

Opplæring av skriveveiledere med utgangspunkt i konfluent pedagogikk

Best practice article (peer reviewed)

Grethe Moen Johansen*

OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract

This article presents a best practice example of training writing mentors in higher education, specifically at Oslo Metropolitan University. The training program is presented in detail to enable readers to adapt and apply it in their own contexts. The underlying pedagogical source of inspiration for the training is confluent pedagogy, a form of discovery learning which seeks to integrate intellectual, affective, and psychomotor processes. Confluent training aims to make these three elements conflate towards the same aim: learning. The training employs active participation methods, enabling writing mentors to personally engage with the teaching material. This experiential approach, combined with reflective practices, ensures that the acquired knowledge becomes personally meaningful rather than merely something to be memorized and repeated.

Keywords: confluent pedagogy, experience-based learning, writing mentor, writing centers, peer tutor training, active learning

Nøkkelord: konfluent pedagogikk, erfaringsbasert læring, skrivementor, studieverksted, skrivesenter, opplæring av skriveveiledere, aktiv læring

*Contact

email: gremj@oslomet.no

Jeg hører og glemmer
Jeg ser og husker
Jeg gjør og forstår
(Confucius)

Innledning

Denne artikkelen presenterer en opplæring av skriveveiledere, kalt skrivementorer, ved Studieverkstedet på OsloMet – storbyuniversitetet (OsloMet), og den pedagogiske tenkemåten som ligger til grunn. Formålet er å bidra til skriveveiledningsdidaktikk.

Det innledende sitatet illustrerer det pedagogiske grunnlaget for undervisningen: konfluent pedagogikk. I denne pedagogikken sidestilles det «å lære» med «å oppdage» (Grendstad, 1986). For å oppdage er det nødvendig å engasjere seg aktivt for å komme i et personlig forhold til lærestoffet. Gjennom å «gjøre» det som skal læres, blir det mer meningsfylt og dermed oppnås en bedre forståelse av stoffet.

I skriveveiledningen er begge parter til stede i dialogen med både tanker, følelser og kropp. En skriveveileder må derfor ta hensyn til mer enn det intellektuelle saksnivået som omhandler tekst og skriving. Dermed må opplæringen også inkludere aspekter som det emosjonelle og kroppslige for å utvikle gode veiledere. Konfluent pedagogikk involverer det kognitive, emosjonelle og psykomotoriske, og søker å få disse til å flyte sammen («konfluent» betyr «sammenflytende») i læringsprosessen (Grendstad, 1986).

Artikkelen er strukturert på følgende måte: Først presenteres Studieverkstedet som er konteksten for skriveveiledningen. Deretter introduseres konfluent pedagogikk, før en gjennomgang av undervisningsopplegget. Videre kommenteres de studentaktive læringsformene og tidsbruk. Artikkelen avrundes med å oppsummere utviklingen av kursinnholdet.

Studieverkstedet – et studiestøttetilbud til alle studenter

Studieverkstedet ved OsloMet startet opp som prosjekt i 2008 og ble etablert som fast tilbud under Læringssenter og biblioteket i 2010. Bakgrunnen for opprettelsen var et ønske om å bidra til et inkluderende og flerkulturelt studiemiljø i tråd med institusjonens verdier i strategiplan for 2007–2011 (Greek, 2010).

Skrivementorveiledningen er Studieverkstedets hovedvirksomhet, men enheten tilbyr også kurs og veiledning i studieteknikk, akademisk skriving, bruk av samtaleroboter, akademisk norsk og samarbeid i grupper¹.

Skrivementorene er studenter som veileder medstudenter på alle nivå og fra alle utdanninger ved OsloMet. Når de rekrutteres, må skrivementorene ha vært student i minimum

¹ Studieverkstedet benytter *Peer Assisted Learning*, en internasjonalt anvendt metode for å tilrettelegge for læring i studiegrupper.

ett år slik at de har relevante skriveerfaringer, samt kjenner til krav til akademisk skriving ved institusjonen.

Studenter kan søke veiledning når som helst i skriveprosessen. Dette kan inkludere å lære hva akademisk skriving er, forstå oppgaveformuleringer, komme i gang med skrivingen, eller få tilbakemelding på utkast. Skriveveiledningen er generell, man går ikke inn på det faglige.

Det leses ikke utkast i forkant og skrivementorene må forholde seg til tekst og student uten forberedelser. Studentene kommer på bestilt veiledning eller på drop-in. Ambisjonen er at veiledningen skal være en dialog hvor begge parter bygger videre på hverandres utsagn. Samarbeid vektlegges fremfor enetale.

