

Om integrering av skriveøvelser i undervisningen

Gisle Selnes

Romansk institutt, Det historisk-filosofiske fakultet

E-post: gisle.selnes@roman.uib.no

Bakgrunn

Den såkalte kvalitetsreformen ved de norske universiteter og høyskoler stiller nye krav både til ansatte og studenter. Mye kunne vært sagt om den tekno-ideologiske tendensen som reformen er et resultat av; det skal jeg la ligge. I stedet skal jeg, som bakgrunn for dette prosjektet, trekke frem det jeg oppfatter som positive konsekvenser av omleggingen. For det første ser det nå ut som om midler faktisk er i ferd med å kanaliseres dit det er størst behov for dem, nemlig til fag som har høye studenttall og underskudd på ansatte, og som derfor trenger innleid hjelp for å kunne gi et forsvarlig pedagogisk tilbud. For det andre stilles det krav om individuell oppfølging og tilbakemelding på studentenes innsats i løpet av semesteret. Semesteret strekkes slik at det skal bli bedre tid til å jobbe sammenhengende med å tilegne seg faglig kunnskap og utvikle evnen til å bruke og formidle det man har lært. Derfor skal evalueringen av studentenes innsats og ferdigheter i så liten grad som mulig avgrenses til en hektisk eksamensuke helt i slutten av semesteret. Dette mener jeg er svært konstruktive tendenser – all den tid det samtidig kanaliseres ressurser slik at det faktisk lar seg gjøre å investere mer tid til oppfølging av den enkelte student.

Presentasjon av problemfeltet

Kvalitetsreformen er således en del av bakgrunnen for å ta opp den problematikken som jeg her skal diskutere, nemlig bruk av skriveøvinger i undervisningen. Jeg ser på slike øvelser som et forsømt område, iallfall innenfor de pedagogiske sammenhengene som

jeg har erfaring med, nemlig utvalgte HF-fag.¹ Svært ofte forventes det at skriftlig fremstilling av faglige spørsmål er noe studentene skal tilegne seg på egen hånd – parallelt, så å si, med det ”egentlige” fagstudiet. Når det blir gitt tilbud om innlevering av skriftlige arbeider, er det min erfaring at det som oftest dreier som om isolerte (autonome) aktiviteter: Studentene skriver en tekst som rettes og kommenteres av foreleser – eller av en annen (og ofte midlertidig?) ansatt – uten at det trekkes veksler på denne aktiviteten i plenum eller i mindre grupper. På den måten marginaliseres skrivingen, bokstavelig talt, helt til den dukker opp som en altoverskyggende realitet i forbindelse med eksamen. Dette er uheldig, og ikke bare for studentene; foreleseren går også glipp av muligheten til å finne mer effektive og inspirerende måter å organisere sin egen undervisning på.

Det som interesserer meg er altså å undersøke hvordan skriftlige øvelser kan integreres i undervisningen. For hvis en slik aktivitet skal gi mening, må den etter min mening gjøres til en ”naturlig” del av det aktuelle undervisnings-opplegget. Da må den selvsagt også tilpasses de særegne krav som stilles i det faget den skal integreres i. Derfor handler ikke denne artikkelen om hvordan studentskriving fungerer ”i sin alminnelighet”; her letes det ikke etter allmenngyldige lover, men etter konkrete og praktiske grep og teknikker. Derfor også fraværet av referanser til faglitteratur, det være seg til klassisk retorikk eller til prosessorientert skriving.

Når dette er sagt, blir neste steg å si litt om den faglig-pedagogiske sammenhengen dette prosjektet inngår i. Det dreier seg om et fordypningsemne i latinamerikansk litteratur, SPLA202. Her har vi altså et fremmedspråk, spansk, med et klart faglig innhold. På dette nivået er det naturligvis ikke den basale språkinnlæringen som er hovedmålet, men det at studentene tilegner seg et analytisk og reflektert forhold til emnet de studerer (jfr. Appendix 1: Studieplan). Det aktuelle semesteret skulle studentene lese et pensum i ”fantastisk litteratur”, bestående av et utvalg litterære og teoretiske tekster; alle primært tekstene og de fleste sekundært tekstene var på spansk (jfr. Appendix 2: Pensum høsten 2003). Undervisningen strakte seg fra uke 34 til uke 48, som oftest i form av to doble timer pr. uke, men med innlagte selvstudium/skriveuker (jfr. Appendix 3: Fore-lesningsplan høsten 2003); innleveringsfrister for utkast til

¹ Det er et viktig unntak blant de fagene jeg har vært direkte involvert i, nemlig Akademisk skriving ved Ex.fac.; men det har jo også på mange måter vært en forpost for det reformerte akademiet.

semesteroppgave, lengre øvingsoppgaver o.l. ble kunngjort underveis, via Studentportalen.

