

SKRIVING I ALLE FAG

ET SAMARBEIDSPROSJEKT MELLOM

NADDERUD
VIDEREGÅENDE SKOLE

&

UNIVERSITETET I OSLO



En praktisk innføring i Femavsnittsmetoden for fagskriving

- slik den er presentert for skriveprosjektet ved Nadderud videregående skole

Karl Henrik Flyum

Denne artikkelen inngår i en underveisrapport, som skal gi en foreløpig dokumentasjon av noen av erfaringene fra skriveprosjektet ved *Nadderud videregående skole*. Der har en tverrfaglig gruppe lærere tatt initiativet til et prosjekt, der hensikten er å utvikle skolens arbeid med skriving som én av fem *grunnleggende ferdigheter* i alle fag (UFD 2004 ss. 3;31-35). Prosjektet er organisert som et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud VGS og *Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS)* ved Universitetet i Oslo.

I Nadderud-prosjektet har jeg vært invitert til å presentere *Femavsnittsmetoden*, som er en enkel og allmenn undervisningsmetode jeg har utviklet i skrivekurs ved Universitetet i Oslo. Erfaringene så langt viser blant annet at lærerne ved Nadderud var raske til å ta denne metoden i bruk, og at de har erfart at den er nokså nyttig. En annen viktig erfaring er at lærerne raskt begynte å henvise til metoden, og nå nærmest tar den for gitt, når de samtaler om skriving som grunnleggende ferdighet. Og fordi dette også preger noen av de artiklene lærerne har skrevet til denne underveisrapporten, inngår rimeligvis en presentasjon av metoden også i rapporten, i form av denne innføringsartikkelen.

Nedenfor vil jeg beskrive de tre grunninstruksene for metoden, omtrent slik jeg bruker dem i skrivekurs for masterstudenter som skal skrive prosjektbeskrivelse for masteroppgaven sin. Det er også på den måten metoden ble presentert for lærerne ved Nadderud. I tillegg har de også fått presentert liknende arbeidsmåter for arbeid med skriving og kildebruk, og jeg håper også å få anledning til å komme tilbake med tilsvarende presentasjoner om skriving, argumentasjon og drøfting. Men i denne artikkelen skal jeg bare ta for meg de tre enkle grunninstruksene som til sammen utgjør *Femavsnittsmetoden*.

De tre grunninstruksene

Det som er felles for disse tre grunninstruksene er det at de skal brukes til lærerstyrte praktiske skriveaktiviteter som demonstrerer en mulighet; et mulig håndgrep; et 'noe' man kan gjøre som del av et skrivearbeid. Jeg har valgt å konsentrere metoden om tre enkle og slitesterke komponenter; tre helt alminnelige og viktige skriveferdigheter som bør være nyttige å utvikle for all fagskriving:

1. å målrette skrivearbeidet ved hjelp av *spørsmål*
2. å drive skrivearbeidet fram ved å skrive *skisser* (utkast)
3. å utvikle og ferdiggjøre skrivearbeidet ved å gi og få *veiledning*

¹ Denne artikkelen er en forkortet utgave av den nettpubliserte originalartikkelen, som finnes på:
<http://folk.uio.no/khflyum/femavsnittsmetoden/080519-Nadderud-1.pdf>

Dette er på den ene side enkle ferdigheter, men på den annen side er det også tre ferdigheter man aldri blir ferdig med å lære: å spørre, skissere og vurdere. Det jeg vil med *Femavsnittsmetoden* er bare å gi en enkel og klar arbeidsmåte for å komme i gang med å utvikle disse tre viktige ferdighetene, på en måte som kan gjøre nytte for seg i norsk utdanning i våre dager. For hver av dem har jeg utviklet en allmenn grunninstruks og en modell-aktivitet, som senere lett kan tilpasses den enkelte undervisningssituasjonen. Hver av dem tar kort tid å lære, men et helt liv å mestre.

En grunninstruks for å reise spørsmål

Hensikten med den første instruksjonen er å målrette arbeidet ved hjelp av spørsmål. Med litt trening i denne metoden er det mulig å finne og utvikle et foreløpig hovedspørsmål til et emne på noen få minutter. Ved første gangs undervisning bør denne aktiviteten kunne gjennomføres innen én undervisningstime. Det dreier seg om å utvikle en spontan og upresis tematisk idé til et første utkast med en fokusert og begrunnet hovedproblemstilling. Formålet med aktiviteten er derfor å bryte ned denne ferdigheten, som ellers er nokså kompleks, til en pålitelig sekvens av sju enkle operasjoner.