Skrivementorene veileder sjelden studenter med samme fagbakgrunn som dem selv. Dette gjør det enklere å holde seg til det skrivetekniske, og unngå å bli en faglig autoritet. Resultatet er et mer likestilt forhold, der studenten må være aktiv og ta ansvar for tekstens innhold, noe som kan fremme mestringsfølelse og selvstendighet.

Hva er konfluent pedagogikk?

Konfluent pedagogikk ble utviklet ved University of California Santa Barbara, USA, på slutten av 1960-tallet med Judith og George I. Brown som sentrale pedagoger (Shapiro, 1997). I Norge ble konfluent pedagogikk introdusert av Nils Magnar Grendstad på 1970-tallet og den brukes innen helsefag, sosialfag, terapi, veiledning og lærerutdanning (Braute, 1993; Tveiten, 2008; Inglar, 1997; Versland, 2010).

Basis for konfluent pedagogikk er blant annet humanistisk psykologi, gestaltterapi og eksistensialisme som vektlegger personens egne opplevelser og ressurser, samt søking etter mening (Brown 1971; Shapiro 1983, 1997; Grendstad 1986; Tveiten 2008).

I *Å lære er å oppdage* skriver Grendstad (1986) at den lærende må komme i et personlig forhold til lærestoffet og på den måten finne *mening* i innholdet. Dette utvikler en *forståelse* som er mer enn å *kunne* noe ved å gjengi informasjonen korrekt. Å oppdage gjør dermed en forskjell fordi det leder til *personlig kunnskap*, noe man har et forhold til, i motsetning til upersonlig registrering av kunnskapen. Læring via å oppdage er helt ut subjektivt, det er kun den lærende som kan oppdage for seg selv. Andre kan bare lede og tilrettelegge for at personen erfarer læringsinnholdet.

Underviserens rolle blir dermed å være en guide som velger ut innhold, styrer oppmerksomheten og tilrettelegger for oppdagelse. Grendstad (1986) påpeker at oppdagelse går ut på å bli oppmerksom på noe som har vært der hele tiden. Mye av det som skal læres handler om å *gjenoppdage* hva andre har oppdaget tidligere. Kursholders ansvar blir derfor å lede skrivementorene til å gjenoppdage det hen har forstått av akademisk skriving og veiledning.

Viktig i oppdagelsesmetoden er å introdusere fagstoffet på en måte som utfordrer og motiverer til å søke løsninger selv (Grendstad, 1986). For eksempel må deltakerne under

temaene *redegjørelse* og *drøfting* lese tekster før de diskuterer seg fram til hva begrepene innebærer. En slik induktiv læreprosess står i kontrast til den deduktive, hvor man kunne ha vist en definisjon av drøfting, og så bedt dem analysere og diskutere denne. I stedet for å presentere ulike tema, settes skrivementorene i gang med oppgaver slik at de kan oppdage egne ressurser. Deltakerne har minst ett års erfaring med akademisk skriving og ved hjelp av øvelsene blir de bevisst sine kunnskaper, samtidig som de lærer mer. Å bli klar over egen kompetanse skaper både selvtillit og et utgangspunkt å bygge videre på.

En utfordring med oppdagelsesmetoden kan være manglende kontroll på hva deltakerne oppdager (Johansen, 2015). Dette kan løses ved at kursleder via plenum sjekker hva skrivementorene har lært, og deretter kan presentere egne lister eller svar. Disse listene har to funksjoner: 1) sikre at deltakerne oppdager det kursholder har intendert, og 2) gi skrivementorene en følelse av mestring når de ser at de har kommet frem til 'riktig' svar.

Studentaktive metoder er ikke unike for konfluent pedagogikk, men det som særmerker denne pedagogikken er målsettingen om å føre sammen det som skjer kognitivt, affektivt og psykomotorisk for å oppnå læring. Grendstad (1986) understreker viktigheten av at elevene lærer å kjenne og utnytte emosjonene sine som en positiv ressurs for å få dypere læring. Å bli bevisst på hvordan følelser merkes og uttrykkes kroppslig, gir verdifull informasjon i veiledningen. På den siste opplæringsdagen deltar skrivementorene i rollespill, etterfulgt av refleksjon over emosjonenes rolle i veiledningssituasjoner.

For å utnytte det intellektuelle, emosjonelle og psykomotoriske for læring, er det viktig å utvikle en «her og nå» oppmerksomhet (*awareness*) på alle disse aspektene (Tveiten, 2008; Grendstad, 1986). Under opplæringen blir deltakerne oppfordret til å kjenne etter effekten følelsesmessig, kroppslig og tankemessig underveis i en av aktivitetene, og ikke bare reflektere i etterkant. Slik oppmerksomhet tar tid å utvikle, men kan følges opp i skrivementorsamlinger som holdes månedlig etter at skrivementorene har startet å jobbe, eller med loggskriving etter arbeidsøktene. I loggen kan skrivementorene for eksempel besvare: Hvordan er det å være deg akkurat nå? Hva skjer i tankene, følelsene og kroppen din?