Selv om Spansk er et stort fag på lavere nivå, er det vanligvis små grupper som følger undervisningen på 200-ernene.² Det aktuelle semesteret dreide det seg om en gruppe på seks studententer som fulgte undervisningen relativt fast; i tillegg var det noen få som ville prøve å ta eksamen uten å følge forelesningene. Av disse hadde de aller fleste valgt skoleeksamen som eksamensform; bare to ville skrive semesteroppgave.

Målsetting

Dette er altså rammen for prosjektet, den strukturen som skriveøvelsene skal innlemmes i. For at dette skal fungere, er det to ting som må lykkes. For det første må integreringen være reell: Studentenes skriving må følge rytmen og fremdriften i kurset – samtidig som den helt konkret må føyes inn i det som er undervisnings-oppleggets grunnelement, nemlig forelesningen. For det andre må skrivingen være målrettet, dvs. at den må tilpasses det som er læringsmålet til det aktuelle undervisningstilbudet. Jeg skal kommentere det siste momentet først, i fire punkter.

(1) Alle 200-ernene ved seksjonen er fordypningsemner som forutsetter at studentene allerede behersker spansk på et relativt høyt nivå. Her vil det derfor først og fremst være snakk om å skrive for å lære å bruke *en bestemt type språk*: en saklig, analytisk, humanvitenskapelig spansk. Da trenger studentene å øve seg i både fagterminologi og diskursive markører, i tillegg til at disposisjon og struktur på det skriftlige arbeidet blir vel så viktig som det å skrive ”korrekt”. (2) Men til tross for at den rene språktreningen ikke står i fokus for slike øvelser, vil den aldri være helt fraværende; den kan kanskje karakteriseres som en ønsket bivirkning. For noen – de svakeste og/eller de minst ambisiøse – kan den kanskje være den viktigste funksjonen. (3) Skrivingen er også en aktivitet som kan bidra til at studentene tilegner seg stoffet, og således fungere som en form for lesehjelp. Dette er kanskje særlig relevant i forbindelse med de tyngste teoretiske tekstene, der det nesten kan være en forutsetning for å få tak på budskapet at man har prøvd å formulere det med egne ord. (4) Endelig kan skrivingen også fungere helt konkret som et forstudium til semesteroppgaven – som en

² Grunnen er bl.a. at det tilbys tre 200-emner, hvorav hver student velger to.

måte å avgrense et emne som man senere skal jobbe videre med – eller som forberedelse til en evt. skoleeskamen. Skriver man litt om mange av tekstene på pensum, er sannsynligheten stor for at man allerede har skrevet noe om den eller de som dukker opp til eksamen.

Når det gjelder integreringsaspektet, skal dette tolkes så bokstavelig som mulig. Hensikten med prosjektet er å prøve ut ulike måter skrivetreningen kan brukes aktivt i studiet – både *mellom* og *i forbindelse med* forelesningene. Målet er mao. at studentene, gjennom skriveaktiviteten, skal delta aktivt i undervisningen, og således løse litt opp den tradisjonelle ”foredragsstilen” som ofte preger den humanistiske pedagogiske praksisen. Her ligger mulighetene åpne for å bryte opp den monologiske og sikkert til tider noe søvndyssende talestrømmen fra foreleseren. Studentene kan presentere korte innlegg som de har forberedt, og på det grunnlaget utveksle erfaringer seg imellom, både mht. tolkninger av ulike tekster og problemer i forbindelse med å formulere seg skriftlig på spansk. Samtidig vil også den fagansvarlige få et innblikk i hva som trenger videre utdypning i plenum, og hva som kan anses som spist og fordøyd. Det er heller ikke utenkelig at en slik form for integrering dessuten vil kunne redusere forberedelsesmengden – som ofte er urimelig stor i forbindelse med emner på høyere nivå, der pensum varierer fra semester til semester – uten at det går ut over kvaliteten på undervisningen.

Gjennomføring

Hovedproblemet for prosjektet ble å finne effektive måter å organisere skriveaktivitetene på, slik at det virkelig kunne bli snakk om en *integrert praksis* og ikke bare et supplement. Som det fremgår av det jeg allerede har sagt, er det flere hensyn som må tas med i betraktningen når disse aktivitetene planlegges. Derfor valgte jeg også å prøve ut ulike former for integrert skriving. Det skal likevel understrekes at hensikten *ikke* var å finne ut hvilken aktivitet som fungerte best for så å bruke bare den i fremtidige undervisningsopplegg. ”Eksperimentet” gikk like mye ut på å se hvordan de ulike skriveøvelsene kunne tilpasses hverandre og den øvrige aktiviteten ved faget. Jeg var også innstilt på å gjøre justeringer underveis, i dialog med studentene, slik at den enkelte skrivepraksisen kunne prøves ut i ulike varianter.

