

Karl Henrik Flyum

## **En praktisk innføring i *Femavsnittsmetoden* for fagskriving**

*- slik den er presentert for skriveprosjektet ved Nadderud videregående skole*

En forkortet utgave av denne artikkelen inngår i en undervisningsrapport, 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 2004:3;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 undervisningsrapporten, 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. Altså som et verktøy blant mange, i skriveverktøykassa. 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*

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 originale ved denne metoden er selvfølgelig ikke disse tre ferdighetene i og for seg, men den radikalt forenklete undervisningsmåten. Hver for seg har hver av disse ferdighetene sin egen mangfoldige og omdiskuterte tradisjon. Hvorfor og hvordan man skal arbeide med spørsmål og svar er et sentralt anliggende gjennom filosofi- og vitenskapshistorien - i alle fall siden Sokrates' oppgjør med sofistene. Og selv om det enkle skisseformatet jeg bruker er hentet fra moderne amerikansk skriveundervisning, der skriving av såkalte *five paragraph essays* både er en utbredt og utskjelt praksis, er formatet og bruken av det i mitt tilfelle også sterkt inspirert av de klassiske retoriske disposisjonsmåtene fra Aristoteles og Quintilian, og av de klassiske for-øvelsene (*progymnasmata*) fra retorikkens mektige undervisningstradisjon. Og sist men ikke minst har det nyttige arbeidet med vurdering og veiledning som del av den edle lærergjerningen blitt beskrevet og utforsket i det vide og brede, i alle fall siden Sokrates' dager. Målt mot disse store tradisjonene er ikke *Femavsnittsmetoden* noe radikalt nytt; selvsagt ikke. Og den er slett ikke noe forsøk på å få det siste ordet om disse viktige sakene.

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. Benevnelsen *Femavsnittsmetoden* er dermed ikke annet enn et slags varemerke for akkurat denne operasjonaliserte og forenklete kombinasjonen av nettopp disse tre ferdighetene: å spørre, skissere og vurdere. 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.

Så snart den enkelte modell-aktiviteten er innarbeidet, bør man så kunne ta denne muligheten for gitt, fordi deltakerne allerede har erfart den. Likevel er det tilrådelig å gjenta aktiviteten, ikke bare for at deltakerne skal få bekreftet muligheten, men også for at de i tillegg skal vurdere verdien av modellen på grunnlag av sine egne forsøk. Idéen med dette er svært tradisjonell: å trene inn grunnleggende mønstre, for så å anvende dem stadig friere etter hvert som kyndigheten øker, på liknende måte som med musikkinstrument, der innøving av enkle skalaer, rytmer, harmonier og fraser legger grunnen for mangfoldig musikalsk improvisasjon og komposisjon. Slike gjentatte og varierte forsøksarbeid gir dessuten grunn til

erfaringsbasert refleksjon. Hensikten med slik gjentakelse og variasjon vil dermed være å utfordre og kultivere deltakernes dømmekraft. Og selv om hver enkelt av de tre aktivitetene gir mening alene, består metoden også i å kombinere de tre modell-aktivitetene på gjensidig fruktbare måter som passer til brukssammenhengen.

Når en lærer gjentar en modell-aktivitet flere ganger, vil dette fort bli oppfattet som en sterk anbefaling av modellen. Derfor er det viktig å sørge for å opprettholde og nyansere aktivitetens troverdighet i klasserommet, for at den ikke skal forfalle til et isolert og rutinemessig skoleritual uten videre nytteverdi. Læreren bør derfor prøve å få til en eller annen form for variasjon og progresjon i gjentakelsene, og gjerne gi modell-aktiviteten troverdighet ved at læreren selv deltar (atferdsmodellering), og aller helst viser at han bruker arbeidsmåten i sitt eget arbeid (validering). I klasserommet er det læreren som er elevenes umiddelbare forbilde, og dermed bidrar læreren sterkt til øvingenes umiddelbare troverdighet. Men elevene trenger også flere forbilder å måle seg mot, så i tillegg til sin egen validering og atferdsmodellering bør læreren også vise elevene gyldige og varierte teksteksempler: helst både normaleksempler og prakt eksempalar. Hvis en slik systematisk og variert innøving av de modellerte aktivitetene lykkes, vil elevene på eget initiativ gripe til de enkelte aktivitetene for å løse større oppgaver, slik enkle moduler i et byggesett kan kombineres til et komplisert byggverk.