Et dilemma er skriveveiledningens *kontekst*, hvor det kognitive aspektet har forrang framfor det emosjonelle og psykomotoriske, *akademia*. Dette preger kurset som utover rollespill og spørsmålstilling ikke eksplisitt trekker inn det affektive og kroppslige. Det er utfordrende å bringe inn følelser i akademisk skriving, selv om det er relevant i veiledningsprosessen. Dette temaet er komplekst nok til å utforskes i en egen artikkel. De to første dagene av opplæringen er derfor dominert av tilrettelegging for intellektuelle erfaringer. Opplæringen har potensiale for å anvende konfluent pedagogikk i større grad.

Skrivementoropplæringen

Kurset går over tre dager á tre timer og er en del av rekrutteringen til jobben. Det er to som holder opplæringen sammen. Under presenteres opplegget som en nummerert liste over innhold og arbeidsmåter. Detaljnivået er valgt for å gjøre det mulig for andre å ta i bruk opplegget i egen

opplæring. Underveis blir noen av de studentaktive læringsformene kommentert, med referanse til nummereringen.

Dag 1 av opplæringen

1. Hva kan være utfordrende med fagskriving for nye studenter?

- a. Individuelt: Tenk på egne erfaringer og noter stikkord. Plenumsdiskusjon.
- b. Presentasjon av forskning på overgang fra videregående skole til høyere utdanning med referanse til Greek og Jonsmoen (2016).

2. Presentasjon av hva en skrivementor forventes å bidra med i veiledningen.

Med utgangspunkt i Dysthe, Hertzberg og Hoel (2010, s. 53).

3. Spørsmålsrunde om skrivementorstillingene.

4. Hva kjennetegner akademisk skriving?

- a. Skriv individuelt, diskuter i par før plenum.
- b. Visning av «Hva er akademisk skriving» i den nettbaserte ressursen *Startpakka i oppgaveskriving*².

5. Hva gjør du når du får en oppgave fra lærer?

- a. Individuelt: Lag et tankekart over hva du ville ha gjort.
- b. Utdeling av en oppgavetekst fra faglærer som analyseres først individuelt, deretter i par.
- c. Diskuter (i par) hvordan dere som skrivementorer kan få studenten til å analysere oppgaveteksten, deretter fellesdiskusjon³.
- d. Individuelt: Lag disposisjon til oppgaven ut fra oppgaveteksten. Visning i plenum av et ferdiglaget forslag til disposisjon, til sammenligning med eget forslag.
- e. Visning av video om analyse av oppgavetekst hvor det poengteres å se sammenhengen mellom de ulike delene i oppgaven, og at redegjørelse og drøfting henger sammen (<https://film.oslomet.no/hvordan-analysere-oppgavetekst-fra-1>). Eventuelle spørsmål eller kommentarer i plenum.

6. Redegjørelse

- a. Les utdrag fra en studenttekst individuelt og svar på spørsmålene før dere diskuterer i par:
 - a. Hvor finnes redegjørelse i denne teksten?
 - b. Hvilke ord og uttrykk indikerer redegjørelse?
 - c. Hva kjennetegner redegjørelse?

² [Startpakka \(instructure.com\)](https://www.instructure.com) er et digitalt oppslagsverk om akademisk skriving og informasjonskompetanse. Heretter forkortes navnet til «Startpakka».

³ Kandidatene opererer på to nivåer. Først bevisstgjøres de egne erfaringer som studenter, deretter benyttes kunnskapen i rollen som skrivementor.

- b. Individuell oppgave: Lag en stikkordsliste over hva som skal være med i redegjørelse. Tenk også på hvordan det redegjøres på ditt fag, er det ulikheter fra fag til fag?
- c. Plenum hvor det til slutt vises et PowerPoint-lysark om hva som kjennetegner redegjørelse.

En gjennomgående arbeidsmetode i opplæringen er «Individuelt, par og plenum» som kort kommenteres under.