Følgende fire hovedaktiviteter kan skilles ut: (1) Presentasjon (høytlesning) av en forberedt ”side” om dagens tema; (2) skriftlig forberedte minforelesninger (i

grupper); (3) innlevering av kortere eller lengre oppgaver (individuelle og i grupper); (4) innlevering av forstudium til semesteroppgave. Grunnstammen i dette opplegget er den faste siden – *la página de hoy* – som alle skal skrive til hver eneste time.³ For at dette ikke skulle virke for avskrekkende, satte jeg først som et minstekrav at siden skulle inneholde et sammendrag av en av de tekstene som sto på programmet for den aktuelle timen; men aller helst skulle det ha et analytisk innslag. Etter hvert som studentene ble bedre kjent med hverandre – og jeg ble bedre kjent med deres behov og nivå – fikk de innimellom individuelle problemstillinger. Som oftest hadde vi flere tekster til én og samme time, og delegering av oppgaver ble også en måte å sikre at alle tekstene ble kommentert.

Til å begynne med startet vi gjerne timene med at studentene leste sin *página*. Dette gikk vi snart bort fra, fordi timene da ble veldig statiske – med først en økt studentinnlegg, og deretter en vanlig forelesning. Derfor gikk vi over til å fordele ”sidene” over begge dobbelttimene, med kortere eller lengre diskusjons-runder – og ofte utdypning eller problematiseringer ved foreleser – etter hvert innlegg. Dette skapte en tilfredsstillende dynamikk i timene. Alle fikk ordet etter tur, for både innlegg og spørsmål/kommentarer fra studentene ble definert som obligatorisk (men uten noen form for sanksjoner, noe som verken var nødvendig eller hjemlet i studieplanen).

Når dette fungerte så godt som jeg synes det gjorde, skyldes det nok i stor grad at studentgruppen var relativt liten, og at den var særdeles lojal mot opplegget. Det hendte riktignok en sjelden gang at noen ikke hadde fått skrevet siden sin, men noe annet ville vel vært bortimot utenkelig. Jevnt over bidro denne ordningen til at alle studentene møtte forberedt (de hadde gjerne lest både primær- og sekundærtekstene) og til at de var innstilt på å delta i diskusjonen og dele sine erfaringer med de andre studentene.

Med en slik struktur er det rett og slett ikke mulig å forberede en dobbeltimes forelesning i foredragsgenren. Timene får en helt annen rytme, der det hele tiden må improviseres. Løse tråder må nøstes opp, uklare ting utdypes, misforståelser rettes opp. Kort sagt, foreleserens innspill må hele tiden tilpasses den konkrete situasjonen, dvs.

³ Jeg skylder å gjøre oppmerksom på at dette er en praksis jeg har lånt fra min kollega Maria Kari Soriano Salkjelsvik, som i sin tur har importert den fra Emory University, USA.

studentenes behov slik de viser seg, eller oppstår, i øyeblikket. Dette er selvsagt en stor utfordring: Man må på en måte forberede seg på å være uforberedt, være innstilt på å slippe noe av kontrollen over hvilken retning diskusjonen (undervisningen) skal ta.⁴

Til slutt i denne delen skal jeg si litt mer om de andre skriveaktivitetene (pkt. 2-4 ovenf.). I løpet av semesteret fikk studentene også i oppgave å legge frem dagens tema i et litt større format. Til dette arbeidet ble studentene delt i to grupper som skulle jobbe sammen og fordele litt på oppgavene seg imellom. Presentasjonen ble lagt til uken etter studieuken, slik at studentene skulle ha tid til å forberede seg over en litt lengre, sammenhengende periode. Her fungerte det skriftlige som et redskap i forbindelse med muntlig fremføring; i praksis viste det seg at resultatet ikke ble så veldig forskjellig fra den allerede innarbeidde *página*'en. Den største fordelen med denne aktiviteten var nok at studentene jobbet målrettet også i studieuken.

Den andre studieuken jobbet studentene gruppevis med et lengre skriftlig arbeid om en av romanene i pensum. Oppgaven var formulert med ganske detaljert krav om hvilke momenter som skulle være med. Arbeidene ble senere kommentert i plenum, kanskje noe summarisk, i tillegg til at de ble rettet på tradisjonelt vis (med fortløpende kommentarer i teksten). Problemet her var at oppgavene var svært ujevne; de bar veldig tydelig preg av å være skrevet av flere personer, og det ble nesten umulig å gi noen helhetlig vurdering av dem.

Da fungerte nok de individuelle oppgavene, som ble gitt mot slutten av semesteret, bedre. Tema var formulert etter eksamensmalen, og lengden på besvarelsen var også ment å skulle være omtrent som en skoleeksamen; noen valgte da også å gi seg selv denne oppgaven som en slags prøveeksamen. Her fikk studentene individuell tilbakemelding fra foreleser; i tillegg fikk de i oppgave å vurdere hverandre. På den måten fikk vi brukt også disse arbeidene i plenum.