En innlysende fare ved slike instrumentelle forenklinger er at disse enkle håndgrepene kan gjentas for ofte, slik at arbeidsmåten blir overforenklet og banal. *Femavsnittsmetoden* er så enkel, at det nesten høres for godt ut til å være sant. Og når noe høres for godt ut til å være sant, er det jo ofte nettopp det. Metoden er for eksempel laget som et apparat for skrive-trening, og som et middel til å komme raskere i gang med skrivearbeid, slik at det skal bli mer tid til overs til forbedring og utvikling av den teksten som skrives. Og som et middel til å komme i gang igjen, når man har kjørt seg fast. Dessuten er metoden lagt til rette for å møte alminnelige skrive-didaktiske utfordringer i klasserommet: den er ment som et innspill til minstekrav for hvordan utkast skal være, og som et middel til å balansere hensynet til dem som har for mye å skrive om, og til dem som har for lite å skrive om. Likevel vil det nok være noen som vil bruke metoden på tvers av disse gode hensiktene. Metoden kan for eksempel rendyrkes som et litt for lett-vint middel til å ta skrive- eller taleutfordringer på sparket i siste liten. Og selv om det saktens vil være nyttig å ha en slik patent nødløsning å gripe til i et knipetak, er det ikke først og fremst for slik bruk jeg har utviklet metoden. Likevel står jeg fast ved at denne enkle metoden kan være god når den brukes godt, selv om det enkle slett ikke alltid er det beste. Men på den annen side kan jo det som er grunnleggende med fordel gjøres så enkelt som mulig.

## 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. For masterstudenter er dette en viktig og krevende prosess. Formålet med aktiviteten er derfor å bryte ned denne ferdigheten, som ellers er nokså kompleks, til en pålitelig sekvens av sju enkle operasjoner. En annen viktig fordel med denne aktiviteten, er at den også kan vendes til å brukes for å styrke deltakernes leseteknikk, men dette skal jeg ikke gå nærmere inn på i denne omgang.

1. Det første leddet i sekvensen er *friskrivning*, 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. Friskrivningen 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. Friskrivning 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 skrivning krever litt ekstra konsentrasjon. Derfor kan jeg bråstoppe friskrivningen 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 ...", eller "det jeg vil ha sagt, er ...", eller "det jeg vil fram til, 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 merkverdig 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 dit 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’ spørre-kunst; 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, eller ikke sier hvor de har tenkt seg. 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.

Så langt dreier dette seg bare om å formulere et spørsmål, og å forklare hvorfor man stiller det. Det virker kanskje som jeg med det legger alt for mye arbeid i alt for lite tekst, men med tanke på hvor viktig det er å gi skriveingen et godt utgangspunkt og en klar retning, mener jeg likevel at denne innsatsen lønner seg. Tenk bare på hvor høy prisen blir, hvis den røde tråden glipper, for da blir det gjerne for mye tekst med for lite arbeid i. Dessuten er arbeidet med spørsmål også relevant for de to andre grunninstruksene, slik at det arbeidet som investeres i å formulere et godt spørsmål, det får man betalt for både når man skal skissere og vurdere svar.

I denne artikkelen beskriver jeg disse øvingene omtrent slik jeg gjennomfører dem i korte intensivkurs for masterstudenter ved Universitetet i Oslo, der deltakerne skal skrive prosjektbeskrivelse til en masteroppgave. I en slik sammenheng har jeg rikelig erfaring med at øvingene kan fungere godt, og dermed kan jeg også anbefale dem til slik bruk. Men jeg presiserer at jeg gir denne anbefalingen bare på grunnlag av min egen praksis og kursdeltakernes tilbakemeldinger. Jeg er imidlertid langt fra sikker på hvor godt egnet øvelsene er i andre sammenhenger, og denne usikkerheten gjelder særlig hvilket kunnskaps- og modningsnivå metoden bør introduseres på.