1. Det første leddet i sekvensen er *friskriving*, som er en øvelse som vil være velkjent for mange norske lærere fra kurs i skrivepedagogikk siden slutten av 1980-årene. Øvelsen går ut på å skrive i full fart om et oppgitt eller selvvalgt tema i fem minutter, i hele setninger, for å få noen første tanker og idéer ned på papiret. Det er om å gjøre å ikke sensurere, ikke stoppe opp, og ikke gå tilbake for å rette på det man har skrevet. Friskrivingen skal løse ut idéer, og i størst mulig grad ivareta den spontane framdriften fra den ene tanken til den neste. Dette er ikke alltid så enkelt som det kan høres ut, og derfor er det ofte en god strategi å tenke seg en velvillig mottaker i en muntlig samtale, for i slike situasjoner er de fleste av oss vant til å skravle; det vil si generere språk friskt og energisk, på stående fot, og med langt færre hemninger enn når vi skriver. Friskriving er i en viss forstand å skravle på papiret. Når jeg skravler begynner jeg å snakke, selv om jeg kanskje ikke helt vet hva jeg vil fram til ennå. Men når jeg så etter kort tid begynner å bli sterkere konsentrert om det jeg selv sier, begynner jeg samtidig å peile meg inn mot et eller annet poeng; mitt poeng. Det samme skjer når jeg friskriver, og vel så det, for skriving krever litt ekstra konsentrasjon. Derfor kan jeg bråstoppe friskrivingen etter fem minutter, og gå videre til det neste leddet i øvingssekvensen.

2. Det andre leddet i sekvensen er å artikulere et hovedbudskap i én setning, som for eksempel kan begynne med "det jeg prøver å få fram her, er ...", eller "hovedpoenget mitt her, er ...". På denne måten utnyttes konsentrasjonen og energien fra foregående øvingsledd til å velge og å artikulere et mulig hovedfokus. Deltakere som finner det vanskelig å velge fokus, lager gjerne nokså kompliserte setninger med mange ledd. Sammen med foregående øvingsledd utgjør denne øvelsen en veldig grunnleggende skriveøvelse, en slags skrivetreningens 'bøy og tøy': du kan når som helst pøse ut av deg litt tekst om hva som helst, og så kan du stramme

inn igjen til et foreløpig fokus. Jeg bruker selv denne øvelsen bevisst når jeg skriver, når jeg vet at jeg risikerer å miste den røde tråden. Da skriver jeg med jevne mellomrom en setning som begynner med "det jeg vil ha fram her, er ...". Og da får jeg som regel tak i den røde tråden igjen, pussig nok. Med tanke på at det å miste den røde tråden er et velkjent problem som mange sliter med når de skriver, er det litt merkelig at et så enkelt håndgrep kan være så nyttig. Men tilbake til øvingssekvensen: nå sitter hver deltaker med en setning som uttrykker et mulig hovedfokus. Dermed er de klare til å gå videre i øvingssekvensen.

3. Det tredje leddet i sekvensen er å omformulere setningen med hovedbudskapet til et spørsmål. Først strykes den innledende leddsetningen, for eksempel "det jeg prøver å få fram her, er ...". Så omformuleres resten av setningen til et spørsmål. Det trenger ikke å bli et godt spørsmål i første omgang; det er bare om å gjøre å omformulere, for det går alltid an. Noen ganger viser det seg at de som hadde laget kompliserte setninger i foregående øving, blir nødt til å kutte vekk ledd for å få til et brukbart spørsmål. I denne øvingen vil deltakerne ofte erfare at det å stille et spørsmål påvirker tankene om temaet ganske sterkt, og at de begynner å tenke mer energisk og målrettet. Med omformuleringen blir det plutselig påtakelig at spørsmålet peker mot et svar, og da begynner man med en gang å vurdere og å bearbeide temaet mer aktivt, ved å stille spørsmål til spørsmålet: peker det i riktig retning, er det det jeg vil? Er spørsmålet godt? Er det virkelig et hovedspørsmål? Er det interessant? Er det for abstrakt eller generelt? Er det i det hele tatt mulig å svare på? Har jeg lyst og tid til å svare på det? Hvilke krav bør jeg stille til svaret? Hvordan skal jeg gå fram for å finne og å bygge opp et best mulig svar? Og ikke minst får man lyst til å begynne å svare: *hva er svaret?* Med denne øvingen bringes etter min mening deltakerne nær den helt grunnleggende erfaringen av at det finnes en særegen kraft i det å stille klare og gode spørsmål, en kraft som lenge har vært utnyttet til å finne svar, og dermed å vinne ny kunnskap og innsikt. Denne dynamiske kraften i forholdet mellom spørsmål og svar utnyttes metodisk i tradisjonen etter Sokrates' spørrekunst; den dialektiske metoden. Der brukes nye spørsmål til å utforske og prøve ut de spørsmålene og svarene som allerede er foreslått. Og selv om deltakeren kanskje ikke er fornøyd med problemstillingen sin ennå, blir det klart at den står som den står, til deltakeren selv stiller spørsmålet bedre. Og dermed er tiden inne til å gå videre i øvingssekvensen.