Det siste punktet var innlevering av forstudium til semesteroppgaven. Dette er en aktivitet som nok burde vært mye mer sentral enn det som ble tilfelle. Årsaken til at den ikke ble det, er enkel og har med strukturen på fagets 200-nivå å gjøre: Studentene blir bedt om å velge semesteroppgave i ett 200-emne og skoleeksamen i et annet, noe som gjør at det i én og samme gruppe vil være studenter med ulik eksamensform. Derfor blir

⁴ Det krever også at man er innlest på flere ting samtidig, slik at man kan improvisere på en faglig forsvarlig måte. Derfor *kan* det også tenkes at innsparingene ikke er så store som først antydte – iallfall i begynnelsen, før man har "funnet rytmen".

dette en aktivitet som ikke kan gis som et ordentlig ”integrert” tilbud, siden det ikke vil omfatte alle studentene.⁵

Evaluering

Et stykke ut i semesteret fikk studentene beskjed om at de mot slutten ville bli bedt om å gi en evaluering av skriveøvelsene vi hadde brukt. Det ble ikke laget noe evalueringsskjema. Siden vi allerede var så godt i gang med skrivingen, virket det rimeligere å be dem om en side med fritt formulerte vurderinger. Den eneste føringen var at de skulle si hva de syntes fungerte bra (og hvorfor) og hva som ikke fungerte så bra (og hvorfor); i tillegg ville jeg selvsagt høre det de måtte ha av synspunkter på et evt. forbedringspotensial. Det ble vanskelig å anonymisere denne evalueringen ett hundre prosent, noe som *kan* ha bidratt til en litt høyere grad av selvsensur enn tilfellet er på ”vanlige” evalueringer.

Responsten var god: alle de seks ”heltidsstudentene” svarte. Flere av dem hadde dessuten tatt seg bryet med å skrive helhetlige evalueringer av hele opplegget, der de både presenterte og vurderte de ulike ingrediensene. De visste hva evalueringene skulle brukes til; sannsynligvis har noen av dem tenkt over at det burde være sitérbart. Den lengste og grundigste fortjener å siteres i sin helhet:

(1) ”Vi har i løpet av dette semesteret på mellomfag ved Universitetet i Bergen fått undervisning i ’Literatura fantástica’, en sjanger innenfor litteratur. Som kjent, går litteraturkunnskap ut på tolking og analysing av tekster, som forelesningen da er et utgangspunkt til. Vi har gjennom dette semesteret måtte forbrede oss på en skriftlig måte til alle forelesningene. Som regel gjennom å skrive et ark om den novellen/ lesestykket vi skal gjennomgå, men vi har også skrevet og levert inn for evaluering mer omfattende oppgaver. Jeg syns dette systemet med ’hojas’, eller ark, til hver time har fungert veldig bra. Gjennom å ’måtte’ forbrede seg skriftlig til hver time, og legge fram for de andre det man har skrevet, må man sette seg mer inn i stoffet man skal lese. Man må tenke gjennom en analyse og lese om forfatteren. Ofte leste jeg teoritekster om den teksten jeg skulle skrive om for å kunne analysere den litt, eller plukke opp tips og lignende. Dette er det ikke sikkert jeg hadde gjort hvis jeg ikke måtte ha holdt den skriftlige ’presentasjonen’. Man har altså tenkt godt igjennom teksten før man kommer til timen. Hvis vi bare hadde hatt vanlig forelesning ville jeg

⁵ Likevel prøvde jeg å integrere dette så godt jeg kunne, ved hele tiden å ta hensyn til hvem som hadde valgt semesteroppgave når de individuelle oppgavene ble delegert. Men den egentlige tilbakemeldingen på tema og utkast til semesteroppgaven ble gitt som et særtilbud til de studentene det angikk. Dette er ikke spesielt hensiktsemessig, men den eneste løsningen ville være å gjøre en studieplanendring – og det er selvsagt ikke mulig *ad hoc*.

derimot bare ha lest den tror jeg, og ikke forsøkt meg så mye på analyse på egenhånd.

Et annet bra moment er at vi får høre ulike tolkninger, ikke bare forelesers. Man får også høre tolkninger fra medelever som er mindre aktive muntlig og som kanskje ellers ikke ville sagt så mye i en time. Å lese opp arkene først skaper en bra arena for diskusjon i etterkant [,] noe som er positivt. (men også litt 'stevsomt' til tider, da jeg ikke alltid har noe lurt å si...) Alle har som regel en litt forskjellig vinkling på tolkingene sine, noe som sikkert ikke ville ha kommet fram uten en skriftlig forberedelse.

Videre er det en fordel for meg med tanke på eksamen. Etter å ha skrevet eksemplvis [Tzvetan] Todorovs teorier til hver time og analysert ut ifra den, kan jeg den godt til eksamen... Det er jo bevist at man husker bedre hvis man skriver enn hvis man bare leser! Dette ser jeg tydelig nå. De stykkene i kompendiet jeg ikke har skrevet 'hoja' om, husker jeg ikke like godt som de jeg har skrevet om. Videre husker jeg de teoriene jeg har brukt i analysene mine, mens jeg ikke husker de andre!

Må også si at jeg er ikke en person som jobber best under press, jeg jobber nesten *bare* under press. Denne 'leksegivingen' fra foreleser har jo fungert som et press på meg til å forberede meg til hver time. Man føler også et ansvar for resten av gruppa, ettersom timen er lagt opp etter min deltagelse. Men jeg må si at jeg tror ikke opplegget kan gjøres med store grupper. Vi har en stor fordel av å være så få.