Arbeidsmetoden «Individuelt, par og plenum»

For å sikre mest mulig aktivitet under opplæringen anvendes en veletablert metode innen samarbeidslæring kalt «Think, pair, share» (Lyman, 1981; Kaddoura, 2013). I gruppesammenheng er det nyttig å la alle få tenke litt individuelt først, slik at den raskeste til å svare ikke innskrenker tankerommet til de andre. Par er den minste gruppen og krever aktiv deltakelse fra begge. Ved å snakke i par kan deltakerne teste ut tanker i en mindre truende sammenheng og blir tryggere på å ta ordet i forsamlingen. I plenum deles flere tanker og ulike synspunkter kan komme frem, noe som viser at det finnes flere riktige måter å se ting på.

Av og til tillater ikke tiden par-diskusjoner, og dermed må plenumssamtaler begrenses eller utelates. Da må man ha tillit til at deltakerne har lært gjennom individuell aktivitet og par-samarbeid. Det er viktig å spørre seg hvem plenum er nyttig for. Er det primært for kursholders kontroll, kan det være bedre å gå rundt og lytte til gruppene. Noen ganger presenteres en liste over tanker om temaet i stedet for å ta tid til plenum (pkt. 5b, 6d, 7c, 21).

Det kreves at deltakerne skal skrive i tillegg til å tenke individuelt. Grunnen til dette er at skriving bidrar til å strukturere tankene og hjelper hukommelsen, i tillegg til at det gir anledning til å se på hva man har skrevet i etterkant. Siden kandidatene skal bli *skrivementorer* er det nyttig for dem å ta i bruk skriving som verktøy for tanken.

Dag 2 av opplæringen

7. Skriveprosessen

- a. Utdeling av Storøs (2019) oversikt over «Tre ulike måter å forberede seg til skriving» (s. 75) til gjennomlesing, huk av hvilken forberedelse du selv foretrekker.
- b. Utdeling av stikkordsliste over to ulike måter å organisere skriveprosessen på (Storø, 2019, s. 82), huk av de måtene du selv jobber på. Diskuter i par og plenum.
- c. Presentasjon av «Teksttrekanten» av Dysthe (2010, s. 39).

8. Presentasjon av grunnstrukturen i akademiske tekster

Basert på boken *They say, I say* (Graff & Birkenstein, 2010) og eksempler på påbegynte setninger man kan øve seg på (Storø, 2019, s. 78, 79).

9. Parafrasering

- a. Individuell refleksjon over egne erfaringer med bruk av andres tekster, deretter plenumsdiskusjon.
- b. Hvordan kan du som skrivementor få studenten til å parafrasere?
- c. Visning av «Ulike måter å bruke faglitteratur på» i *Startpakka*.

10. Drøfting

- a. Individuelt: Les to studenttekster, finn drøfting og merk av ord som indikerer drøfting.
- b. Kort introduksjon til *press-skriving*⁴. Individuell press-skriving i to minutter om: *Hva ville du ha svart på spørsmål om hvordan man drøfter?* Plenum.
- c. Se på det du skrev under press-skrivingen og fullfør setningene ved hjelp av Femavsnittsmetoden (Flyum, 2011).
- d. Metaspørsmål: Kan du anvende press-skriving og Femavsnittsmetoden i veiledning, og eventuelt hvordan?
- e. Visning av definisjon på drøfting av Rienecker og Jørgensen (2013, s. 222) med utheving av *formålet* med drøfting.
- f. Fullfør fem påbegynte setninger om drøfting. Visning av drøftingsdelen av *Startpakka*.

11. Avslutning

Tenk og noter hver for dere:

- a. En ting du har likt disse to dagene og hvorfor?
- b. En ting du ikke har likt, eventuelt hvorfor?
- c. En ting du fortsatt lurer på.

Runde i plenum.

Bevisst bruk av personlige erfaringer og refleksjon

Sentralt i konfluent pedagogikk er at den lærende må få personlig erfaring med læringsinnholdet. Derfor unngås det i stor grad å kun presentere fagstoffet, men heller sette skrivementorene i gang med å ta i bruk materiale, metoder og verktøy (pkt. 6, 7, 10, 13, 19, 20). Fokuset i opplæringen er på at den lærende skal 'gjøre' det som skal læres og ikke utelukkende snakke *om* det. Dette er i tråd med tittelen på et kapittel om konfluent pedagogisk praksis: «Jeg vil gjøre, ikke bare snakke om» (Johansen, 2015).

Aktivitet i seg selv er ikke nok for å lære, en må også reflektere over det man har opplevd slik at det gir mening og leder til læring for den enkelte. På dag tre av opplæringen bes deltakerne om å reflektere skriftlig hver for seg i etterkant av hvert rollespill (pkt. 17b, 18a) før de eventuelt deler noen refleksjoner med hele gruppa. Det stilles også kontinuerlig spørsmål, hvor formålet er at skrivementorene skal tenke over og sette ord på erfaringen.

