



Akademiske skrivesentres rolle i høyere utdanning

– en kartlegging av behovet for opplæring i akademisk skriving blant studenter ved en høyere utdanningsinstitusjon i Norge

Academic Writing Centres' role in higher education:

– a survey of the need for instruction in academic writing among students at a higher education institution in Norway

Cathinka Dahl Hambro

UiT – Norges arktiske universitet

cathinka.d.hambro@uit.no

Torhild Larsen Skillingstad

UiT – Norges arktiske universitet

torhild.skillingstad@uit.no

Janine Tessem Strøm

UiT – Norges arktiske universitet

janine.t.strom@uit.no

Sammendrag

Stadig større fokus rettes mot skriving og tekstkyndighet i norsk utdanning, ettersom forskning gjennomført de senere år har vist at studenter i høyere utdanning finner akademisk skriving utfordrende og ønsker bedre opplæring og oppfølging i dette aspektet av utdanningen. I denne artikkelen presenterer vi funn fra en studentundersøkelse gjort i forbindelse med kurs i akademisk skriving i regi av et akademisk skrivesenter ved et fakultet i en norsk høyere utdanningsinstitusjon høsten 2016. Vårt hovedanliggende med undersøkelsen var å finne ut om studentene ved fakultetet opplevde å være tilstrekkelig trygge på akademisk skriving og eventuelt hva de ønsket bedre opplæring og oppfølging i. Vår hovedhypotese har vært at mange studenter ikke erfarer at de får den opplæringen og oppfølgingen de trenger for å oppleve seg trygge på akademisk skriving gjennom studieløpet, og at akademiske skrivesentere derfor potensielt kan fylle en viktig funksjon ved høyere utdanningsinstitusjoner.

Nøkkelord

tekstkyndighet, skriveferdigheter, respons, oppfølging

Abstract

Literacy and academic writing receive increasingly more attention in Norwegian higher education, as recent research has demonstrated that students within the higher education system find academic writing challenging and express a desire for better instruction and follow-up on this aspect of their education. In this article, we present results from a survey conducted in connection with a course in academic writing organised by an Academic Writing Centre at a faculty at a Norwegian higher education institution during the autumn of 2016. The primary purpose was to explore whether the students at the faculty felt confident with regard to academic writing, and on what aspects of

academic writing they desired more focus and instruction. Our main hypothesis has been that many students do not experience that they receive the necessary instruction and follow-up in order to feel secure and confident when it comes to academic writing, and that academic writing centres therefore potentially have an important role to play at higher education institutions in Norway.

Keywords

literacy, writing skills, response, follow-up

Innledning

«Lærerikt, nyttig og på tide! Dette har jeg savnet», kommenterte en student da Akademisk skrivesenter holdt kurs om akademisk skriving høsten 2016. De aller fleste som arbeider innen høyere utdanning vil være enige i at god skriftlig fremstillingsevne er essensielt for å lykkes med studiene, men likevel er det mange studenter som opplever å ikke få den opplæringen og oppfølgingen de trenger for å mestre akademisk skriving og formidling. Hva kan de høyere utdanningsinstitusjonene gjøre for å bøte på dette? I denne artikkelen presenterer vi funn fra en studentundersøkelse som Akademisk skrivesenter ved Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning ved UiT Norges arktiske universitet gjorde høsten 2016 i forbindelse med kurs i akademisk skriving. Med akademisk skriving mener vi det Dysthe, Hertzberg og Hoel betegner som *faglig skriving*, det vil si tekster som er i tråd med den type *fagtekster* som man kommer i befatning med i høyere utdanning (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2000, s. 79). De viser videre til at slike tekster krever *økonomisering, organisering og klarhet* (s. 82). I begrepet *økonomisering* ligger at skriveren holder seg til saken som er tema for teksten og det som er relevant for denne. I *organisering* ligger at teksten følger en bestemt struktur med introduksjon, hoveddel og konklusjon, og i *klarhet* ligger at teksten er skrevet med et presist og klart språk og at tema, argumenter, data eller annet materiale presenteres på en tilgjengelig og tydelig måte. Akademisk skriving skal med andre ord være saklig og konkret, og med ryddig struktur og klart språk skal det være enkelt for leseren å følge skriverens resonnementer og argumentasjon.

Vårt hovedanliggende med undersøkelsen var å finne ut om studentene ved fakultetet opplevde seg selv som tilstrekkelig trygge på akademisk skriving og eventuelt hva de ønsket bedre opplæring og oppfølging i. Da skrivesenteret var relativt nyetablert da undersøkelsen ble utført, ønsket vi også å kartlegge og analysere studentenes behov for på best mulig måte å imøtekomme disse i våre tilbud og i videreutviklingen av senteret.

Vår hovedhypotese har vært at mange studenter ikke opplever at de får den opplæringen og oppfølgingen de trenger for å føle seg trygge på akademisk skriving gjennom studieløpet, og at akademiske skrivesentere derfor potensielt kan fylle en viktig funksjon ved høyere utdanningsinstitusjoner.

I *Stortingsmelding 30 Kultur for læring* blir evnen til å uttrykke seg skriftlig fremhevet som én av fem grunnleggende ferdigheter (s. 9). Viktigheten av god skriftlig formidlingsevne anerkjennes altså som grunnleggende allerede i grunnskolen. Det er liten tvil om at gode skriveferdigheter fortsetter å ha stor betydning for at man lykkes i høyere utdanning, og at dette også er en stor fordel videre i arbeidslivet.

Rapporten *Studieforberedt eller studieforberedende?* fra Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), utgitt i 2015, viser at studenter som kommer rett fra videregående skole til høyere utdanningsinstitusjoner ikke er tilstrekkelig studieforberedt når de begynner på sine studier (Lødding & Aamodt, 2015). Rapporten bygger på intervjuer med lærere på siste trinn i videregående skole, faglig ansatte ved høyere utdanningsinstitusjoner, Vg3-elever og ferske studenter om overgangen fra videregående til høy-

ere utdanning. Det kommer frem i rapporten at universitets- og høyskolelærere opplevde at ferske studenters skriveferdigheter ikke er på det nivået som de faglig ansatte forventer (Lødding & Aamodt, 2015, s. 31). Utfordringene knyttet til skriving viste seg å være så sentrale at dette ofte ble tatt opp uoppfordret av de ansatte ved høyere utdanningsinstitusjoner i intervjuene. Om dette skriver forfatterne følgende:

Sviktende ferdigheter i skriftlig fremstilling er et av momentene nokså mange universitets- og høyskolelærere har fremhevet når de omtaler erfaringen med nye studenter. Ofte har dette vært påpekt tidlig i samtalen på et ganske åpent spørsmål om hva de mener det innebærer å være studieforberedt og om de erfarer at begynnerstudentene er nettopp det. (...) Fra flere hold har vi møtt oppfatningen om at skriveferdigheter er noe som kan trenes og utvikles. (Lødding & Aamodt, 2015, s. 7)

Forfatterne av rapporten påpeker at det er usikkert i hvilken grad de sviktende skriveferdighetene har å gjøre med kompetanseutviklingen i grunnopplæringen, om det skyldes at flere fra «de bredere lag av befolkningen» tar høyere utdanning, eller om de manglende ferdighetene har blitt mer synlige på grunn av tettere oppfølging av studentene fra tidlig i studieløpet gjennom Kvalitetsreformen (Lødding og Aamodt, 2015, s. 7). Rapporten fra NIFU samsvarer i høy grad med noen av de erfaringene vi har gjort oss på skrivesenteret. Akademisk skrivesenter ved HSL er et lavterskeltilbud om skrivehjelp til studenter ved HSL-fakultetet ved UiT. Vi har erfart at ferske studenter kommer til oss med oppgavene sine og ikke vet forskjellen på å redegjøre og drøfte, ikke vet hva en innledning skal inneholde, hvordan man formulerer en problemstilling, hva teori og metode er eller hvordan man refererer til kilder. Vi har erfart at de uttrykker seg uklart og ofte i ufullstendige setninger. Men vi har også erfart at dette slett ikke bare gjelder ferske studenter, det gjelder også viderekommende studenter på lavere grads nivå, og det gjelder studenter på masternivå. Dette impliserer at utfordringen ikke bare ligger i at ferske studenter ikke er tilstrekkelig studieforberedt. Utfordringen ligger vel så mye hos de høyere utdanningsinstitusjonene. I artikkelen «Å bygge opp skrivekompetanse fra bachelor til doktorgrad» (2006) skisserer Olga Dysthe og Frøydis Hertzberg et forslag til hvordan skriveopplæring og -trening kan integreres gjennom hele studieløpet. Til tross for at det har blitt en økt bevissthet rundt viktigheten av akademisk skriving de senere årene, er det imidlertid dessverre langt igjen før en slik integrert opplæring er standard i høyere utdanningsløp. Kan skrivesentere bidra til å styrke studentenes skriveferdigheter og til å sette akademisk skriving på dagsordenen i høyere utdanning?