Til slutt vil jeg si at jeg er gla[d] for å få muligheten til å levere inn oppg[ave] for evaluering. Det er godt å få en pekepinn på hvordan man ligger an, pluss at det er fin måte å øve seg på å skrive en oppg[ave] lik den man får på eksamen. Jeg er godt fornøy[d] og glad for at vi gjorde det på denne måten."

Det kan kanskje virke som om dette er skrevet av en mønsterkandidat som slett ikke er representativ for flertallet av studentene; men det store flertallet viste seg faktisk å være svært fornøyd med å bli "tvunget" til å forberede seg og delta aktivt i timene. Den siterte evalueringen er tvert imot "eksemplarisk" i den forstand at den har med de fleste positive momentene som kommer frem i de andre tilbakemeldingene. Her legges det vekt både på forberedelselementet (man leser tekstene før forelesningen), på innlæringsselementet (det er lettere å huske det man har skrevet om) og på dialogperspektivet (det blir mulig å få i stand en reell diskusjon og meningsutveksling).

Nedenfor følger noen klipp fra de andre vurderingene av denne skriveaktiviteten:

(2) "Det er flere positive sider ved å inkludere skriftlige oppgaver i undervisninger. For det første gjennom skriftlige oppgaver elevene for en mer aktiv rolle. Dette fordi de oppgavene blir brukt som utgangspunkt for kommentarer og diskusjoner. For det andre, å sette ordene på papiret

innebærer en prosess hvor man er nødt til å reflektere, til å sette orden på ideene.”

(3) ” ’Arket’ til hver time, som i begynnelsen var et lite stressmoment, har vært en fin måte å forberede seg til forelesningene på. Det kjennes bedre å snakke om og diskutere noe du allerede har formulert i hodet og på papiret.”

(4) ”Ved å vektlegge skriftlige bidrag, spesielt ’hojas’ [ark], fra studentene, gies det på sett og vis større mulighet for å påvirke undervisningsopplegget og fokus for den enkelte forelesning.”

(5) ”Når det gjelder ’las hojas’ så må jeg si at det har vært et veldig nyttig hjelpemiddel. Både fordi jeg selv har måttet jobbe med teksten på en annen og mer effektiv måte enn om jeg bare hadde lest teksten, men også fordi det er lærerikt å høre andres tanker og synspunkter rundt de forskjellige tekstene. I tillegg har de vært bra med tanke på at de har fått i gang en dialog mellom deg som foreleser og vi som studenter. Det er absolutt en læringsmetode det er verdt å ta med videre.”

Én av studentene skiller seg ut ved å være mer kritisk enn de andre:

(6) ”Jeg synes også at det ble for mye innleveringer. Jeg ville helt sikkert sett annerledes på dette hvis jeg hadde visst om det på forhånd, så dersom det i studieplanen presiseres at studentene skal levere en guppeoppgave om den og den teksten da og da, ville det være lettere å planlegge, i år kom det likom oppå alt annet og ihvertfall fra min side ble det hastearbeid.”

Men også en av studentene som i utgangspunktet var fornøyd med tilbudet, mener at det kunne bli litt hektisk:

(4) ”[Å] få vite tirsdag hva som skal skrives om til torsdag kan av og til bli knapt, antageligvis mest for studenter som ikke er heltids studenter, men har andre ting på time planen og tar helgene til hjelp for å lese tekster... sånn sett hadde det vært greit å vite før helgen konkrete oppgaver for uken etter.”

Hovedtendensen i tilbakemeldingene er at arkene/siden som alle skulle ha med til hver time, blir oppfattet som selve motoren i hele opplegget. De fleste har derfor konsentrert seg om denne aktiviteten i kommentarene sine.

Men det finnes også enkelte vurderinger av de andre aktivitetene. Ikke uventet er alle fornøyd med muligheten til å kunne skrive et individuelt arbeid og få tilbakemelding på det. Dette er kanskje den minst integrerte aktiviteten (selv om vi la inn en moderat variant av ”*peer assessment*”), men det er tydelig at studentene har behov for å få iallfall én mer konkret tilbakemelding på hvordan de ligger an før

eksamen. Én av studentene kombinerer en positiv vurdering av tilbudet som sådant med et lite forbedringsforslag:

(4) ”Som siste skriftlige komponent har vi fått anledning til å levere et individuelt arbeid, basert på oppgaver som ligner fremtidige eksamensoppgaver. På denne måten kan hver enkelt student få en individuell kommentar, hvilket de fleste sannsynligvis føler behov for ettersom det nærmer seg eksamen. Veldig bra å få mulighet til dette! Sett fra en students synspunkt hadde det vært enda bedre om vi fordypet oss i ulike tekster (å la første oppgavealternativet, men større frihet i forhold til hvilken tekst som taes opp). På den måten hadde vi hatt ’eksperter’ blant oss på ulike områder til evt. kollokvier frem mot eksamen...”

