen.

ⁱⁱⁱ Skrivementorene er erfarne studenter som arbeider ved studieverkstedet og har fått opplæring i å veilede på tekst.