Det er antakelig en god idé å gjennomføre hele denne sekvensen flere ganger, i litt forskjellige sammenhenger, for hver av disse sju deløvelsene er i seg selv en liten *vending*, en liten skrivestrategi – og dermed utgjør hele øvingssettet et slags sammenleggbart lommeverktøy. Idéen er at det å trene inn håndgrep ved å øve på dem mange ganger fører til et overskudd av mestring, fordi håndgrepene som blir prentet inn i kroppsmindet gjennom treningen, vil dukke opp av seg selv ved behov.

Det er både nyttig og viktig å arbeide med å stille gode spørsmål, og det er viktig å stadig finne ut mer om hva som bør kreves av et spørsmål for at det skal være godt. Og det samme gjelder svarene; det er stadig viktig å finne ut mer om hva som bør kreves av et svar for at det skal være godt. Mye av fagveiledningen ved universitetene handler i bunn og grunn om disse to temaene: hva er gode faglige spørsmål, og hva er gode faglige svar? Det dynamiske forholdet mellom spørsmål og svar manifesterer seg imidlertid ofte i litt andre ytre former, hvor dynamikken mellom dem likevel er omtrent den samme. Jeg sikter her til slike former som for eksempel påstand og bevis, hypotese og prøving, og problem og løsning.

Aristoteles påpekte i sin tid at ”*En tale består av to deler. [...] Den ene av disse to delene kalles påstand, den andre bevisføring, på samme måte som man ville skjelne mellom problem og bevis*” (Aristoteles 2006:247). Jeg tror at den enkleste av alle tekstanalyser simpelthen handler om dette: å forstå teksten som et svar på noe, og dessuten å forstå de spørsmålene og svarene teksten ellers bærer i seg. Og så er det vel bevisene og bevisføringen som avgjør om et svar er godt eller ikke, i alle fall i faglige tekster. Men før man kan prøve ut hva som skal kreves av et godt svar, må noen først våge seg fram på med et forslag, et lite skritt på veien mot svaret, selv om man kjenner seg på tynn is. Det kan for eksempel gjøres ved å skrive en skisse. Helst uten å legge alt for mye arbeid i forsøket, før man vet om isen bærer.

### **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, ved hjelp av en sekvens av fem enkle operasjoner. Samtidig gir aktiviteten et enkelt og føyelig redskap til å arbeide med struktur og strukturalternativer i

tekstene. En annen viktig fordel med denne aktiviteten er at den også kan gjøres nyttig til muntlige tekster og som tale- og debatt-teknikk, men det skal jeg ikke gå nærmere inn på i denne omgang.

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 bemerkverdig 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 bearbeidet 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. Det går også her an å arbeide mer analytisk, for eksempel ved å drøfte hva slags forbindelser de ulike klisjéene oppretter; for eksempel årsaksforbindelser, begrunnelser, tidslinjer, vektlegginger - eller bare rekkefølgen i teksten. 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. De to nevnte strategiene dreier seg om det som med Aristoteles' retoriske fagterminologi kalles henholdsvis *etos* og *patos*, og som sammen med *logos* utgjorde retorikkens tre arter bevis- eller overtalelsesmidler:

Av de overtalelsesmidler som skaffes til veie gjennom talen finnes tre slag: Noen beror på talerens personlige karakter, andre på den tilstand tilhøreren settes i, atter andre på selve argumentasjonen, ved den beviskraft den har, reell eller tilsynelatende.  
(Aristoteles 2006:27)