De som har uttalt seg om gruppeaktivitetene, har vært mindre positive; denne studenten er ganske forsiktig i kritikken:

(5) ”Til slutt legger jeg til at det har vært bra med muligheter til å levere inn skriftlig arbeid og få tilbakemelding på det. ’La invención de Morel’ blei for meg ikke så nyttig som oppgava om ’Muerte por Alacrán’, dette fordi vi i det første tilfelle delte arbeidet i tre, så da blei det på en måte lite sammenheng.”

I tillegg til at gruppearbeidet som ferdig produkt lett kunne oppfattes som ganske oppstykket, har det for noen også vært problematisk å koordinere selve arbeidsprosessen.

(4) ”På min gruppe viste det seg umulig å møtes alle tre på samme tidspunkt, slik at i den grad arbeidet ble koordinert skjedde det ved å møtes to og to, samt per e-post. I praksis skrev hver enkelt ca en tredjedel som ble koblet med de to andre uten videre gjennomgang og bearbeiding. Det er godt mulig at dette problemet med å koordinere en gruppe vil være langt mindre i en gruppe sammensatt av bare fulltidsstudenter som har mer lik timeplan.”

En annen student har med begge innvendingene, men knytter den første konkret til problemet som følger av at studenten nødvendigvis vil ha ulike språklige forutsetninger:

(2) ”Når det gjelder skriftlige oppgaver i grupper må jeg si at det har ikke alltid har fungert så bra. Noen ganger er det vanskelig å finne et tidspunkt hvor alle kan møtes. Nivåforskjellen i det skriftlig språket kan også være en ulempe i gruppearbeid.”

Selv om disse problemene kanskje ikke er uløselige, er det symptomatisk at alle de studentene som har nevnt arbeidet i grupper i sin evaluering, har hatt kritiske kommentarer til måten det har fungert på.

Konklusjon

Dette prosjektet har selvsagt ikke hatt som mål å si noe generelt eller statistisk signifikant om integrering av skriveøvelser i undervisningen. Det har snarere vært et eksperimenterende og svært situasjonsbestemt arbeid, med et praktisk snarere enn teoretisk siktemål. Likevel konstaterer jeg at halvparten av vurderingene er udelt positive, og at bare én er negativ til opplegget og måten det er gjennomført på. Når jeg som foreleser og fagansvarlig dessuten er fornøyd med eksperimentet, ser jeg ingen grunn til ikke å utvikle det videre i semestrene som kommer.

Det viser seg at noen av aktivitetene har et visst forbedringspotensial; her har evalueringen bidratt med konstruktiv kritikk som kan komme godt med. Gruppearbeid med felles innlevering er kanskje ikke spesielt egnet på et fordypningsemne, kan det se ut til.

Det som særlig må trekkes frem som en udelt positiv erfaring, er effekten det daglige ”arket” har hatt på studentenes motivasjon, deltagelse og arbeidsinnsats. Det at den enkelte student føler seg ansvarlig for gruppen som helhet, skaper en avslappet undervisningssituasjon der det er rom for improvisasjon og reell dialog. Og dette har også vært en av intensjonene med prosjektet: å prøve ut en undervisningsmodell som ikke står og faller med foreleserens prestasjon i løpet av 2 x 45 minutter.

Appendiks 1

STUDIEPLAN FOR EMNET SPLA202 / Fordjuping i latinamerikansk litteratur

Fagleg innhald

SPLA202 er eit fordjupingsemne i latinamerikansk litteratur på 15 studiepoeng. I kombinasjon med SPLA201 eller SPLA203 kan emnet danna spesialiseringa i Spansk språk og latinamerikastudium.

Læringsmål

Studietilbodet skal leggja til rette for fordjuping i eit emne frå latinamerikansk litteratur, t.d. ein periode, ein genre, eit tema, ein nasjonallitteratur eller liknande. Ein kan henta emnet frå om lag 1492 og fram til vår eiga tid.

Tilrådde forkunnskapar

SPLA202 legg til grunn spanskunnskapar som svarar til emna på 100-nivå i Spansk språk og latinamerikastudium. Undervisninga byggjer vidare på SPLA102.

Læremiddelomtale

Pensum (om lag 800 sider) skal innehalda utvalde skjønnlitterære verk, og dessutan litteraturvitskaplege og historiske tekster knytte til desse.

Undervisningssemester

Ein kan tilby SPLA202 kvart semester.

Undervisningsspråk

Undervisninga vert i hovudsak på spansk.

Undervisningsmetodar

Studietilbodet inneheld såvel førelesningar som diskusjons- og skriveseminar. Tema kan variera frå semester til semester. Ein rår studentane til å følgja pensumframlegga frå seksjonen og ta aktivt del i seminara.

Evaluering

Emnet vert med jamne mellomrom evaluert og eventuelt justert.

Vurdering / eksamensformer

Eksamen vert arrangert kvart semester.

Studentane kan velja mellom dei to følgjande eksamensformene:

a) Ein 6-timars skriftleg skuleeksamen

b) Ei rettleidd semesteroppgåve og munnleg eksamen.