4. Det fjerde leddet i sekvensen er å formulere alternative spørsmål. Et spørsmål er jo bare en setning, så da koster det ikke stort å prøve ut noen alternativer, for sikkerhets skyld, i tilfelle man finner et bedre spørsmål. Det finnes mange tradisjonelle råd om dette, for eksempel pleide man i eldre tid å pugge spørreordene, for å huske å bruke dem. Så det er et mulig råd: bytt spørreord, og se hva som skjer med tankene da. Et annet gammelt råd er å spissformulere spørsmålet, for eksempel ved å stille det på en overdrevet, frekk eller naiv måte. Et tredje råd er å snu spørsmålet på hodet, hva nå det kan bety. Hvis spørsmålene har det med å bli for luftige, er det ofte et godt råd å stille spørsmålet så konkret og smått som bare mulig. Dessuten går det an å analysere spørsmålet, ved å dele det opp i ledd, og prøve ut ulike alternativer for hvert ledd. Det går også an å oppfordre deltakerne til å skjelne mellom hovedspørsmål, sidespørsmål og

underspørsmål, eller mellom "evige" læringsmål og gjennomførbare prosjektmål. Slike tema kan deltakerne enten arbeide med sammen, som del av veiledningssamtalen, eller enkeltvis, som del av arbeidet med å bestemme seg (se 5. og 6. øvingsledd). Ofte er det imidlertid like godt at deltakerne omformulerer fritt, men jeg pleier likevel å be dem om å legge litt ekstra energi i dette arbeidet, ved at jeg ber dem om å "slåss med spørsmålet", eller "slenge spørsmålet i veggen". For å holde energien høy, gir jeg vanligvis kort tid til dette øvingsleddet – for eksempel fem minutter til å skrive minst tre alternative versjoner av hovedspørsmålet, men gjerne flere enn tre. Med denne øvingen erfarer mange deltakere at de ulike variantene av spørsmålet gir ulike innfallsvinkler til temaet. Dermed blir det klart at det blir nødvendig å foreta et valg mellom innfallsvinklene, selv om hovedproblemstillingen alltid kan måtte revurderes senere. Og da er det på tide å gå videre til neste ledd i øvingssekvensen.

5. Det femte leddet i sekvensen er å diskutere de alternative spørsmålene med en annen deltaker, som hjelp til å vurdere og å forbedre hovedproblemstillingen. Og det viser seg at når to fagpersoner setter seg sammen for å diskutere faglige spørsmål, har det lett for å bli en faglig samtale av det. Samtalen pleier dessuten å bli veiledende, fordi det vil være ulike veier til svaret på hvert av de alternative spørsmålene. Et spørsmål angir retningen mot et svar, som tidligere nevnt, og det er nyttig for veiledning; for det er jo temmelig vanskelig å veilede noen, hvis de ikke vet hvor de skal. Slike faglige og veiledende samtaler om alternative spørsmål bør derfor føre fram til et valg, og det er det neste leddet i øvingssekvensen.

6. Det sjette leddet i sekvensen er å bestemme seg: det vil si å velge ett av de alternative spørsmålene som grunnlag for det videre arbeidet; som foreløpig hovedproblemstilling. Det synes kanskje kunstig og overflødig å spesifisere dette som et eget ledd i øvingssekvensen, men det er forbausende hvor mange som ellers prøver å gå videre med flere spørsmål på en gang, noe som dessverre kan innebære at de prøver å gå i flere retninger samtidig. Derfor er det nyttig å gi deltakerne litt tid til å foreta selve valget, og eventuelt gjøre noen siste forbedringer i lys av veiledningssamtalen. En måte å markere dette beslutningsarbeidet på, er å be deltakerne om å skrive det spørsmålet de bestemmer seg for på nytt, øverst på en ny side. Så er de klare for det siste leddet i øvingssekvensen.