Bager og Blenker påpeker at det er studentenes samfunnsansvar som fremtidige arbeidstakere å formidle kunnskap: Studenter bør ikke «forstå sig selv og deres faglighet som noget, der adskiller sig radikalt fra verden uden for universitetets mure, men netop bør medtænke, hvordan deres faglighed kan bruges til at skabe værdi for såvel andre som dem selv» (2008, s. 35). Å kunne skrive godt er noe alle med høyere utdanning vil komme til å trenge i arbeidslivet, enten de trenger å uttrykke seg i form av rapporter, brev, søknader eller lignende. En student referert i nevnte NIFU-undersøkelse, forteller om viktigheten av å kunne skrive godt innenfor et yrke som ikke vanligvis forbindes med det å uttrykke seg skriftlig: «En av studentene i den utøvende musikkutdanningen mente at skriveferdigheter er svært viktige i alle fall for en jazzmusiker, en må stadig søke om spillejobber, skrive prosjektbeskrivelser og jobbe med promotering» (Lødding & Aamodt 2015, s. 55).

Vår erfaring er imidlertid altså at mange studenter opplever oppgaveskriving som svært utfordrende, og at studentenes arbeider reflekterer at det ikke legges tilstrekkelig vekt på akademisk skriveopplæring gjennom studieløpet. Disse erfaringene ledet til et ønske om å bøte på dette ved å utvikle kurs for studentene, men vi ønsket også å finne ut om vår opp-

fatning samsvarer med studentenes opplevelse og hvordan vi eventuelt kunne hjelpe dem. Med antagelsen om at studentene ikke får tilstrekkelig oppfølging og opplæring i akademisk skriving som utgangspunkt, utviklet vi et kurs i akademisk skriving myntet på lavere grads studenter. I forbindelse med kurset samlet vi inn data om studentenes opplevelse av trygghet rundt egne skriveferdigheter, og mer spesifikt om verdien av vårt kurs som frivillig faglig tilbud. Kursdeltakerne ble bedt om å fylle ut et spørreskjema med den hensikt å kartlegge studentenes syn på egne ferdigheter, tilgang på tilbud om opplæring og hva de eventuelt ønsket opplæring i. Det er disse skjemaene som danner datagrunnlaget for denne artikkelen.

Om kurset

Det samme kurset i akademisk skriving ble holdt totalt syv ettermiddager i løpet av høsten 2016. Det ble tilbudt ett kurs for hvert av de seks instituttene ved fakultetet og ett ekstra oppsamlingskurs for studenter fra alle instituttene som ikke hadde kunnet delta på kurset for sine respektive institutt. Studentene som deltok kom fra disipliner innenfor humaniora, samfunnsvitenskap, utdanningsvitenskap og lærerutdanning. Kurset gikk over to timer og tok for seg grunnleggende aspekter ved akademisk skriving som 'hva er akademisk skriving', tips til hva en akademisk oppgave skal inneholde, stil, språk og struktur. Deretter gikk vi nærmere inn på tips til hvordan man kan komme i gang med skriving og hvordan man kan lykkes med å skrive en god innledning. Her fikk studentene presentert hva en innledning skal inneholde og viktigheten av språk og retorikk for å fange leseren på et tidlig punkt i teksten. Videre lærte de hvordan innledningen kan fungere som en disposisjon til resten av teksten gjennom at man redegjør for hva man skal gjøre videre i teksten og når, og at den på denne måten kan være til hjelp for å danne en struktur for hele oppgaven. Studentene fikk gjennomgått eksempler på gode og mindre gode innledninger og diskutert disse før de selv fikk prøve seg på å skrive en innledning. Her kunne de velge om de ville bruke en av tre oppgitte oppgaveformuleringer som utgangspunkt eller om de ville jobbe med et arbeidskrav til et emne de fulgte i sitt studieprogram. Etter å ha prøvd seg på en egen innledning fikk de mulighet til å dele denne med resten av gruppen og gå igjennom den punkt for punkt.

Vi konsentrerte oss om å formidle grunnleggende og generelle aspekter ved akademisk skriving som etter vår oppfatning er felles for skriving innenfor alle disiplinene som dekkes ved fakultetet, på tross av at det hersker ulike skrivekulturer innen ulike fagfelt. Videre informerte vi deltakerne om at selv om mye er felles, er det også store variasjoner når det kommer til skrivekulturer, og vi oppfordret dem til å henvende seg til sine respektive faglærere dersom de var usikre på hvordan noe skulle gjøres innenfor deres egen disiplin.

Teoretisk tilnærming

Studenter i høyere utdanningsløp formidler og dokumenterer sine fagkunnskaper i stor grad gjennom akademisk skriftlig arbeid. Spørsmålet om hva som kjennetegner god akademisk skriving og formidling vil besvares noe ulikt avhengig av disiplin og fagkultur, men aspektene *økonomisering*, *organisering* og *klarhet* referert til innledningsvis (jf. Dysthe et al., 2001) virker å være universelle kriterier. Skrivere betjener som regel mange fagfelt og gir derfor veiledning på tekstfaglige aspekter knyttet til disse tre kriteriene slik som stil, struktur, formuleringsevne, klarspråk, rød tråd og logiske brister snarere enn på disiplin-faglig innhold. Når skriveren mestrer god akademisk skriving i henhold til ovennevnte kriterier, bruker vi betegnelsen *akademisk tekstkyndighet* (etter Greek & Jonsmoen, 2016) og

sier at studenten har god akademisk skrivekompetanse. Vi bruker begrepene akademisk tekstkyndighet og akademisk skrivekompetanse synonymt i denne artikkelen. Med akademisk skriving mener vi altså skriftlig formidling av vitenskapelig tankegods i henhold til de krav som stilles innen høyere utdanning (jf. Dysthe et al., 2001 referert over)

I denne studien har vi vært interessert i å undersøke i hvilken grad studentene opplever seg selv som trygge på egen akademisk skrivekompetanse, om de opplever å få tilstrekkelig opplæring i akademisk skriving gjennom sitt studieprogram og hvordan skrivesentere kan bidra til at studentene utvikler akademisk tekstkyndighet.

Akademisk tekstkyndighet

Med utgangspunkt i det de kaller akademisk tekstkyndighet, har Greek og Jonsmoen (2016) undersøkt hva som vektlegges i norskfaget i videregående skole (VGS) for å sikre at elevene er tilstrekkelig studieforberedt når de går over i høyere utdanning. De har undersøkt hva som blir presentert for studentene som 'nyttig kunnskap', og vurdert hvor tekstkyndige et utvalg elever var i sitt siste skoleår i VGS sammenlignet med det neste utviklingssteget som for mange er høyere utdanning.