To andre klassiske strategier som har spesiell relevans for henholdsvis innledningen og avslutningen av en tekst, vil jeg knytte til begrepene *doxa* og argumentasjon *ad hoc*. På hvert sitt vis dreier begge disse begrepene seg om hvordan talen skal forholdes til den aktuelle saken, altså om *logos*. En innledning bør nemlig alltid vurderes i forhold til de kunnskapene, verdiene og fordommene publikum allerede står for; det vil si at innledningens utgangspunkt skal være mottakernes *forhåndsmening* (*doxa*), særlig om den aktuelle saken. Og når en sammenfatning skal vurderes, bør den foregående teksten alltid også vurderes i lys av om den virkelig leder *til dette* (*ad hoc*). Vanligvis vil det imidlertid virke litt overdrevet å gå noe særlig inn i disse fire vurderingstemaene på dette tidlige stadiet i arbeidet, så en mer inngående vurdering av dem vil falle mer rimelig på et senere stadium. Hittil har vi jo bare til

sammen fem setninger: først én setning der emnet blir presentert, deretter tre setninger med moment som utvikler emnet - og til sist én setning som sammenfatter.

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. På denne måten forvandles i alle fall de tre stikkordene til fem avsnitt, 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 merkelig 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. Vurderingen kan så for eksempel dreie seg om de allmenne vurderingstemaene jeg presenterte i beskrivelsen av

øvingsledd 3, ovenfor. 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. Legg merke til at strukturen kan betraktes som to tredelinger: en ytre situasjonsrettet tredeling i innledning/hoveddel/avslutning, og en indre saksrettet tredeling som utvikler emnet i midtdelen. Det lar seg vanskelig gjøre å dele inn tekster særlig mye enklere, selv om Aristoteles i sin tid gikk inn for bare to deler; påstanden og bevisføringen, og bare motstrebende gikk med på at en innledning og en avslutning også kan være berettiget, noe som førte til en firedeling: "[...] *det meste en tale kan inneholde, er innledning, påstand, bevisføring og avslutning*" (Aristoteles 2006:247-8). Men selv om Aristoteles' firedeling har mye for seg, vil jeg likevel foretrekke en tredeling av midtdelen, fordi dette gir et mer fleksibelt instruksformat - med fem ledd. Som redskap til undervisning gir femavsnittsskissen i alle fall en fleksibel og praktisk tekstform, som kan tilpasses og varieres alt etter hva situasjonen krever. Men faren for overforenkling og banalisering er ikke ubetydelig. Derfor vil jeg også vise noen tilpasninger og variasjoner over formens grunntema, ved å beskrive nærmere de variantene jeg bruker oftest i min egen undervisning.

Nedenfor viser jeg tre variasjoner over instruksene for femavsnittsskisser. Variantene er laget for å passe til tre faser i et større skrivearbeid; de er små disposisjoner for skriving før, under og etter et utforskningsarbeid. Her kombineres femavsnittsskissen som form med spørsmålet som form, ved at hver instruks består av fem spørsmål, som både er tilpasset situasjonen og rettet inn mot en hensiktsmessig helhetsstruktur for de ferdige skissene. Disse instruksene kan brukes på flere måter: hvis *Femavsnittsmetoden* allerede er innarbeidet kan det være nyttig nok å bare vise dem som de er, men det er også effektivt å først bruke ett og ett spørsmål, som en sekvens av fem små skriveøkter, og deretter la deltakerne skrive sammen de fem svarene til en sammenhengende tekst. 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.

Legg for øvrig merke til at selve rekkefølgen i en slik spørsmålsrekke lett kan oppfattes normativt; som en slags påstand om hvordan erkjennelsesarbeidet bør forløpe. Det er en velkjent kilde til misforståelse at det at noe kommer før noe annet samtidig kan bli tolket som om det første er grunnen til det neste. Det første spørsmålet i rekken forutsetter en tematisk erkjennelsesinteresse for det aktuelle kunnskapsfeltet, som det neste spørsmålet presiserer og begrunner. Så følger utvelgelsen av det best mulige tilgjengelige materialet, som en konsekvens av spørsmålet. Deretter følger metodevalget, som en konsekvens av det best mulige tilgjengelige materialet. Dermed framstår teori og metode alt i alt som sekundære virkninger, mens erkjennelsesinteressen og materialet framstår som mer primære grunner. Ved bruk av slike spørsmålsrekker kan det være viktig å være oppmerksom på at rekken av spørsmål kan bli forstått slik, og at den dermed kan få en utilsiktet sterk normativ effekt.