7. Det sjuende og siste leddet i sekvensen er å forklare og begrunne hvorfor spørsmålet er verdt å stille og å søke svar på. Og selv om det ofte kan være vanskelig å begrunne en problemstilling, blir det mindre vanskelig når man nettopp har diskutert noen alternativer og deretter har truffet et valg, for da har man jo gjerne noen grunner til å velge det man valgte. Og så gjelder det altså å skrive ned disse grunnene, mens de ennå er friske i minnet. Jeg bruker litt ulike instruksjoner for dette arbeidet; noen ganger nøyer jeg meg med å be deltakerne skrive tre stikkord om hvorfor spørsmålet er verdt å stille, men andre ganger velger jeg å be deltakerne friskrive i fem minutter, eller jeg gir dem et kvarter til å skrive i eget tempo. Og når timen er omme, har deltakerne skissert en problemstilling, og en begrunnelse for den.

En grunninstruks for å skrive femavsnitts-skisser

Hensikten med denne andre instruksjonen er å drive skrivearbeidet fram, skritt for skritt, ved å skrive korte skisser, for eksempel som ledd i arbeidet med å stille og besvare spørsmål. Med litt iherdig trening i denne metoden er det alltid mulig å skrive et par sider utkast på en halv time, selv på en litt dårlig dag. Slik jevn framdrift blir viktigere jo større skrivearbeidet er. Dessuten virker metoden litt ulikt på gode og dårlige dager. På en god dag med litt for mange gode idéer, bidrar metoden til å begrense og strukturere skrivingen. På en dårlig dag med idétørke, derimot, bidrar metoden til å dele skrivearbeidet inn i så små steg at det likevel blir litt framgang, den dagen også. Denne tosidige egenskapen ved metoden er svært viktig i praktisk undervisning, for i virkelige undervisningsgrupper er det alltid et spenn mellom dem som har en god dag og dem som har en dårligere dag.

Ved første gangs undervisning bør denne aktiviteten kunne gjennomføres innen to undervisningstimer. Hovedformålet med aktiviteten er å gi en forutsigbar og trygg arbeidsmåte for å skrive jevnt og trutt. Samtidig gir aktiviteten et enkelt og føyelig redskap til å arbeide med struktur og strukturalternativer i tekstene.

1. Det første leddet i sekvensen er å skrive tre stikkord til et oppgitt eller selvvalgt tema, gjerne de tre første man kommer på i farten; her gjelder det å satse på at oppfinnsomheten er til å stole på, og at hukommelsen sorterer bort mye uvesentlig - omtrent slik man må i en muntlig debattsituasjon. Dette er en velkjent og nyttig politisk for-øvelse: å trene på å improvisere korte muntlige innlegg med støtte i noen hastig noterte stikkord, fordi situasjonen krever et svar her og nå. Med litt trening kan man til og med huske de tre stikkordene, uten å skrive dem ned. Det er bemerkelsesverdig hvor raskt denne teknikken kan gjøre det lettere å ta ordet i en forsamling. Slik kan man trene seg til å snakke eller skrive om bortimot hva som helst. Men det er vel best å skrive om noe man har litt greie på. Derfor kan temaet gjerne være bearbejdet på forhånd, gjennom for eksempel arbeid med pensum, med individuelle informasjonssøk, klassediskusjon, eller lærerforedrag. Eller kanskje ved hjelp av den første grunninstruksjonen for å reise spørsmål. Men det har også en egenverdi å venne seg til at det går an å ta det på sparket - det fører til en slags trygghet og frimodighet, det også. Nok sagt om dette: så snart de tre stikkordene er skrevet, er tiden inne for det andre leddet i øvingssekvensen.

2. Det andre leddet i sekvensen er å skrive tre setninger: en setning på grunnlag av hvert av stikkordene. Disse tre setningene kommer etter hvert til å utgjøre hovedinnholdet i midten av femavsnitts-skissen. Her er det verdt å merke seg at språket og hukommelsen tilbyr en stor mengde ferdiglagete fraser til å knytte sammen noen momenter med, og dette øvingsleddet kan brukes til å prøve ut slike elementer. Noen av dem er til og med så nyttige at de har blitt klisjéer. Jeg sikter til slike velprøvde forbindelsesfraser som for eksempel:

for det første	... for det andre	... for det tredje
det er viktig at	... men enda viktigere	... og aller viktigst
det viktigste	... men også viktig	... og glem ikke
først	... videre	... avslutningsvis
først og fremst	... dernest	... sist, men ikke minst
på den ene side	... på den annen side	... alt i alt
på den ene side	... på den annen side	... på den tredje side
noen vil mene	... andre vil mene	... felles er likevel
noen vil mene	... andre vil mene	... viktigst er likevel
først	... deretter / så	... til slutt
før	... nå	... heretter
før	... i mellomtiden	... nå
nå	... heretter	... til syvende og sist

Slike ressurser finnes det en overflod av i språket; det finnes mange flere enn de få jeg har nevnt her. De fleste av oss kan bruke slike klisjéer ganske ubevisst, men for å bruke dem virkelig godt er det en fordel å trene. Når de tre setningene er klare, følger det neste leddet i sekvensen.