Greek og Jonsmoen har hentet begrepet tekstkyndighet fra Utdanningsdirektoratet, som bruker begrepet som en norsk erstatning for det engelske «literacy». Videre viser de til Skjelbred og Veums (2013, s. 18) fornorskede definisjon av literacy, der begrepet forstås som en evne til å kunne *tolke, produsere* og *reflektere* over tekster (Greek & Jonsmoen, 2016, s. 1). For å forstå hva ferske studenter finner utfordrende når det gjelder akademisk skriving, og for å imøtekomme disse utfordringene i kurs i akademisk skriving, er det nyttig å se nærmere på formelle mål knyttet til tekstkyndighet når studentene begynner i høyere utdanning. Den videregående skoles kompetansemål for norskfaget ligger nært opp til den akademiske diskursen som kjennetegner høyere utdanning (Utdanningsdirektoratet), men samsvarer elevenes tekstkyndighet med disse kompetansemålene når de begynner i høyere utdanning? I nyere skriveforskning innen norskfaget i VGS, har Greek og Jonsmoen undersøkt den tekstkyndigheten nye studenter (til profesjonsstudier) har med seg fra VGS. De hevder at elevene møter aktuell undervisning og har tilfredsstillende måloppnåelse i norskfaget i forhold til grunnlaget de behøver for å klare seg i høyere utdanning. De diskuterer imidlertid at elevene vil ha behov for veiledning og opplæring i akademisk formidling i de konkrete fagdisiplinene de skal begynne ved. Greek og Jonsmoen argumenterer videre for at lærere i høyere utdanning har ansvar for å plassere og formidle rådende skrivekultur for studentene. Imidlertid påpeker de at mange lærere ved universitet og høyskole finner det utfordrende å integrere akademisk tekstkyndighet i sine øvrige faglige opplegg (Jonsmoen & Greek, 2012, s. 12). Vitenskapelig ansatte opplever det ofte vanskelig å finne tid til å integrere skriveopplæring i sine emner. I tillegg mangler flere den formelle kompetansen til å undervise i akademisk skriving (Jonsmoen & Greek, 2012), og de finner det utilfredsstillende å bruke tid og krefter på dette i emner der de allerede har utfordringer nok med å dekke pensum i undervisningen. Ifølge Ask viser en svensk undersøkelse at studenter trenger støtte for å forstå formålet med vitenskapelig tankegang (Ask, 2007, s. 53–55). Både Greek og Jonsmoen (2016) og Ask (2007) hevder at nye studenter har behov for undervisning om akademisk skriving som tilrettelegger for at studentene tilegner seg kritisk faglig tenkning. Det har imidlertid vist seg at vitenskapelig ansatte innen de ulike disiplinene ikke nødvendigvis makter å fylle dette behovet.

Respons

I *Stortingsmelding 16: Kultur for kvalitet i høyere utdanning* argumenteres det for at studentene har behov for tilbakemeldinger og vurdering av eget læringsutbytte, også for å ivareta studentenes motivasjon og engasjement for utdanningen. Meldingen viser til at studenter gjennom Studiebarometeret rapporterer at de i liten grad er fornøyde med tilbakemeldinger og veiledning de mottar under utdanningen, men at de ofte er generelt fornøyde med sitt studietilbud for øvrig (Kunnskapsdepartementet, 2006, ss. 45, 51). Videre redegjøres det for at NOKUT gjennom undersøkelser har funnet ut at studentene har beskjedne forventninger til tilbakemeldinger og veiledning, og at de i liten grad er bevisste på at tilbakemeldinger og veiledning kan ha innvirkning på deres læring og motivasjon. Dette paradokset – at de på den ene side er fornøyd med studiet, men på den annen side er misfornøyd med graden av tilbakemeldinger og veiledning – forklares med at de ikke har vært bevisst på hvor viktig det å få respons er for motivasjon og læring. Når de imidlertid blir gjort oppmerksomme på at tilbakemeldinger og veiledning utgjør en del av studieopplegget, rapporterer de at dette ikke er tilfredsstillende. I stortingsmeldingen blir fagmiljøene i høyere utdanningsinstitusjoner oppfordret til å etterstrebe å gi grundige tilbakemeldinger til studentene for at de skal bevisstgjøres nivået de er på slik at de utvikler selvstendig evne til å evaluere seg selv og sin egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 55). Akademiske skrivesentere med akademisk tekstkyndighet som fokusområde kan i motsetning til faglærere i disiplinfagene vie tid og oppmerksomhet til å gi studentene den responsen og tilbakemeldingen som de ansatte ved de ulike disiplinene ikke har tilstrekkelige ressurser til å tilby. På den måten kan de gi studentene de nødvendige verktøy for at de etter hvert selv kan evaluere egne og andres arbeid, og identifisere hva som kjennetegner god akademisk skriving.

Metodisk tilnærming

I prosjektet som presenteres i denne artikkelen benyttet vi oss av en egenutviklet spørreundersøkelse, og diskusjonen er basert på en analyse av funnene fra denne undersøkelsen. Vi ønsket å kartlegge studenters oppfatning av tilbudet om akademisk skrivestøtte ved HSL-fakultetet ved UiT og at de skulle gi en vurdering av egen trygghet innenfor akademisk skriving.

Vi ønsket svar på følgende overordnede forskningsspørsmål, som dannet grunnlaget for spørreskjemaene:

1. Opplever studentene å få tilstrekkelig akademisk skriveopplæring gjennom sitt studieprogram?
2. Var kurset om innledningen i regi av skrivesenteret nyttig og/eller interessant for deltakerne?
3. Hvilke tilbud om akademisk skrivestøtte har deltakerne behov for basert på egen vurdering av akademiske skriveferdigheter?

Utforming

Spørreskjemaet bestod av 20 spørsmål og var delt inn i tre hovedtemaer: 1) Opplæring i akademisk skriving, 2) Tanker om det aktuelle kurset, og 3) Ønsker om akademisk skrivestøtte for framtiden (jf. vedlegg med hele spørreskjemaet). Vi valgte også å kartlegge noen faktorer hos studentene, slik som kjønn, fagfelt, og nivå i studieløpet. Dette for å få et innblikk i gruppens sammensetning, og for å finne ut om det til tross for studentmangfoldet likevel finnes utbredte utfordringer blant dem. Deretter ble såkalte *subjektive vurderingsspør-*

mål stilt for å kartlegge studentenes holdninger til akademisk skriving og egen trygghet knyttet til dette (Ilstad, 1989, s. 47). Vi ønsket også å finne ut om kurset vi holdt var nyttig for studentene, og vi ønsket å finne ut mer om hvilket nivå studentene selv anså at de lå på når det gjelder akademisk skriving og ikke minst hva de hadde behov for av øvrige tjenester slik at skrivesenteret kan imøtekomme disse ved utvikling av fremtidige tilbud. Spørreskjemaet ble derfor utformet med tanke på *ordinalvariabler* slik som holdninger, verdier, og behov/ønsker. Ordinalvariabler måles på skalaer som 'i stor grad', 'i noen grad', 'i liten grad' og så videre. (Ilstad, 1989, s. 45). De aller fleste spørsmålene ble formulert på en 'lukket' måte, med gitte svaralternativer istedenfor at studentene kunne formulere svarene sine selv. Kun de første få spørsmålene, om kjønn og studieretning, og det siste av spørsmålene (andre kommentarer) var åpne spørsmål. Ilstad påpeker flere fordeler med lukkede spørsmål. De er blant annet enklere å svare på, og svarene er enklere å analysere i ettertid.

Vi valgte å formulere svaralternativene våre fra negativ til positiv, med 'vet ikke' som det midterste svaralternativet:

I svært liten grad	I liten grad	Vet ikke	I noen grad	I stor grad
--------------------	--------------	----------	-------------	-------------

Dette gjorde vi for å ikke lede deltakerne til å velge første og 'beste' alternativ. Alternativet 'Vet ikke' ble plassert i midten for å markere et visuelt skille mellom de positive og de negative svarene.

I analysen av datamaterialet talte vi antall personer som krysset av på de ulike alternativene, og omgjorde antall besvarelser per alternativ til prosent. Funnene knyttet til noen av spørsmålene i spørreskjemaet vil i diskusjonen legges fram som histogram. Valget av spørsmål vi inkluderer og analyserer i denne artikkelen er gjort på bakgrunn av hvilke spørsmål som genererte resultater vi anser for å være mest interessante for andre i høyere utdanningsinstitusjoner. Spørsmål som 'har du spørsmål om innledning etter dette kurset?' vurderte vi som primært av interesse for kursholderne selv, og resultatene fra slike spørsmål vil derfor ikke bli presentert her. Det er vår oppfatning at denne type undersøkelse kan kaste lys over tendenser ved studentenes opplevelser av egen mestring, det tilbudet som foreligger og behov for støtte innen akademisk skriving i høyere utdanning. Imidlertid forteller undersøkelsen ikke noe om faktiske ferdigheter hos studentene, den faktiske opplæringen innenfor de ulike utdanningene eller om behovene ytret i denne undersøkelsen er talende generelt for studenter ved den aktuelle institusjonen eller innen høyere utdanning.