⁴ Press-skriving er kontinuerlig skriving med tidspress, en versjon av «free-writing» (Elbow, 1998).

Kurset leder ikke bare til nye erfaringer. Kandidatene bes om å ta utgangspunkt i det de kan fra før (pkt. 2a, 5b, 6a, 12a, 16) for å bli bevisst egne ressurser som kan bygges videre på, slik det jobbes innen erfaringslæring (Haaland & Nilsen, 2020). Deltakerne er både skrivende studenter og fremtidige skriveveiledere. Det er derfor relevant å pendle mellom rollene som student og skrivementor (pkt. 6, 12, 13), først ved å tenke ut fra egen erfaring og deretter vurdere hvordan å veilede noen til å utføre samme oppgave.

Etter å ha inkludert *Startpakka* i undervisningen, viser det seg at skrivementorene benytter den videre i veiledningen uten at det var intensjonen. Personlige erfaringer med læringsressursene ser ut til å øke sannsynligheten for at disse blir tatt i bruk utover kurset.

Dag 3 av opplæringen

12. Oppvarming til rollespill

Tenk og noter hver for dere forslag til hva du ville gjort om en student sa «Jeg lurer på om du kunne gi meg litt tips om skriveteknikk». Forslag i plenum.

13. Hva å gjøre i begynnelsen av en veiledning?

- a. Rollespill i par, begge prøver seg som skrivementor i tre minutter: En student kommer til deg for veiledning. Dere har ikke møttes før. Hva gjør du?
- b. Individuell skriftlig refleksjon (tre minutter) over egen og den andres prestasjon.
- c. Skriv en liste sammen over hva som er viktig i begynnelsen av en veiledning.
- d. Kort oppsummering i plenum.

14. Hoveddel av veiledningen

Fire rollespill à fire minutter, bytte på å være skrivementor og student. Alle studentrollene bygger på reelle veiledningserfaringer i Studieverkstedet og har følgende instruksjoner:

- a. Studenten snakker som en foss, det er så mye studenten lurer på, vedkommende er ustrukturert og kaotisk.
- b. Si: «Jeg har 20 sider, kan du se på det?» Men studenten har et annet problem som hen holder tilbake, snakk minst mulig (vis følelser som trist/irritabel med kroppsspråk).
- c. Si: «Hva er drøfting?» Etter at skrivementor har svart, si: «Jeg forstår ikke hva du mener» og «kan du forklare enklere». Tenk at du er en student som strever med norsk som andrespråk.
- d. Si: «Tror du oppgaven er bra nok til å leveres?»

Etter hvert rollespill skrives en individuell refleksjon om hvordan deltakerne opplevde å veilede/bli veiledet (et minutt). Deretter reflekteres det i plenum over hva som ble sagt i veiledningen samt kroppslige og følelsesmessige reaksjoner. I tillegg avsløres instruksjonen til studentrollen.

Etter siste rollespill: I tillegg til refleksjon, tenk på og noter en tilbakemelding du skal si i plenum senere.

15. Spørsmål som verktøy i veiledningen

- Er det noen som kan si hva som er forskjell på åpne og lukkede spørsmål?
- Visning av ett spørsmål om gangen på PowerPoint: er det lukket eller åpent? Hva kan være den andre versjonen? (Eksempel: Hva vil du prioritere å snakke om i denne veiledningen? / Er det greit om vi ser på teoridelen først?)
- I par: Still hverandre spørsmålene vist på PowerPoint, svar og kjenn på effekten (intellektuelt, kroppslig og følelsesmessig) av de ulike spørsmålene.
- I plenum, hvordan reagerte dere med tanker og følelser på spørsmålene? Hvem foretrakk den åpne fremfor den lukkede versjonen og vice versa, og hvorfor?
- Tenk tilbake på rollespillet og skriv ned tre lukkede spørsmål fra veiledningene og tre åpne. Skriv åpne versjoner av de lukkede spørsmålene og vice versa.
- Presentasjon av «Spørsmålspyramiden» (figur 1) som rangerer spørreordene etter hvilken intellektuell og emosjonell intensitet de har på studenten.

Figur 1

Spørsmålspyramide



Fra opplæringsmanual for Peer Assisted Learning 2015/16, som er utviklet ved Bournemouth University. Deling med tillatelse fra PAL-koordinator C. Thackeray. Egen oversettelse.

- Hvordan returnere spørsmålet slik at studenten kan lære mer? (Eksempel: Synes du teksten min er klar til å leveres?) Skriv forslag individuelt, før plenum.