3. Det tredje leddet i sekvensen er å lage enda to setninger til, som skal ramme inn hovedinnholdet: altså en passende innledningssetning og en passende avslutningssetning. Innledningssetningen skal gjøre emnet present, det vil si nærværende for leseren. Avslutningssetningen bør ta et samlende grep til slutt, for å skille det viktigste fra det som er mindre viktig. Og også til disse funksjonene finnes det et rikelig lager av klisjéer, strategier og håndgrep som ligger klare i språket. En av de viktigste innledningsstrategiene jeg vet om, består i å passe på å vise mottakerne at man tar hensyn til dem; det er altså ikke nok å ta hensyn, det gjelder å vise det fram også. Slik framstår man som én det er bryet verdt å høre på. Og en av de viktigste avslutningsstrategiene består i å appellere til de grunnverdiene mottakerne står for, og føler sterkest for. Slik blir det klart at man ikke har kastet bort mottakernes tid på uviktig snikksnakk.

4. Det fjerde leddet i sekvensen er så ganske enkelt å utvide hver av disse fem setningene til et avsnitt, ved å forklare litt nærmere hva man mener med hver enkelt setning. Det er alltid mulig å forklare enda litt nærmere; tenk deg at du henvender deg til et par nysgjerrige øyne som sier: "Hvorfor det, da?". Eller du kan friskrive i noen minutter, eller du kan bruke strategien med de tre stikkordene enda en gang. Ja, for et avsnitt kan jo godt bestå av fem setninger, der den første innleder, de tre neste utvikler, og den siste avrunder (jfr. avsnittet nedenfor). Og du kan ha god nytte av alle de uttrykkene språket byr på til å binde sammen tekst med, slike uttrykk som forbindelsesfrasene ovenfor, eller andre uttrykk og enkeltord, slike som for eksempel 'derfor', 'imidlertid', 'fordi', 'med mindre', 'dessuten' og 'hvorvidt'. Eller du kan bare skrive i ro og mak, uten å bekymre deg om hvilke teknikker du kunne ha brukt, og bare konsentrere deg om å komme fra den ene av de fem setningene til den neste. Og med litt trening blir fem avsnitt fort et par sider tekst. Og dermed kan øvingssekvensen avrundes med det femte og siste leddet.

5. Det femte leddet i sekvensen er å vurdere om avsnittene og avsnittsovergangene er tilfredsstillende, og her skal jeg bare nevne tre av de mange mulige rådene for slikt arbeid. For det første kan du undersøke om avsnittene innledes med det amerikanerne kaller en *'topic sentence'*; en *emnesetning*, som resten av avsnittet ikke roter seg bort fra. For det andre kan du vurdere å skrive inn flere forbindelsesfraser eller sammenbindingsord for å gjøre sammenhengene i og mellom setningene klarere, og samtidig dele opp de setningene som har blitt for lange eller klønete. Og sist men ikke minst kan du se skikkelig nøye på avsnittsovergangene; den siste setningen i det ene avsnittet og den første i det neste: er tankespranget mellom dem for langt for leseren? Og selv om disse tre enkle rådene om språk og stil sikkert er alt for lite, er det merkverdig hvor mange forbedringer det er mulig å gjøre, bare ved å ta disse tre rådene på alvor når man skriver.

Dermed har deltakerne et pålitelig middel til å skrive en femavsnitts skisse, med *begynnelse, midte og slutt*. Men hva skal nå det være godt for? Jo, en slik skisse gir ofte et brukbart utgangspunkt for det videre arbeidet, for selv i en så kort skisse begynner det for eksempel å bli mulig å vurdere både form og innhold, fordi teksten nå har en grunnleggende form, med en presentasjon, noen innholdsmoment i midten, og en sammenfatning. Så til tross for at denne skisseformen i seg selv er svært enkel, kan den likevel brukes til langt mer avanserte formål. Og uansett hvor stort og komplisert det skrivearbeidet som skal gjøres er, kan man med denne formen når som helst redusere utfordringen til: hvordan kommer jeg meg fem avsnitt videre, her og nå? Og på en dårlig dag kan jo det være mye verdt.