Utvalg og utføring

Den første kurskvelden ble holdt i slutten av september, og deretter med jevne mellomrom gjennom semesteret frem til midten av november. Kurset hadde til sammen 90 deltakere fordelt ut over de syv kurskveldene. Som nevnt var kurset myntet på helt ferske studenter, men da det var studenter fra ulike nivå som meldte seg på, bestemte vi oss for at vi ikke ønsket å avvise noen. De fleste deltakerne var imidlertid lavere grads studenter, men vi hadde også noen få som var på masternivå.

Det var naturlig å spørre deltakerne om å fylle ut spørreskjemaet mot slutten av kurset da vi hadde dem samlet på samme sted. Vi ønsket å foreta undersøkelsen med studentene til stede snarere enn å sende den ut i etterkant, da det erfaringsmessig er færre studenter som deltar i evalueringsundersøkelser dersom de får dem tilsendt på e-post. Et slikt *ikke sannsynlighetsutvalg* vil ikke nødvendigvis kunne generaliseres til en større sammenheng. I vårt prosjekt ønsket vi å spore noen tendenser som kunne være nyttige å studere videre, og

et *sannsynlighets*utvalg var derfor ikke nødvendig. 68 av kursdeltakerne var til stede på slutten av kurset og valgte å fylle ut spørreskjemaene. Av disse var totalt 15 på masternivå.

Etiske hensyn og refleksjoner

Spørreskjemaet ble utformet på en slik måte at deltakerne ikke kan identifiseres ut fra informasjonen som ble gitt. I henhold til Ilstad (1989), har informasjonen som ble gitt blitt behandlet konfidensielt uavhengig av om en deltaker uoppfordret har gitt identifiserbar informasjon om seg selv (Ilstad, 1989, s. 61). De utfylte spørreskjemaene ble ført inn i et dokument, dobbeltsjekket, og etter at transkriberingen var gjennomført ble skjemaene makulert.

Vi tilbød studentene som var til stede muligheten til å avstå fra å delta i spørreundersøkelsen, men det er vanskelig å utelukke at noen kan ha oppfattet press eller en forventning om å fylle inn skjemaet. Temaet for undersøkelsen var derimot ikke av en slik karakter at det var naturlig å ta ekstra forholdsregler i forbindelse med studenter som ikke ville delta. Det var slik vi ser det ikke et sensitivt tema og vi inkluderte ingen personlige spørsmål. Vi vurderte det derfor dithen at det ikke var noen nevneverdige etiske utfordringer knyttet til deltakelse i undersøkelsen.

Noen studenter kom med tilbakemeldinger til oss under utfyllingen av spørreskjemaene om at de ikke følte at noen av svaralternativene representerte deres opplevelser. En student savnet en 'midt imellom'-kategori. Vi valgte bevisst å utelate en slik kategori fordi vi ønsket å få studentene til å tenke over om de vippet mer i den positive eller negative retningen. Utelatelsen av en kategori midt imellom gjorde derfor at noen studenter valgte å ikke besvare et spørsmål, eller å skrive sitt svar utenfor alternativene. Disse svarene, hvor det ikke tydelig ble svart innenfor en av kategoriene, har vi ikke tatt med i statistikken for de ulike spørsmålene. Antallet svar som regnes med i hver kategori kan derfor være senket noe fra totalutvalget, men som Ilstad påpeker kan det være like nyttig å finne ut at for eksempel 80 % \pm 7 % mener noe bestemt, som at det samme gjelder for 80 % \pm 2 % (Ilstad, 1989, ss. 40–41). Vi vurderer det slik at tendensen er viktigere enn det absolutte tallet i denne sammenhengen, da det dreier seg om et ønske om å identifisere holdninger, opplevelser og behov.

Både kurset og spørreskjemaene var i utgangspunktet utviklet for ferske studenter som kom rett fra VGS, men det viste seg altså at det tiltrakk studenter fra alle nivå. Av den grunn kan besvarelsene ikke brukes til å si noe om tendenser og opplevelser hos ferske studenter spesielt, men snarere hos et utvalg studenter fra ulike nivå. Besvarelsene avviker derfor noe fra det vi opprinnelig ønsket å kartlegge. Vi har innsett i etterkant av undersøkelsen at vi skulle ha vært tydeligere på hvem kurset var myntet på. Imidlertid har undersøkelsen vist noe annet som etter vår oppfatning er av like stor verdi. Det faktum at studenter fra ulike sted i utdanningsløpet deltok på kurset viser at ønsket eller behovet for kurs i akademisk skriving er til stede også etter første studieår til tross for at det skal gis innføring i akademisk skriving ved de ulike studieprogrammene ved fakultetet i løpet av dette året. Dette blir videre støttet av besvarelsene i spørreundersøkelsene, som blir diskutert under.

Som nevnt valgte vi å dele ut spørreskjemaene rett etter at kurset var ferdig, blant annet for å sikre oss flest mulig besvarelser. En ulempe ved denne tilnærmingen er imidlertid at studentene ikke får mulighet til å reflektere rundt og fordøye det de har lært og nytten av dette før de må besvare spørsmålene. Dette må det tas høyde for i tolkningen av besvarelsene. Videre, ved å sende ut en oppfølgingsundersøkelse i etterkant, kunne vi fått svar på om deltakerne har fått bruk for det de lærte i etterkant av kurset i arbeid med egne oppgaver og eksamener. Dette har imidlertid ikke vært gjennomført, og den eneste antydningen til at kurset var vellykket i tillegg til responsen vi fikk gjennom spørreskjemaene, er at de kurs-

tilbudene vi har utviklet i etterkant har vist seg svært populære og at studenter kommer tilbake til oss når vi tilbyr nye kurs.

Diskusjon og presentasjon av resultater

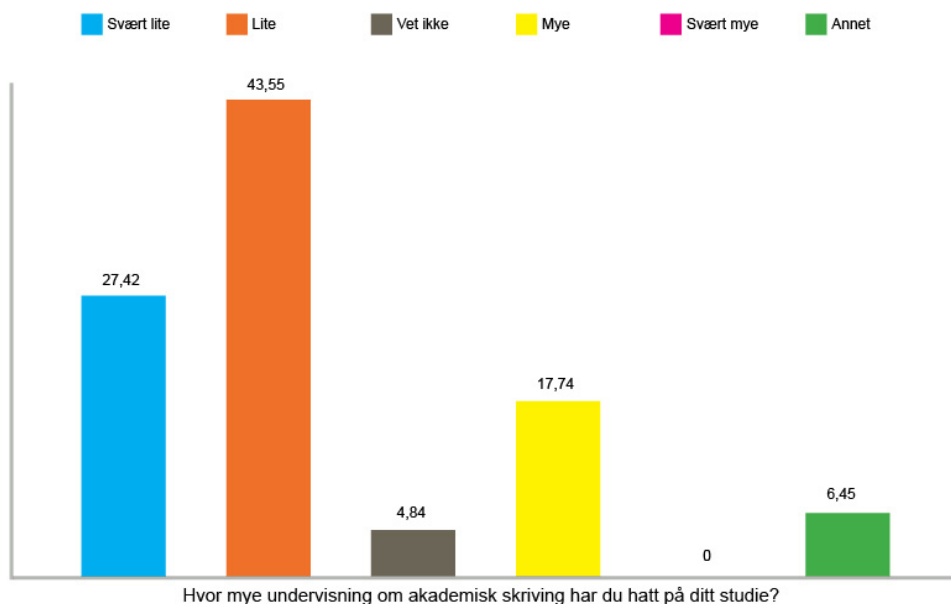
Stortingsmelding 16 vektlegger som nevnt akademisk skriving som en viktig egenskap i utdanningen og for samfunnet forøvrig. NIFUs undersøkelse fra 2015 antyder imidlertid at mange studenter ikke blir tilstrekkelig studieforberedt gjennom videregående skole, heller ikke med tanke på tekstkyndighet. Denne diskrepansen mellom betydning av gode skrivesferdigheter og mangel på tekstkyndighet impliserer etter vår oppfatning at akademiske skrivesenterer kan spille en viktig rolle i det høyere utdanningssystemet og at de har en stor jobb å gjøre. Som Greek og Jonsmoen (2016) påpeker, opplever vitenskapelig ansatte at de ikke har tilstrekkelig med tid til å fokusere på akademisk skriving, og mange vil muligens også oppleve at de ikke har den kompetansen som kreves for å gi best mulig opplæring i skriving. Studentenes behov for opplæring og oppfølging, som ikke i tilstrekkelig grad fylles av faglærere, kan potensielt fylles av skrivesentervirksomhet ved høyere utdanningsinstitusjoner.