Den skriftlege semesteroppgåva og den munnlege delen av eksamen tel båd 50 prosent. Stryk i ein av desse delane fører til stryk i SPLA202.

Ein skal svara på eksamen på spansk. Når ein skal avgjera karakter, vert både den språklege dugleiken og det faglege innhaldet vurdert.

For at spansk skal gjelda som spesialisering i bachelorgraden, må studentane skriva ei rettleidd semesteroppgåve i eitt av emna på 200-nivå. Ein kan maksimalt velje

semesteroppgåve i eitt av emna på 200-nivå.

På skriftleg skuleeksamen kan studentane nytta eittspråkleg og tospråkleg (t.d. norsk-spansk/spansk-norsk) ordbok godkjend av seksjonen på alle eksamensdagane. Studentane må sjølve ta med ordbøker til eksamen, og halda seg orientert om og retta seg etter reglane som gjeld for kontroll av ordbøkene.

Appendiks 2

PENSUM HØSTEN 2003

LITERATURA FANTÁSTICA HISPANOAMERICANA

1. Bøker

- Adolfo Bioy Casares: *La invención de Morel* [1941]. Edición por especificar. [115 pp]
Carlos Fuentes: *Aura* [1962]. Edición por especificar. [50 pp]
Cristina Peri Rossi: "Los extraños objetos voladores". In *Los museos abandonados* [1974]. Edición por especificar. [66 pp]

2. Kompendium

- Gisle Selnes [comp.]. *Literatura fantástica hispanoamericana. Textos literarios; ensayos teóricos y analíticos*. Universitetet i Bergen 2003

A. TEXTOS LITERARIOS

- Juana Manuela Gorriti: "El emparedado"; "Quien escucha su mal oye" [2 + 7 pp]
Eduardo Holmberg: "Horacio Kalibang o los autómatas" [14 pp]
Rubén Darío: "Verónica" [4 pp]
Leopoldo Lugones: "El Psychon" [12 pp]
Macedonio Fernández: "El zapallo que se hizo universo" [4 pp]
Horacio Quiroga: "La lengua"; "El lobisón" [2 + 2 pp]
Roberto Arlt: "Un viaje terrible" [35 pp]
Jorge Luis Borges: "Tlön, Uqbar, Orbis Tertius"; "1983" [13 + 1 pp]
Julio Cortázar: "Las puertas del cielo"; "Segunda vez" [20 + 10 pp]
Silvina Ocampo: "Cielo de claraboyas"; "La casa de azúcar"; "Del color de los vidrios" [15 pp]
Ana María Shua: "Cirugía menor" [7 pp]
Felisberto Hernández: "El acomodador" [13 pp]
Armonía Somers: "Muerte por Alacrán" [19 pp]
Angélica Gorodischer: "De navegantes" [23 pp]
Mario Levrero: "La calle de los mendigos" [4 pp]
Elena Garro: "La culpa es de los Tlaxcaltecas" [16 pp]
José Emilio Pacheco: "Tenga para que se entretenga" [16 pp]
Virgilio Piñera: "La caída"; "El que vino a salvarme" [8 pp]
Miguel Ángel Asturias: "El espejo de Lida Sal" [18 pp]
Rosario Ferré: "La muñeca menor" [6 pp]
Clemente Palma: "La granja blanca" [17 pp]
Luis Loayza: "El avaro" [14 pp]
Julio Garmendia: "El difunto yo" [7 pp]
Jaime Collyer: "Una luz al fondo del pasillo" [23 pp]

B. ENSAYOS DE TEORÍA, HISTORIA E INTERPRETACIÓN

- Jorge Luis Borges: "El arte narrativo y la magia" [7 pp]
Julio Cortázar: "Del sentimiento de lo fantástico" [6 pp]
Tzvetan Todorov: "Definición de lo fantástico"; "La literatura y lo fantástico." *Introducción a la literatura fantástica* [27 pp.]
Rosemary Jackson: "Psychoanalytic Perspectives." *Fantasy. The Literature of Subversion* [30 pp.]
Rosalba Campra: "Fantástico y sintaxis narrativa." *Río de la Plata: Culturas*. 1 (1985) [14 pp.]
José B. Monleón: "Introduction." *A Specter is Haunting Europe* [17 pp.]
Lucila Inés Mena: "Fantasía y realismo mágico." Donald A. Yates [ed.]: *Otros mundos, otros fuegos. Fantasía y realismo mágico en Iberoamérica*. [4 pp.]
Richard Reeve: "La ciencia ficción: hacia una definición y breve historia." Donald A. Yates [ed.]: *Otros mundos, otros fuegos. Fantasía y realismo mágico en Iberoamérica*. [4 pp.]
Mario Goloboff: "Notas sobre literatura fantástica rioplatense" [15 pp]