16. Hvordan gi tilbakemelding?

- Gi hverandre en tilbakemelding etter rollespillene. Kjenn på effekten (på tanke, kropp og følelser) av tilbakemeldingen. Kursholder gir kort tilbakemelding på tilbakemeldingene.
- I plenum: Hvordan gi tilbakemelding når teksten ikke er bra, når det er bra, når du synes at studentene prioriterer feil.
- Presentasjon av ulike fokus i tekstrespons (Hoel, 2000).

17. Hvordan avslutte veiledningen?

Gruppediskusjon med visning av huskeliste i etterkant.

18. Hvordan aktivisere studenten i veiledningen?⁵

- a. Individuelt: Lag en liste med ideer som du har fått i løpet av opplæringen eller som du har selv.
- b. Ideer samles i plenum.

Kommentarer til bruk av rollespill

Første dag på jobb begynte jeg å lure på om dere tulla med meg og hadde satt opp skjult kamera for å se hvordan jeg reagerte, for jeg fikk en like kaotisk student som vi hadde i rollespillet på opplæringa. (Skrivementor)

Rollespillene er en personlig erfaring som skrivementorene husker, selv etter flere år. En del er ukomfortable med rollespill, men i tilbakemeldinger er det denne aktiviteten som oppgis som mest lærerik. De realistiske situasjonene som utspilles er ytterst engasjerende, temperaturen stiger bokstavelig talt i rommet.

Det er ikke bare rollen som skrivementor som bidrar til erfaring med veiledning. Å innta rollen som student åpner for mulighet til å oppdage hvordan ulike måter å veilede på kan føles. I tillegg til å selv oppleve hvordan den de jobber med er som veileder, får de ved hjelp av refleksjonsrundene i plenum også høre hvordan andre har reagert, både som student og skrivementor. Dette er viktig for å få fram at det finnes flere måter å veilede på. Spesielt i rollespillet hvor studenten sliter med noe annet enn det som er bestillingen i veiledningen, varierer det om deltakerne kommenterer eller spør studenten om følelser. Her blir det tydeliggjort at skrivementorene kan velge dette selv. Det er viktig at de er komfortable med å bevege seg utenom saksnivået i veiledningen. Å høre hvordan andre har nærmet seg følelsesnivået, kan gi kunnskap og selvtillit til å veilede slik senere.

Utdypning av «Spørsmål som verktøy i veiledningen»

En målsetning i veiledningen er at studenten i møte med skrivementor skal oppøve et metablikk på egen tekst, for eksempel: har jeg organisert argumentene slik at det er lett å følge tankegangen min? Spørsmålene som skrivementor stiller i en veiledning, kan gjøre studenten oppmerksom på at man selv kan være spørrende til tekster og skriveprosess. Det kan bidra til at studenten lærer å vurdere egen tekst. Spørsmålsstilling er et verktøy for å få den som søker veiledning til å bli aktiv og engasjert.

Under aktiviteten med åpne og lukkede spørsmål må deltakerne kjenne på effekten åpne kontra lukkede spørsmål kan ha både på tanker, kropp og følelser. Deretter deles opplevelsene og mentorene oppdager forhåpentligvis hvordan de reagerer ulikt. Øvelsen er en bevisstgjøring på hvordan spørsmål kan være verktøy i veiledningen så lenge de tilpasses den som veiledes. Mentorene oppfordres til å tenke over hvilke typer studenter som kan ha nytte av det åpne

⁵ Utover å få poengtert viktigheten av å aktivisere studenten, fungerer øvelsen som en repetisjon for deltakerne.

spørsmålet: «Hva vil du prioritere å snakke om i denne veiledningen?» versus «Er det greit om vi ser på teoridelen først?» Å lære å stille gode spørsmål tilpasset den som veiledes, tar tid, og må øves på utover opplæringen.

I øvelsen med å sende spørsmål i retur forstår skrivementorene at de ikke må kunne svare på alt. Flere kommenterer at det er en lettelse å vite. Det er noen ganger bedre for den som veiledes å motta spørsmål fremfor svar. Da kan studenten bli bevisst egen kunnskap eller lære å finne svaret selv. Skrivementorene oppfordres til å samarbeide om å søke svar og slik eksemplifisere for studenten hvordan det går an å orientere seg. I tillegg oppdager mange at det å returnere spørsmålet klargjør for veileder hva studenten egentlig lurte på. For eksempel kan «hva tror du drøfting handler om?» som retur til «hva er drøfting?», fungere som en kartlegging av studentens kunnskapsutgangspunkt.