Som nevnt drøfter vi her kun resultatene fra et utvalg av spørsmålene som ble stilt i undersøkelsen. Det er disse resultatene vi anser som mest relevante for lesere i UH-sektoren. Andre spørsmål ble stilt mer av egeninteresse for videre utvikling av skrivesenteret og dets fremtidige tilbud. Besvarelsene er ment å kartlegge studentenes *opplevelser* av egen tekstkyndighet og av de tilbud institusjonen har rundt akademisk skriving. De kan derfor ikke si noe spesifikt om *faktiske* ferdigheter hverken hos deltakerne av undersøkelsen eller om studenter i høyere utdanning generelt. Imidlertid er det vår oppfatning at studentenes opplevelse av egen tekstkyndighet og av institusjonens tilbud kan fortelle noe om i hvilken grad det finnes et reelt behov for tiltak for å heve studentenes opplevelse av trygghet rundt egen tekstkyndighet.

Behov for skrive støtte

Bakgrunnen for dette prosjektet har vært en hypotese om at den eksisterende skriveopplæringen studenter i høyere utdanning får i mange tilfeller er mangelfull, og at akademisk skriving bør få større fokus for at studentene skal oppleve større mestring rundt akademisk skriving. I tillegg til forskningen det vises til i denne artikkelen, er denne hypotesen basert på erfaring fra skrivesenterarbeid, og vi ønsket å undersøke om antagelsen ville stemme overens med studentenes egne opplevelser av sin studiehverdag og deres opplevelse av egen tekstkyndighet. Vi spurte derfor studentene om hvor mye undervisning de har fått i akademisk skriving (søylediagram 1).

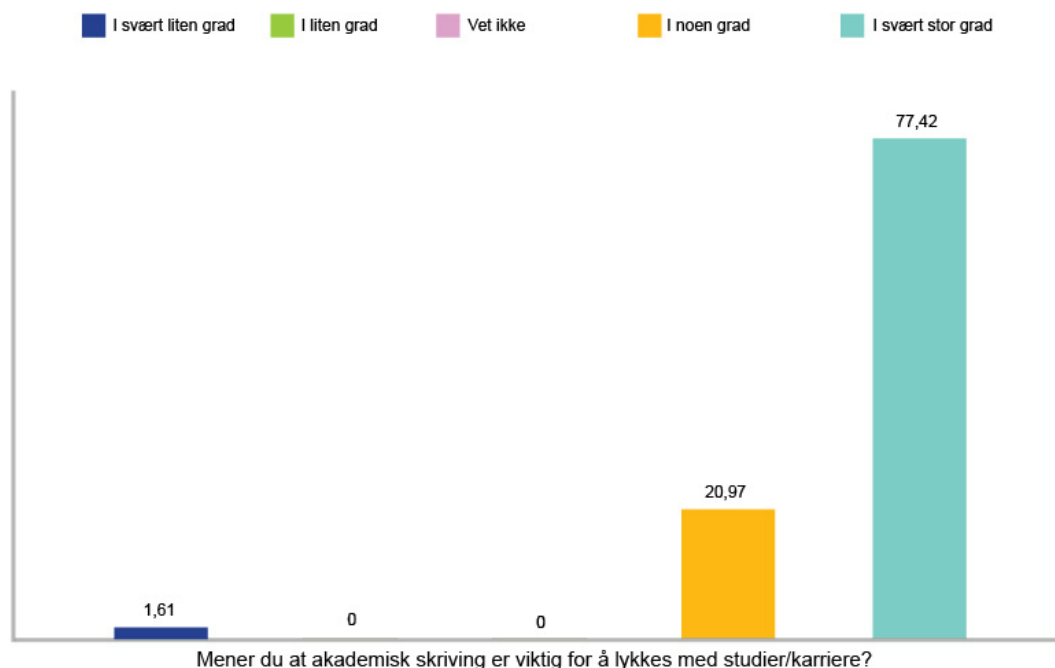
SØYLEDIAGRAM 1



Under spørsmålet 'Hvor mye undervisning om akademisk skriving har du hatt på ditt studie?' kommer det frem at et flertall av studentene (i overkant av 70 %) opplever at de har fått 'svært lite' eller 'lite' undervisning om akademisk skriving. Dette gjaldt både studentene på bachelor- og masternivå. En student på masternivå skrev i det åpne kommentarfeltet i spørreskjemaet: «Skulle ønske jeg hadde fått dette tilbudet tidligere i studiene». Det studenten gir uttrykk for her samsvarer med undersøkelsene presentert i Stortingsmelding 16, der det vises til at studenter opplever mangelfull opplæring i 'vitenskapelige arbeidsmetoder', i den grad vitenskapelige arbeidsmetoder kan sies å omfatte akademisk skriving (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 45). Flere av masterstudentene etterlyste også tilsvarende kurs for studenter på høyere nivå. En av dem kommenterte: «Ønsker meg et kurs for de på høyere nivå, og gå mer i dybden.» De masterstudentene som ga uttrykk for ønske om kurs på masternivå oppga alle sammen at de følte seg relativt trygge på akademisk skriving, men de ønsket seg altså likevel mer opplæring.

Studentene som deltok i vår undersøkelse viste stor forståelse for viktigheten av akademisk skriving, både for å lykkes med studiene og for fremtidig karriere (søylediagram 2). Kun et mindretall på under 2 % mente at akademisk skriving ikke er viktig for å lykkes med studier/karriere. Resten av deltakerne mente at akademisk skriving 'i noen grad' eller 'i stor grad' er viktig i akademia/arbeidslivet. En av studentene kommenterte i marginen ved siden av spørsmålet: «Du må jo kunne formidle/forklare det du har lært!»

SØYLEDIAGRAM 2

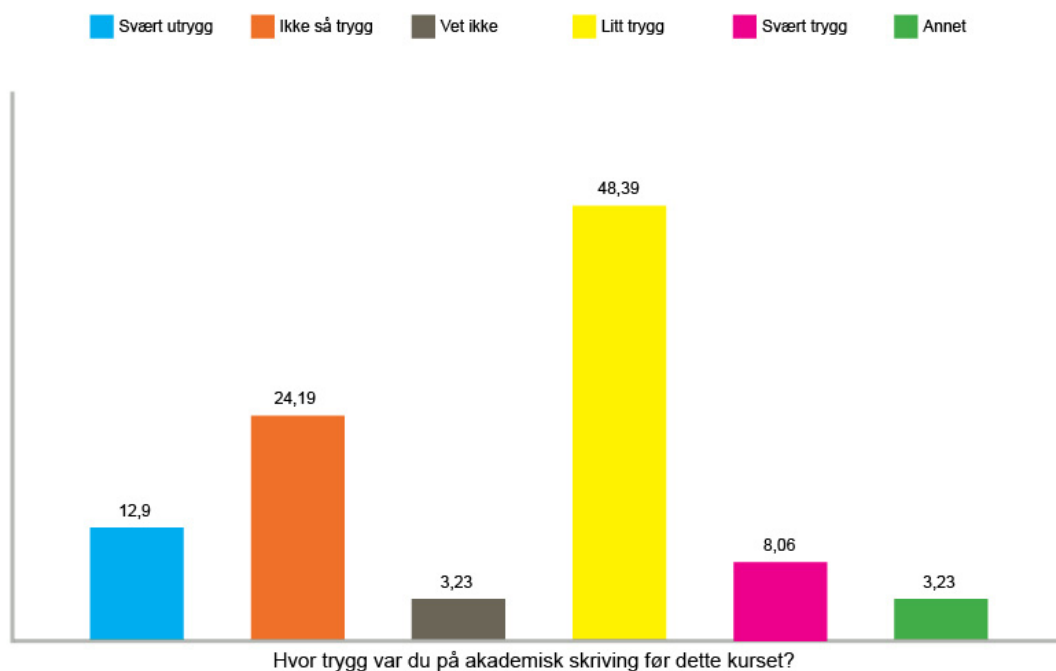


Våre funn gjennom dette spørreskjemaet støtter funnene til NIFU om at mange studenter ikke opplever å være tilstrekkelig studieforberedt ved begynnende studier, og at det anses å være et behov for å innvie studenter i den akademiske uttrykksformen for å lykkes med studiene, og for å tilegne seg kunnskaper som kan være nyttige i en fremtidig jobbsituasjon. Jonsmoen og Greek påpeker at det ikke i utgangspunktet skorter på opplæring fra VGS, men at studentene har et behov for støtte til å tilpasse sine arbeidsmåter den nye konteksten i høyere utdanning. For at de skal klare å bygge videre på den tekstkyndigheten de har med seg fra VGS, er det en forutsetning at «studentene utvikler et metaperspektiv på fagspesifikke tekstkulturer, og til dette trenger de hjelp» (Jonsmoen & Greek, 2016).