Femavsnittsskissen er den enkleste grunnformen jeg har funnet, som jeg likevel mener er forsvarlig. Hvis deltakerne først er vant til denne instruksformen, er det nok å dele ut et ark med fem spørsmål som er lagt til rette for arbeidsmåten, og så kan deltakerne lett skrive to sider sammenhengende skisse. Nedenfor viser jeg hvordan jeg bruker denne teknikken for å skrive prosjektbeskrivelse, framdriftsnotat og sluttrapport.

Prosjektbeskrivelsen:

I forkant av et større undersøkelsesarbeid er det gjerne nyttig å ha en plan, og det kan dessuten være en god idé å skrive den ned i form av en prosjektbeskrivelse. Først og fremst vil en klar og grei prosjektbeskrivelse ofte gi et godt grunnlag for å få veiledningen inn på et godt spor så raskt som mulig. Men også senere hen, under arbeidets gang, vil prosjektbeskrivelsen kunne fungere som et viktig referansepunkt for både refleksjon og vurdering, ikke minst hvis det blir nødvendig å reorientere prosjektet underveis. For det er jo ikke alltid det går som planlagt, i alle fall ikke hvis man skulle være så heldig å lære noe nytt i løpet av arbeidet. En prosjektbeskrivelse som må revideres underveis i prosjektet kan dermed sies å være minst like vellykket som en som bare blir gjennomført fra A til Å, uten overraskelser.

1. *Hva har du tenkt å undersøke?* (Presentasjon)
2. *Hva spør du om, og hvorfor spør du om det?* (Problemstilling + begrunnelse)
3. *Hvilke bevismidler tror du finnes, som egner seg til spørsmålet?* (Materiale/empiri)
4. *Hvordan vil du bruke bevismidlene, for å finne svar på spørsmålet?* (Metode)
5. *Hva venter du i beste fall å oppnå med undersøkelsen?* (Sammenfatning: målsetningen og ambisjonsnivået for prosjektet)

I større undersøkelsesarbeid er det noen ganger også hensiktsmessig å skrive egne mer detaljerte prosjektbeskrivelser for enkeltdeler av prosjektet underveis, på liknende måte som det kan være nyttig for samarbeidsprosjekt at hver enkelt deltaker prosjektbeskriver sitt delprosjekt.

Framdriftsnotatet:

Jo større det arbeidet som skal gjennomføres er, desto nyttigere er det å også ha mange strategier for å skrive underveis. Det er mange gode grunner til å skrive underveis; en grunn er ganske enkelt for treningens skyld, og for å holde skrivevanen ved like. Men man kan også skrive for å samle og dokumentere observasjonene sine, slik det gjøres i for eksempel laboratoriejournaler, feltdagbøker, prosjektdagbøker, pasientjournaler eller refleksjons- og introspeksjonsdagbøker. En litt annen type nyttig underveisskriving dreier seg om å reflektere over prosjektets gang, som et ledd i vurderings- og veiledningsarbeidet.

1. *Hva er emnet du arbeider med for tiden, og hvordan kom du til å arbeide med det?*
2. *Hva har skjedd i prosjektet fram til nå?*
3. *Hva er det viktigste akkurat nå?*
4. *Hvordan tror du det går videre - hva er neste utfordring?*
5. *Hva oppnår du i beste fall med dette arbeidet?*

Som regel vil denne teksttypen kanskje være henvendt til veilederen, men det kan også være en fruktbar arbeidsform i forhold til andre mottakere. Hvis vi kan betrakte framdriftsnotat som en slags reisebrev fra en større erkjennelsesreise, vil formen også kunne brukes til å skissere fortellende prosjektpresentasjoner og framdriftsbeskrivelser til bruk i faglige e-postgrupper, på faglige konferanser, og til allehånde formidling underveis i arbeidet. Men dette er underveis. Når målet er nådd, stiller saken seg litt annerledes. Og det er jo først når et mål er nådd, at man så kan skrive en endelig rapport om den rake veien dit.

Sluttrapporten:

Denne instruksjonen bygger på den inndelingen som for tiden er den mest anbefalte for rapporterende vitenskapelige artikler innen empirisk forskning; den såkalte IMRaD-inndelingen. Denne hovedstrukturen anbefales for eksempel både av *International Committee of Medical Journal Editors* (ICMJE 2007) og av *American Psychological Association* (APA 2001). Siden 1980-tallet har denne artikkelformen helt dominert publiseringen innenfor medisinsk forskning (Sollaci & Pereira 2004).