- Herminia Terrón de Bellomo: "Literatura fantástica y denuncia social: Juana Manuela Gorriti" [4 pp]
- Irmtrud König: "Modernismo y narrativa fantástica". *La formación de la narrativa fantástica hispanoamericana en la época moderna* [28 pp]
- Cynthia K. Duncan: "Hacia una interpretación de lo fantástico en el contexto de la literatura hispanoamericana" [11 pp]
- Molly Monet-Viera: "Strange Forces: Occultism and the Inauguration of the Fantastic Genre in Latin America" [10 pp]
- Giuseppe Bellini: "Lo fantástico en Miguel Ángel Asturias"
- Jaime Alazraki: "Las puertas del cielo." *En busca del unicornio: Los cuentos de Julio Cortázar. Elementos para una poética de lo neofantástico* [4 pp]
- Catherine Bretillon: "Lo fantástico y sus técnicas en *Alguien que anda por ahí*". [Ezquerro 1997]
- Rosario Ferré: Frags. de *El acomodador. Una lectura fantástica de Felisberto Hernández* [16 pp]
- Beatriz Sarlo: "Tropes of Fantastic Literature"; "Imaginary Constructions". *Jorge Luis Borges: A Writer on the Edge*. [26 pp]
- Francisca Suárez Coalla: "*La invención de Morel*: El desconcierto ante lo irreconocible." *Lo fantástico en la obra de Adolfo Bioy Casares* [33 pp]
- Juana Martínez Gómez: "Intruisimos fantásticos en el cuento peruano" [12 pp]
- Patricia Nisbet Klingsberg: "Introduction." *Fantasies of the Feminine. The Short Stories of Silvina Ocampo* [19 pp]
- Margaret Sayers Peden: "The World of the Second Reality in Three Novels by Carlos Fuentes." Donald A. Yates [ed.]: *Otros mundos, otros fuegos. Fantasía y realismo mágico en Iberoamérica*. [3 pp.]
- Maria Birgitta Clark: "Politics of Seeing: The Fantastic in the Eye of the Split Subject." *The Feminine Fantastic in Short Fiction from the Riverplate*. [28 pp]
- Ana María Rodríguez-Villamil: "El tema del destino: 'Muerte por alacrán'" [3 pp]
- Domingo Milani: "*La tienda de muñecos* cincuenta años después" [9 pp]
- Fernando Burgos: "Angélica Gorodischer" [1 p]
- Juan Forn: "Ana María Shua" [1 p]
- Teodosio Fernández: "Introducción." Roberto Arlt: *El criador de gorilas. Un viaje terrible*. [12 pp]

Appendiks 3

FORELESNINGSPLAN HØSTEN 2003

TEMA: Literatura fantástica hispanoamericana

FORELESER: Gisle Selnes

PENSUM: *Literatura fantástica hispanoamericana: textos literarios; ensayos teóricos y analíticos*, kompendium v/ G. Selnes; A. Bioy Casares: *La invención de Morel*; C. Fuentes: *Aura*; C. Peri Rossi: "Los extraños objetos voladores" (*Los museos abandonados*).

TID & STED: Tirsdager 12.15-14.00; torsdager 12.15-14.00 (seminar/kollokvie). Begge dager seminarrom 3, Øysteins gt. 1, 2. etg.

OPPSTART: Orienteringsmøte onsdag 13. august kl. 13.15-14.00, Seminarrom 3, Øysteins gt. 1; første undervisningsdag tirsdag 19. august.

UKE 34: *Introducción. Presentación del curso. El concepto de lo fantástico. Romanticismo. El contexto hispanoamericano.* Lecturas: Gorriti.

UKE 35: *La tradición fantástica del modernismo.* Lecturas: Darío. Palma.

UKE 36: *Fundadores del fantástico rioplatense.* Lecturas: Holmberg. Lugones. Fernández.

UKE 37: *El fantástico rioplatense del s. XX.* Lecturas: Quiroga. Arlt.

UKE 38: *El fantástico rioplatense del s. XX.* Lecturas: Borges. Hernández.

UKE 39: *El fantástico rioplatense del s. XX.* Lecturas: Bioy Casares.

UKE 40: SELVSTUDIUM / SKRIVEUKE.

UKE 41: *¿Literatura neofantástica?* Lecturas: Garmendia. Cortázar. Piñera.

UKE 42: SELVSTUDIUM / SKRIVEUKE.

UKE 43: *Lo fantástico en la literatura mexicana.* Lecturas: Fuentes. Pacheco.

UKE 44: *¿Lo fantástico femenino?* Lecturas: Ocampo. Garro.

UKE 45: *¿Lo fantástico femenino?* Lecturas: Peri Rossi. Ferré.

UKE 46: *Las fronteras de lo fantástico: géneros lindantes.* Lecturas: Asturias. Somers. Gorodischer. Loayza.

UKE 47: *Lo fantástico en la literatura actual del Cono Sur.* Lecturas: Levrero. Shua. Collyer.

UKE 48: INNLEVERING AV SEMESTEROPPGAVE (28.11.).

UKE 49: SKOLEEKSAMEN

UKE 51: MUNTLLIG EKSAMEN