Studentutbytte

Et annet av spørsmålene i vårt spørreskjema lød: «Hvor trygg var du på akademisk skriving før dette kurset?» (søylediagram 3). Det viste seg at omtrent halvparten av deltakerne opplevde å være 'litt trygg[e]' på akademisk skriving før kurset. Dette viser at mange av studentene som deltok på kurset allerede hadde et visst grunnlag. Dette er igjen i tråd med observasjonene gjort på videregående trinn av Jonsmoen og Greek (2016). Besvarelsene viser også at samtlige masterstudenter oppga å være enten litt trygge eller svært trygge på akademisk skriving.

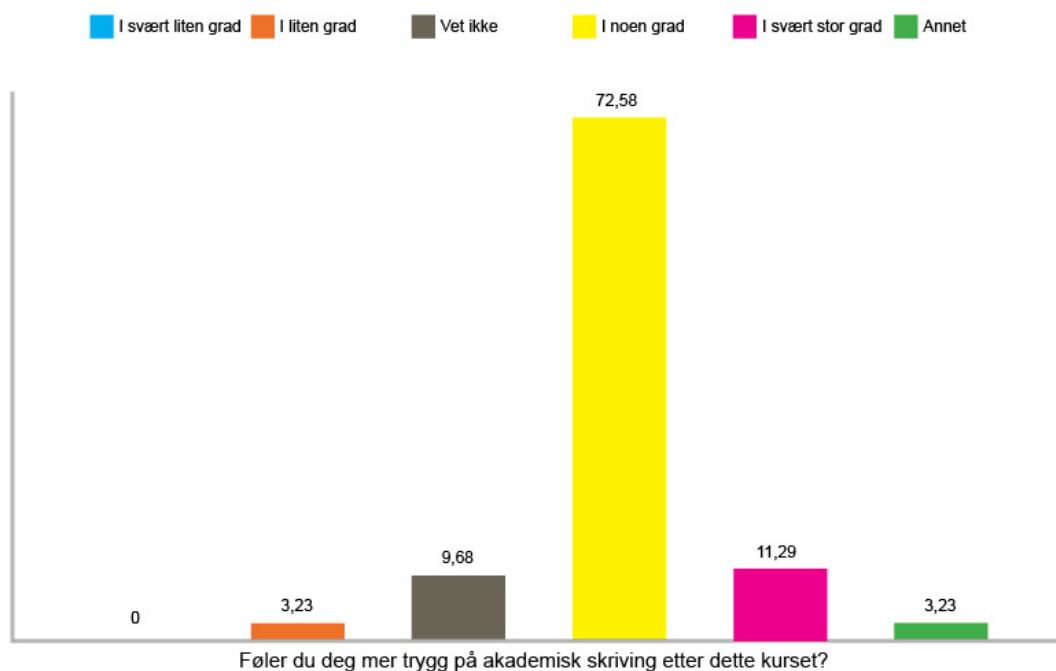
SØYLEDIAGRAM 3



Det antyder videre at akademisk skriving er et kjent felt for studentene, og at de er klar over forventningene man har ved høyere utdanning om å mestre denne uttrykksformen.

Spørreskjemaet gir ikke svar på hvem som velger å delta på frivillige kurs i utgangspunktet. Erfaringsmessig er mange av de studentene som velger å komme på kurs på kveldstid i regi av skrivesenteret over gjennomsnittlig aktive og engasjerte studenter som gjerne er relativt faglig sterke. Det var imidlertid også en stor andel studenter som deltok på kurset som enten var 'svært utrygg[e]' eller 'ikke så trygg[e]' på akademisk skriving (totalt 37,09 %). Vi ønsket videre å se om studentene selv opplevde at kurset hadde positiv innvirkning på deres opplevelse av trygghet innenfor akademisk skriving. Søylediagram 4 viser svarene på spørsmålet som lød «føler du deg mer trygg på akademisk skriving etter dette kurset», hvorpå nesten 90 % svarte at de i noen grad eller stor grad følte seg tryggere etter kurset.

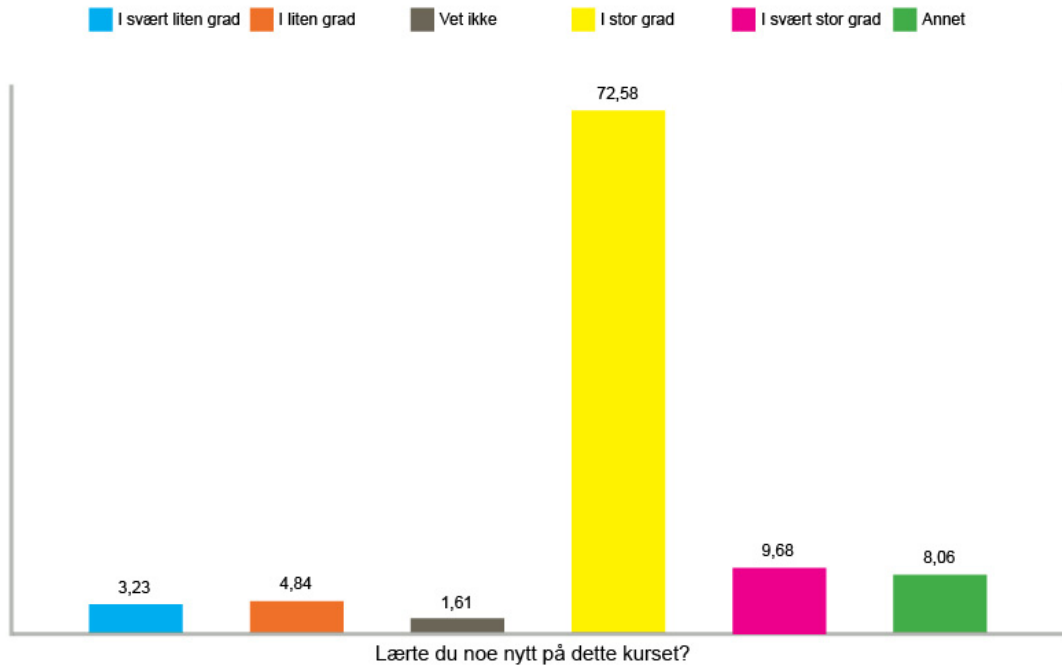
SØYLEDIAGRAM 4



Studentene som deltok på kurset følte seg i større eller mindre grad trygg på akademisk skriving før kurset, men de aller fleste opplevde altså i noen grad å bli tryggere etter kurset. Dette impliserer at kurs om akademisk skriving har en effekt på studentenes følelse av faglig trygghet og mestring, og at studentene drar nytte av et mer direkte fokus på skriving enn det de får gjennom regulær undervisning innen sine respektive disiplinfag. Et kurs om akademisk skriving som går over to skoletimer, hvorav mesteparten av tiden ble brukt til forelesning eller små gruppeoppgaver, vil ikke kunne gi studenter alt de trenger for å mestre akademisk skriving, men vår erfaring fra dette kurset viser at det kan være en byggestein i en grunnmur som vil være verdifull videre gjennom studiene.

I skjemaet spurte vi også om studentene lærte noe nytt under kurset (søylediagram 5). En stor andel av studentene svarte at de lærte noe nytt i 'stor grad' eller 'svært stor grad'. Tatt i betraktning at flere av deltakerne var studenter som allerede hadde en viss fartstid innenfor det høyere utdanningssystemet, viser svaret på dette spørsmålet at det ikke er slik at man er 'utlært' i akademisk skriving selv om man har fullført flere år med studier.