Og ettersom medisinsk forskning er det største forskningsområdet i vår tid, utgjør deres måte å organisere publiseringen sin på et viktig forbilde for mange andre områder. Forutsetningen for denne disposisjonen er at man først har gjennomført et undersøkelsesarbeid, som man så skal rapportere om.

✓ **Introduction**

1: *Hva handlet det om, det arbeidet du har gjort?*

✓ **Material and Methods**

2: *Hva brukte du, og hvordan brukte du det?*

✓ **Results**

3: *Hva ble resultatet?*

... and ...

✓ **Discussion**

4: *Hva betyr resultatet?*

5: *Hva sier de andre, som har gjort liknende undersøkelser?*

Naturfaglærere kjenner ofte igjen denne formen fra naturfaglæreboekenes instruksjoner for laboratorierapporter (Knain & Flyum 2003 ss. 182). Men det er ingen ting i veien for å bruke dette rapportformatet i andre fag også, eller i tverrfaglige prosjekter og samarbeid. IMRaD-formen kan med fordel brukes som utgangspunkt for rapporter av mange slag. Det er også verdt å merke seg at særlig *Materials and methods*-delen i IMRaD-formen har mye til felles med andre viktige funksjonelle tekstsjangre, som for eksempel oppskrifter og bruksanvisninger. Dette er et eksempel på at en god form ofte vil ha overføringsverdi mellom ulike situasjoner og sjangre. Hvis skriving skal bli et felles anliggende over faggrensene i skolen, vil det etter min mening være spesielt viktig å utvikle arbeidet med slike nyttige og brukbare tekstformer.

En grunninstruks for å gi og få tilbakemelding

Hensikten med den siste grunninstruksen er å støtte utvikling og ferdigstilling av skrivearbeidet ved å gi og få veiledning. Med litt trening er det mulig å bruke gjensidig veiledning som en allmenn strategi for skrivearbeid og utvikling av skriftkyndighet, fordi deltakerne i slike samarbeid bevisstgjør, artikulere og forhandler om tekstnormer. Dermed fører samarbeidet både til allmenn kyndighet og til faglig kyndighet. Ved første gangs undervisning bør denne aktiviteten kunne gjennomføres innen én undervisningstime, forutsatt at deltakerne allerede har skrevet tekster de kan gi hverandre veiledning til, for eksempel femavsnitts-skisser.

1. Det første leddet i sekvensen er å presentere noen enkle normer for tekstveiledning, som en forberedelse til samarbeidet, for å sikre at deltakerne har noen klare samhandlingsregler å forholde seg til, som en trygg ramme til støtte for samarbeidet. Når jeg sier at disse normene er enkle, betyr det forresten bare at de er enkle å vise fram; de er enkle å uttale, men langt mer krevende å etterleve. Slike responsregler finnes i et utall varianter; her er den varianten jeg oftest bruker:

Responsråd

- gjensidig veiledning -

To tommelfingerregler når du skal gi respons, for eksempel kommentarer til et førsteutkast:

1. Lær deg å se **hva som er fått til**
2. Lær deg å **stille gode veiledende spørsmål**

NB!

Når du gir respons:

- Ikke gi **for mye** respons
- Unngå **tomt skryt, jåleri og språkpirk**

Når du får respons:

- **si minst mulig** og
- **noter mest mulig**

NB!!

Samarbeid om skriving må begynne i tide. Fagskriving læres langsomt ved gjensidig veiledning; ved å skrive fag sammen med andre fagfolk, i faglige sammenhenger.

2. Det andre leddet i sekvensen er så selve samarbeidet, parvis eller i gruppe, der alle i gruppen gir og får tilbakemelding. Slik gjensidig veiledning er både verdifull og nyttig, i alle fall når erfaringen blir god for deltakerne. Men det er også mange som har erfart at det kan være vanskelig å få slike samarbeid til å fungere over tid. Og da kan jo prisen for å mislykkes bli betenkelig høy, for i så fall risikerer man å lære at samarbeid straffer seg.

3. Det tredje leddet i sekvensen bør være en eller annen sammenfattende aktivitet i plenum, som bekrefter verdien av samarbeidet. Men hvordan dette gjøres vil være helt avhengig av den videre undervisningssammenheng. Det kan skje i mange former, for eksempel som tavledugnad, gruppevis rapportering, plenumsdiskusjon eller med en oppsummerende forelesning.