Skrivementorene prøver ofte å 'lære bort' til andre via å formidle egen kunnskap. De er preget av undervisning som er formidlingssentrert fremfor studentfokusert (Inglar, 1997). Under opplæringen gis det derfor minst mulig svar, og det tilrettelegges heller for at deltakerne sammen skal kunne oppdage svarene. Det tar tid å 'avläre' den formidlingssentrerte tilnærmingssåten og det er et gjentakende tema på skrivementorsamlingene.

Noen tanker om tidsbruk

Kurset har mye innhold som skal gjennomgås på kort tid. Det betyr at tidsplanen er stram og det er viktig å alltid informere om hvor lang tid mentorene får til hver aktivitet. Samtidig må kursholdere være fleksible på tidsbruk når det gjelder spørsmål og kommentarer fra deltakerne. Evaluering av hva som eventuelt må kortes ned eller kuttes ut, foretas fortløpende. For eksempel kan enkelte plenumsamtaler, visning av video i punkt 6e og øvelse om hvordan å aktivisere studenten kuttes ut. Tid til individuell refleksjon og gruppearbeid er også mulig å korte ned på.

Et spørsmål som alle som forbereder opplæring forholder seg til er «Hva må man minimum kunne for å starte som skrivementor?» Det er begrenset med innhold en kan legge inn og hvor langt kurset kan være. Dette er særlig tilfelle i situasjoner hvor deltakelse på kurs er ubetalt. Det er viktigere å prioritere tid til de ulike aktivitetene og refleksjonsprosessene, enn å dekke alle temaene. For eksempel ble *problemstilling* som tema fjernet fordi skrivementorer begynner å jobbe i høstsemesteret og temaet er ikke aktuelt i veiledningene før senere. Dermed kan det tas opp på skrivementorsamlingene, hvor det som ikke dekkes under opplæringen, kan gjennomgås.

Utviklingen av opplæringen

Denne artikkelen bygger på ti års erfaring med opplæring av skrivementorer. De første seks årene var det to skriveforskere som underviste de to første dagene, mens veiledningsdelen på den siste dagen ble håndtert av en person med veilederutdanning. Skriveforskerne brukte mer tid på å forelese enn på studentaktive oppgaver, men ga blant annet en skriveøvelse i 'hjemmelekse'.

Da Studieverkstedet tok over hele kurset i 2020, ble kun en av forskningspresentasjonene beholdt. Dette skyldes at de som tok over opplæringen hadde andre faglige bakgrunner, respektivt innen arbeidslivspedagogikk og praktisk-pedagogisk utdanning. Endringer i kurset er også påvirket av at en av kursholderne har gestaltorientert veilederutdanning som er basert på konfluent pedagogikk. Dagens opplæring er i tillegg formet av innsikt fra skrivebøker, sertifisering i Peer Assisted Learning (som konsekvent vektlegger studentaktive læringsformer), samt tilbakemeldinger fra deltakere.

I stedet for å presentere forskning, blir studentaktive opplegg fra egne skrivekurs trukket inn, for eksempel i temaene om skriving (pkt. 5–7 og 10–13). Endringer underveis har vært å prioritere tid til skriveøvelser og introduksjon til *Startpakka*. Dette er ment for å utruste skrivementorene med verktøy som de kan anvende i veiledningen eller vise slik at studentene kan dra nytte av dem på egen hånd.

‘Hjemmelelse’ ble valgt bort da tidsbruken til kandidatene ikke er betalt. Å anvende oppgaver som arbeides med utenom kurstiden er ikke uvanlig i rekrutteringsprosesser. Selv om det ville bidratt til erfaring med *skriving* av for eksempel redegjørelse, har prioriteringen heller vært å *analysere* med tanke på redegjørelse. Slik tekstanalyse er det man i stor grad vil utføre i arbeidet som skrivementor.

Et spørsmål som har blitt stilt er: «Må skrivementorene være gode skrivere selv?» I stillingsutlysningen kreves karakterutskrift, men inntrykket er at kandidater med varierende karakterer ofte er like godt egnet som de med utelukkende toppkarakterer. Det kan være en relevant erfaring å ha strevd med skriving og kjent på hvordan det er å få dårlige tilbakemeldinger.

Hvordan kvalitetssikre veiledningen som skrivementorene utfører? Skrivementorene er langt fra utlært etter kurset, og de veileder i tospann med en erfaren skrivementor i begynnelsen. Slik får de nye mulighet til å lære, og også bygge mer selvtillit. Det er viktig å tenke videreutvikling av skrivementorene utover den første opplæringen. På mentorsamlingene utveksler deltakerne erfaringer og veiledes av både kursholderne og hverandre. I tillegg tas det opp temaer til ytterligere læring. Innholdet styres mye av mentorenes utviklingsbehov både når det gjelder akademisk skriving og veilederkompetanse.