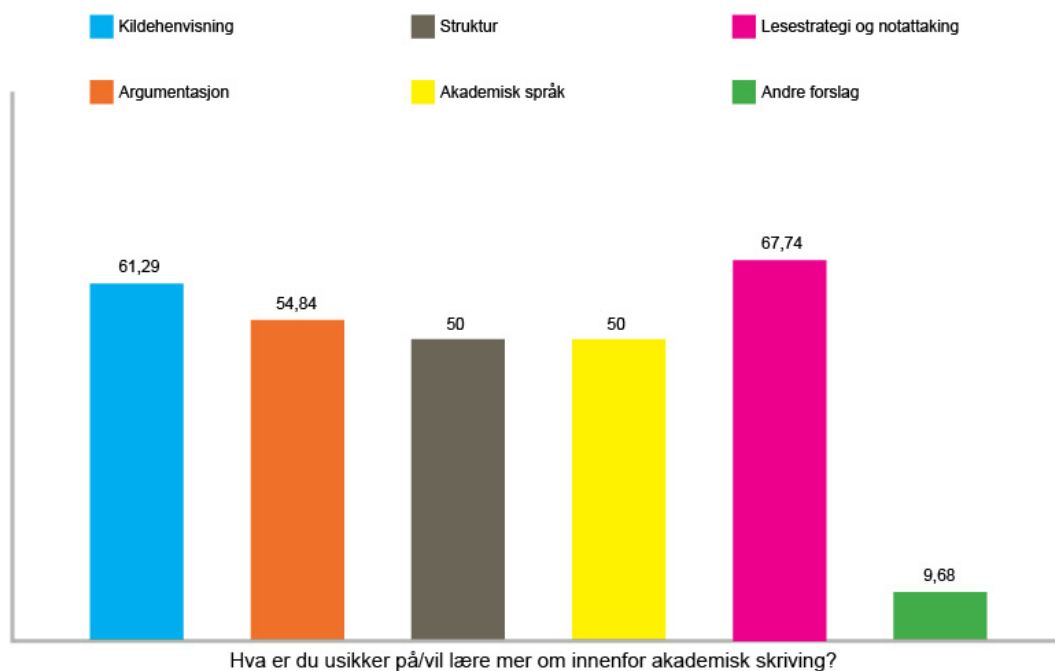
SØYLEDIAGRAM 5



Dette antyder et kunnskapsgap mellom hva undervisere i høyere utdanning forventer og tror at nye studenter, og ikke minst studenter som har gjennomgått flere år med studier, skal kunne, og hva de faktisk kan. Forelesere kan oppleve at de allerede har gjennomgått det viktigste innen akademisk skriving, samtidig som at studenter kan oppleve seg utrygge på egen tekstkyndighet. En kommentar fra en deltaker på kurset lød: «Veldig nyttig for studenter i begynnelsen av studiene, spesielt for meg som kommer rett fra VGS uten [fokus på] akademisk språk». Blant masterstudentene oppga flertallet (11) at de i stor grad lærte noe nytt, mens kun to oppga «i svært liten grad».

Blant deltakerne var det stor interesse for andre kurs om temaer relatert til akademisk skriving. Vi presenterte noen forslag til mulige kurstemaer for fremtiden, og ga også studentene muligheten til å føre inn egne forslag (søylediagram 6, hver kolonne er en prosentandel av 100). Mange av deltakerne krysset av for at de kunne tenkt seg kurs om alle de foreslåtte temaene, noe som tyder på at studenter på tvers av studieløp opplever at de mangler akademisk tekstkyndighet. I denne sammenheng er det verdt å nevne at også masterstudentene i stor grad uttrykte ønske om kurs innen alle de foreslåtte temaene, til tross for at disse studentene jevnt over ga uttrykk for at de var noe tryggere på akademisk skriving enn bachelorstudentene.

SØYLEDIAGRAM 6



I stortingsmelding 16 hevdet det at studentene er avhengige av å få vurderinger og tilbakemeldinger på arbeidet de gjør, slik at de utvikler refleksjon rundt egen læring og opprettholder motivasjon gjennom studieløpet. Skrivere sentere befinner seg i en potensielt unik posisjon når det kommer til akademisk skriveopplæring i høyere utdanning. Først og fremst er akademisk tekstkyndighet fokusområdet ved skrivere sentere, og det finnes derfor en grunnleggende kompetanse på feltet ved skrivere sentere som andre vitenskapelig ansatte ikke nødvendigvis har i samme grad. Til tross for at vitenskapelig ansatte innenfor høyere utdanning kan gjenkjenne en god og en dårlig oppgave, har ikke nødvendigvis alle trening i å gjenkjenne *hva* som gjør oppgaven god eller mindre god. På akademiske skrivere sentere er de ansatte opplært i nettopp å identifisere hva det er som gjør en oppgave god, og de har derfor en egen evne til å hjelpe studentene til å identifisere styrker og svakheter ved egne arbeider gjennom veiledning og respons. Slik kan de gi studentene hjelp til selvhjelp og noen viktige verktøy videre i prosessen for at de skal kunne gjenkjenne disse styrkene og svakhetene i fremtiden uten å måtte oppsøke skrivere senteret. På denne måten får studentene mulighet til å utvikle seg som skrivere og selvstendige og kritisk tenkende individer.

Videre kan skrivere sentere, med støtte fra sin vertsinstitusjon, bruke tid på å utvikle studentaktiv og forskningsbasert opplæring og på å forske på effekten av egne undervisningsmetoder og tiltak.

Konklusjon

NIFUs rapport *Studieforberedt eller studieforberedende?*, Stortingsmelding 16, og skriveforskning fra ulike hold viser at mange studenter ikke opplever at de er tilstrekkelig rustet til høyere utdanning ved oppstart. Samme kilder viser også til at mange vitenskapelig ansatte i høyere utdanningsinstitusjoner ikke er tilfredse med studentenes tekstkyndighet, men heller ikke nødvendigvis har mulighet til å gi gjennomgående opplæring i akademisk

skrivning. Disse funnene samsvarer med erfaringer vi har gjort oss på Akademisk skrivesenter Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning ved UiT Norges arktiske universitet. På bakgrunn av denne mangelen på akademisk tekstkyndighet blant studentene i høyere utdanning, utviklet vi et kurs om akademisk skrivning. Kurset ble holdt høsten 2016, og deltakerne fylte ut et spørreskjema vedrørende sin opplevelse av opplæring og ferdigheter i akademisk tekstkyndighet. Funnene fra denne undersøkelsen viser at studentene, uansett nivå i studieløpet og opplevd grad av kyndighet, opplevde å dra nytte av et kurs om akademisk skrivning, og de ønsket flere kurs.

Funnene tyder på at den opplæringen i akademisk skrivning som studentene får innen sine fagområder ikke oppleves som tilstrekkelig. Det er ikke vår intensjon å hevde at fagmiljøene ikke gjør en god jobb når det gjelder akademisk skriveopplæring, men snarere at de ulike fagmiljøene mangler de ressursene som skal til for å kunne dekke denne type virksomhet på toppen av andre embedsplikter. Det kan imidlertid innvendes at dette er et prioriteringsspørsmål, og at fagmiljø, institutt eller fakultet i større grad bør legge til rette for bedre og mer skriveundervisning og skrivetrening integrert i de ulike utdanningsløpene, slik Dysthe og Hertzberg argumenterer for (Dysthe & Hertzberg, 2006). Ideelt sett ville en slik integrert skriveopplæring gitt studentene en grundigere innføring i sine respektive disipliners skrivekultur og sjargong, og de ville fått gjennomgående tett oppfølging av faglærere innen egen fagdisiplin. Et slikt opplegg vil være svært ressurskrevende, men det er vårt håp at høyere utdanningsinstitusjoner og fagmiljøer etter hvert vil finne de nødvendige ressursene til å implementere et opplegg tilsvarende det Dysthe og Hertzberg skisserer i sin artikkel fra 2006. Imidlertid mener vi at akademiske skrivesentere i mellomtiden og i tillegg til eventuell fremtidig integrert skriveopplæring, kan spille en viktig rolle ved å tilby supplerende aktiviteter, skrivekurs og seminarer som faglærerne per i dag hverken har tid eller kompetanse til å dekke i egen undervisning. Slik vil studentene få mulighet til å utfolde seg skriftlig og til å få respons på skriftlige arbeider av skriveveiledere som har dette som sitt spesialfelt. I tillegg vil de få noen verktøy å ta med seg videre i studieløpet slik at de senere selv kan identifisere styrker og svakheter ved egen skrivning.