Forøvrig vil den generelle verdien av samarbeid og gruppearbeid falle utenfor rammen for denne artikkelen. Men til avslutning vil jeg likevel påpeke at *peer review* (fagfelleevaluering) stadig vekk er den viktigste kvalitetssikringen for forskning og vitenskap. Fagfelleevaluering er en i utgangspunktet ganske enkel form for gjensidig vurdering og veiledning, der kolleger bedømmer hverandres arbeid anonymt, med henblikk på arbeidets gyldighet, viktighet og originalitet (SAS 2005 s. 3). Dette er i prinsippet ingen heksekunst, så etter min oppfatning kan de unge like gjerne lære gode normer og arbeidsmåter for denne typen samarbeid så tidlig som mulig, for eksempel som en del av den grunnleggende faginnlæringen. Hvis samarbeidet i

tillegg kan utvikles med en felles forankring i normer for enkle faglige skisser og gode faglige spørsmål og svar, finner jeg det også svært sannsynlig at deltakerne i samarbeidet smått om senn vil utvikle den faglige skriftkyndigheten sin.

Konklusjon

I løpet av de seksten årene jeg har undervist i fagskriving ved Universitetet i Oslo har jeg hittil ikke møtt noen som har påstått seg å være ferdig utlært i de tre helt alminnelige ferdighetene jeg la til grunn når jeg utviklet *Femavsnittsmetoden*, og jeg har heller ikke møtt noen kursdeltaker som ikke har klart å tilegne seg disse grunnleggende arbeidsmåtene på kort tid. Men jeg vil igjen minne om at grunnlaget mitt for å anbefale metoden bare er min egen praksis og kursdeltakernes tilbakemeldinger. Derfor mener jeg også at det nå er på tide at bruken av *Femavsnittsmetoden* blir nærmere undersøkt og vurdert, for å kartlegge og forebygge uheldige utslag. Helt til sist vil jeg konkludere med at utprøvingen av *Femavsnittsmetoden* som didaktisk redskap for fagskriving hittil tyder på at metoden kan gi et godt felles grunnlag for arbeid både på tvers av faggrensene og innenfor hvert enkelt fag. Så gjenstår det bare å finne ut om andres erfaringer med metoden vil bekrefte mine egne.

KORT OPPSUMMERING:

Å formulere spørsmål; ledd 1-7

1. Friskriving - i noen få minutter
2. Et hovedbudskap i én setning
3. Omformuler setningen til et spørsmål
4. Formuler alternative spørsmål
5. Diskuter/vurder alternativene
6. Velg ett av alternativene
7. Forklar og begrunn valget

Å skrive en femavsnitts skisse; ledd 1-5

1. Skriv tre stikkord til temaet
2. Skriv tre setninger; en for hvert stikkord
3. Skriv to setninger til; en til innledning og en til avslutning
4. Utvid hver av setningene til et avsnitt
5. Vurder strukturen i hvert avsnitt, og overgangene mellom avsnittene

Nettressurser

Mer materiell for *Femavsnittsmetoden* finnes på disse nettadressene:

Hjemmesiden for femavsnittsmetoden:

<http://folk.uio.no/khflyum/femavsnittsmetoden/>

www.skrivekurs.uio.no - nettloggarkiv:

<http://www.skrivekurs.uio.no/nettlogg/>

Referanser

APA. (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5. utg.). Washington DC: American Psychological Association.

ICMJE, The International Committee of Medical Journal Editors. (2007). Uniform Requirements for Manuscripts Submitted to Biomedical Journals: Writing and Editing for Biomedical Publication. Lastet ned 20. mai 2008, fra <http://www.icmje.org>

Knain, E., & Flyum, K. H. (2003). Genre as a resource for science education: The history of the development of the experimental report. I K. Fløttum & F. Rastier (red.), *Academic discourse Multidisciplinary approaches* (ss. 181-205). Oslo: Novus Press.

SAS, Sense About Science. (2005). I don't know what to believe... Lastet ned 29. februar 2008, fra <http://www.senseaboutscience.org.uk/pdf/ShortPeerReviewGuide.pdf>

Sollaci, L. B., & Pereira, M. G. (2004). The introduction, methods, results, and discussion (IMRAD) structure: a fifty-year survey [Elektronisk versjon]. *Journal of the Medical Library Association*, 92(3), 364–371. Lastet ned 20. mai 2008, fra <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=442179>.

UFD, Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. (2004). *Kultur for læring*. Lastet ned 20. mai 2008, fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000D/DDPDFS.pdf>.