***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. For masterstudenter kan det være en god idé å skrive et slikt framdriftsnotat til veilederen, før selve veiledningsmøtet.

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 naturfaglærebøkene instruksjoner for laboratorierapporter (Knain & Flyum 2003:182ss). 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.

Som nevnt ovenfor, i forbindelse med spørsmålsrekken for prosjektbeskrivelse, kan en slik rekke av spørsmål lett bli oppfattet normativt. Dette gjelder ikke minst IMRaD-strukturen, som kan se ut til å formidle en empiristisk norm, fordi den tar utgangspunkt i erfaringsbeskrivelse (empiri), for så å ende opp med generalisering, drøfting og tolkning (teori). Betyr dette at det er slik forskning vanligvis er, eller kanskje burde være? Nei, det er slett ikke slik at selve forskningsarbeidet faktisk er så ryddig som IMRaD-formen kan gi inntrykk av, og det er heller ikke slik at forskningen vanligvis tar utgangspunkt i en fordoms-fri og teoriuavhengig erfaringsbeskrivelse, før den spekulative og ordnende tanken slippes til. Tvert imot framstiller den endelige IMRaD-rapporten bare en stilisert versjon av det forløpet som, i etterpåklokskapens klare lys, ville ha vært den enkleste sikre veien fram til resultatet. En slik framstilling skal ikke inneholde noe mer enn det en kvalifisert leser trenger å få vite, for å vurdere om det arbeidet rapporten handler om er godt gjort.

For at moderne vitenskapsfolk uansett skal kunne bringe beskrivelsene sine stadig nærmere sannheten; helst så nær som menneskelig mulig, samarbeider de nemlig om å kritisere hverandres beskrivelser, først og fremst for å fjerne så mange fordreininger og usannheter som mulig, men ikke minst for å forbedre sannhetsbeskrivelsen så mye som mulig.

Dermed er et slikt kollegialt samarbeid om skriving en viktig del av den faglige kyndigheten unge fagfolk må tilegne seg.

### **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 femavsnittsskisser.

*I.* 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 undervisningssammenhengen. 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* (fagfellevurdering) stadig vekk er den viktigste kvalitetssikringen for forskning og vitenskap. Fagfellevurdering 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 2005:3). 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. Friskrivning - 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](http://www.skrivekurs.uio.no) - nettloggarkiv:

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

#### **Referanser**

APA, (American Psychological Association):

(2001) *Publication manual of the American Psychological Association*, APA, Washington, D.C.

Aristoteles:

(2006) [ca. 330 bce.] *Retorikk*, trans. by: T. Eide, Vidarforlaget, Oslo

ICMJE, (The International Committee of Medical Journal Editors):

(2007) *Uniform Requirements for Manuscripts Submitted to Biomedical Journals: Writing and Editing for Biomedical Publication*. Retrieved from <http://www.icmje.org>.

Knain, Erik & Karl Henrik Flyum:

(2003) "Genre as a resource for science education: The history of the development of the experimental report," in (eds.) K. Fløttum & F. Rastier: *Academic discourse Multidisciplinary approaches*, Novus Press, Oslo

SAS, (sense about science):

(2005) *I don't know what to believe...* Retrieved 29. february 2008 from <http://www.senseaboutscience.org.uk/pdf/ShortPeerReviewGuide.pdf>.

Sollaci, Luciana B. & Mauricio G. Pereira:

(2004) "The introduction, methods, results, and discussion (IMRAD) structure: a fifty-year survey," *Journal of the Medical Library Association* **92**(3):364–371. Accessible at: <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=442179>

UFD, (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement):

(2004) *Kultur for læring*, Stortingsmelding 30:2003-2004. Accessible at: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>