Videre er studentenes oppfatning av læringssituasjonen viktig for deres opplevelse av kvalitet og trivsel i utdanningen. Akademiske skrivesentere kan bidra med å følge opp studenter innenfor akademisk skrivning, både når det gjelder undervisning, progresjon og individuell respons. Med tanke på at tilbakemeldingene i spørreskjemaene presentert her gjaldt alle de ulike fagdisiplinene ved fakultetet, og at de samme funnene går igjen i annen skriveforskning, tyder dette på at det finnes en generell mangel på fokus og prioritering av akademisk skriveopplæring i høyere utdanning. Akademiske skrivesentere innehar en unik posisjon i dette henseende fordi det på slike sentere finnes både kompetanse om akademisk tekstkyndighet og tid/mulighet for å hjelpe studenter til å opparbeide det grunnlaget som trengs for å lykkes med studiene. Imidlertid er det svært vanskelig å måle effekten av akademiske skrivesentere, ikke minst over kort tid, og lite eller ingen forskning er gjort på skrive-sentervirksomhet ved norske utdanningsinstitusjoner så langt. Dette er ikke overraskende tatt i betraktning den svært korte tradisjonen vi har i Norge når det gjelder akademiske skrivesentere. En kritisk longitudinell studie av skrivesentere og effekten av arbeidet som uføres ved disse på studenters tekstkyndighet og opplevelse av læring og utvikling er således et *desideratum*.

Litteratur

- Ask, S. (2007). Vægar och hinder. I S. Matre & T. L. Hoel (red.), *Skrive for nåtid og framtid I: Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 48–58). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Bager, L. T., & Blenker, P. (2008). Bevidsthed om læring-en kompetence med udgangspunkt i entreprenuriel undervisning. I Andersen, H. L. (red.), *Bevidsthed Om Læring I Uddannelserne: Progression, Portfolio Og Entrepreneurship* (s. 32–49). Aarhus: Aarhus Universitet.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2006). Å bygge opp skrivekompetanse fra bachelor til doktorgrad. I O. Dysthe & F. Samara (red.), *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå* (s. 123–144). Trondheim: Abstrakt forlag
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T.L. (2000). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning* (1. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Greek, M., & Jonsmoen, K.M. (2016). Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole? *Uniped*, 39(3), 255–270. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-03-06>.
- Iltad, S. (1989). *Survey-metoden: En veiledning i utvalgsundersøkelser* (2 utg.). Trondheim: Tapir forlag.
- Jonsmoen, K.M., & Greek, M. (2012). Skrivekår i profesjonsutdanning. *Uniped*, 35(4), 4–13. DOI: <https://doi.org/10.3402/uniped.v35i4.20258>.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *St.meld. nr. 16 (2006–2007) – ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>.
- Lødding, B., & Aamodt, P.O. (2015). Studieforbereid etter studieforbereidende? Overgangen mellom studieforbereidende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever. *NIFU*.
- Rienecker, L. (2007). Skrivning og kunnskapsbygging i høyere utdanning – hva vet vi, hva trenger vi å vite? I S. Matre & T. L. Hoel (red.), *Skrive for nåtid og framtid II: Skrivning og rettleiing i høgre utdanning* (s. 32–45). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skjelbred, D., & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm.
- Utdanningsdirektoratet. *Kompetansemål etter Vg3 – studieforbereidende utdanningsprogram*. Nedlastet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg3-%E2%80%93-studieforbereidende-utdanningsprogram>
- Viklund, M.L., & Boglind, A.. (2007). Varför är det så skralt med sakprosan och vad gör vi åt det? Lärarutbildning med kvalitet kräver obligatorisk skrivutbildning. I S. Matre & T. L. Hoel (red.), *Skrive for nåtid og framtid II: Skrivning og rettleiing i høgre utdanning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Vedlegg

SPØRRESKJEMA SKRIVEKVELD

Kjønn: _____

Fagfelt/studieprogram/stillingsbeskrivelse: _____

Hvordan fant du ut om dette kurset? (Tavla, foreleser etc.) _____

Hvor er du i studieløpet?

Første år	Andre år	Tredje år	Fjerde år	Femte år	Årsstudium	Ikke student
-----------	----------	-----------	-----------	----------	------------	--------------

Hvor trygg var du på akademisk skrijving før dette kurset?

Svært utrygg	Ikke så trygg	Vet ikke	Litt trygg	Svært trygg
--------------	---------------	----------	------------	-------------

Hvor mye undervisning om akademisk skrijving har du hatt på ditt studie/i din stilling?

Svært lite	Lite	Vet ikke	Mye	Svært mye
------------	------	----------	-----	-----------

Hvor mye fokus har det vært på akademisk skrijving på ditt studie?

Svært lite	Lite	Vet ikke	Mye	Svært mye
------------	------	----------	-----	-----------

Lærte du noe nytt på dette kurset?

I svært liten grad	I liten grad	Vet ikke	I stor grad	I svært stor grad
--------------------	--------------	----------	-------------	-------------------

Ville du funnet ut av informasjonen dette kurset gav på egenhånd?

Ja, uten tvil	Ja, men det ville vært vanskelig	Vet ikke	Nei, jeg tror ikke det	Nei, det ville vært helt umulig
---------------	----------------------------------	----------	------------------------	---------------------------------

Føler du deg mer trygg på akademisk skrijving etter dette kurset?

I svært liten grad	I liten grad	Vet ikke	I noen grad	I svært stor grad
--------------------	--------------	----------	-------------	-------------------

Mener du at akademisk skrijving er viktig for å lykkes med studier/karriere?

I svært liten grad	I liten grad	Vet ikke	I noen grad	I svært stor grad
--------------------	--------------	----------	-------------	-------------------

Hva synes du er viktigst å lære: (sett kryss ved det som passer best)

<input type="checkbox"/>	Innholdet i fagene er viktigere enn kunnskap om akademisk skrijving
<input type="checkbox"/>	Akademisk skrijving er viktigere enn innholdet i fagene
<input type="checkbox"/>	Innholdet i fagene og akademisk skrijving er like viktig

Deler du oppgaveskrivingen din for å få tilbakemelding fra

Medstudenter	Familie	Venner	Andre	Ingen
--------------	---------	--------	-------	-------

Gir du tilbakemelding på andres oppgaveskriving?

Aldri	Sjelden	Vet ikke	Noen ganger	Ofte
-------	---------	----------	-------------	------

Har du spørsmål om innledning etter dette kurset?

Nei, ingen spørsmål	Har noen spørsmål	Ja, vil lære mer	Vet ikke
---------------------	-------------------	------------------	----------

Ville du gått på flere kurs tilbudt av Skriveverkstedet?

Nei	Lite sannsynlig	Vet ikke	Sannsynligvis	Ja
-----	-----------------	----------	---------------	----

Vil du anbefale akkurat dette kurset til andre studenter?

Nei	Lite sannsynlig	Vet ikke	Sannsynligvis	Ja
-----	-----------------	----------	---------------	----

Vil du anbefale Skriveverkstedet til andre studenter?

Nei	Lite sannsynlig	Vet ikke	Sannsynligvis	Ja
-----	-----------------	----------	---------------	----

Hva tenker du om dette kurset?

Ikke viktig	Lite viktig	Vet ikke	Viktig	Svært viktig
-------------	-------------	----------	--------	--------------

Er det noe annet innenfor akademisk skrijving du er usikker på/vil lære mer om?

(kryss av én eller flere)

<input type="checkbox"/>	Kildehenvisning
<input type="checkbox"/>	Argumentasjon/drøfting
<input type="checkbox"/>	Struktur/oppbygging
<input type="checkbox"/>	Akademisk språk
<input type="checkbox"/>	Lesestrategi og notattaking
<input type="checkbox"/>	Andre forslag:

Har du noen kommentarer til dette kurset, skriveverkstedet eller noe annet?

Takk for at du deltok!