Avslutning

Formålet med denne artikkelen har vært å bidra til skriveveiledningsdidaktikk. I tillegg til å beskrive undervisningsopplegget i detalj, har en presentasjon av konfluent pedagogikk blitt relatert til opplæringen for å gi leseren en forståelse for hvorfor opplegget er utformet som det er.

Skriveveiledere opererer både på det intellektuelle og emosjonelle planet i veiledninger. For å forberede skrivementorene på dette har konfluent pedagogikk, med prinsipp om å få tanker, følelser og kropp til å flyte sammen i læringen, dannet utgangspunkt for opplæringen. Særlig øvelsene med rollespill og spørsmålsstilling aktiverer alle tre aspektene hos deltakerne. Med slik involvering oppnås et mer personlig meningsfylt forhold til lærestoffet. Man utvikler

en forståelse utover bare å kunne gjengi kunnskapen. I tillegg fremmer opplæringen mestringsfølelse og selvtillit ved å bli bevisst på hva man kan fra før, få prøvd ut det som jobben går ut på, og reflektere alene, i par og plenum.

Vil det være mulig etter å ha lest denne artikkelen å ta i bruk det presenterte undervisningsopplegget? Å adoptere andres kurs er utfordrende, spesielt hvis man bare har lest om det. Denne artikkelen søker nettopp å gjøre det som konfluent pedagogikk hevder man ikke lærer så mye av. Man lærer lite av å bare bli fortalt om skrivementoropplæring eller pedagogikken. Men ved å prøve ut noe av det som er beskrevet, kan man erfare, reflektere og lære.

Litteraturliste

- Braute, E. (1993). *Tanker og følelser i læring: Konfluent undervisning i sykepleie og andre helsefag*. Universitetsforlaget.
- Brown, G. I. (1971). *Human teaching for human learning: An introduction to confluent education*. The Viking Press.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Abstrakt forlag.
- Elbow, P. (1998). *Writing without teachers* (2. utg.). Oxford University press.
- Flyum, K. H. (2011). Forberedelser til skisseskriving, kildebruk og drøfting. I K. H. Flyum & Hertzberg, F. (Red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. (s. 33–75). Universitetsforlaget.
- Graff, G. & Birkenstein, C. (2010). *They say, I say: The moves that matter in academic writing*. W.W. Norton & Company, Inc.
- Greek, M. (2010). *Studieverkstedet ved Høgskolen i Oslo: PLUSS-rapport 2010*. (HiO-rapport 2010 nr. 16). Høgskolen i Oslo.
- Greek, M. & Jonsmoen, K. (2016). Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole? *Uniped*, 39(3), 255–270. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-03-06>
- Grendstad, N. M. (1986). *Å lære er å oppdage: Prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Didakta.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale: Responsgrupper som læringsfellesskap*. Gyldendal Akademisk.
- Haaland, G. & Nilsen, S. E. (2020). *Læring gjennom praksis: En grunnbok i yrkesdidaktikk* (2. utg.). Pedlex.
- Inglar, T. (1997). *Lærer og veileder: Om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker*. Universitetsforlaget.

- Johansen, G. M. (2015). Jeg vil gjøre, ikke bare snakke om. I K. M. Jonsmoen & M. Greek (Red.), *Språkmangfold i utdanningen – refleksjon over pedagogisk praksis* (s. 61–78). Gyldendal Akademisk.
- Kaddoura, M. (2013). Think Pair Share: A Teaching Learning Strategy to Enhance Students' Critical Thinking. *Educational Research Quarterly*, 36(4), 3–24.
<http://erquarterly.org/index.php?pg=content>
- Lyman, F. (1981). The Responsive Classroom Discussion. I A.S. Anderson (Red), *Mainstreaming Digest* (s. 109–113). University of Maryland College of Education.
- OsloMet – storbyuniversitetet (u.å.). *Startpakka*. Hentet 19. februar 2025 fra
<https://oslomet.instructure.com/courses/29275>
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Shapiro, S. B. (1983). Confluent Education: Paradigm Lost? *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), 85–96. <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1177/0022167883232009>
- Shapiro, S. B. (1997). The UCSB Confluent Education Program: Its Essence and Demise. *Journal of Humanistic Psychology*, 37(3), 80–105. <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1177/00221678970373006>
- Storø, J. (2019). *Du må skrive! Skrivebok for studenter i barnevern og sosialt arbeid*. Universitetsforlaget.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning: Mer enn ord* Fagbokforlaget.
- Versland, L. (2010). *Den profesjonelle trafikk lærer: Didaktikk i praksis*. Høyskoleforlaget.