

Av Kari Mari Jonsmoen  
og Marit Greek

## Skrivekår i profesjonsutdanning

**Kari Mari Jonsmoen**  
førstelektor i norsk ved  
Høgskolen i Oslo og  
Akershus.  
E-post: kari-mari.  
jonsmoen@hioa.no

**Marit Greek**  
førstelektor i  
pedagogikk ved  
Høgskolen i Oslo og  
Akershus.  
E-post: marit.greek@  
hioa.no

### Sammendrag

*Studier ved Høgskolen i Oslo (HiO) 2010/2011 viser at studenter i liten grad har utbytte av den ordinære skriveveiledningen de mottar. Veiledningen bidrar verken til økt skrivekompetanse eller økt faglig forståelse. Artikkelforfatterne har fulgt både studenter og lærere gjennom deres skriveprosess. I lys av forskernes egen skriveprosess sammenholdes data fra læreres tekstproduksjon med studentenes skrivehistorier og deres uttrykte behov for veiledning. Funn viser at både studenter og lærere er usikre og famlende i sin fagskriving. Studentene ønsker en veiledning som fremmer faglig læring og tekstutvikling, men lærernes tekstkompetanse synes ikke å være tilstrekkelig til å møte dette behovet. Studien synliggjør nødvendigheten av større fokus på tekst- og skrivekompetanse hos både faglærere og studenter. Artikkelen er ment som et innlegg i debatten om hvordan vi kan møte utfordringer knyttet til studenters skrijving i høyere utdanning og hvilke faktorer som må være til stede for at skriveprosessen skal være faglig meningsfull, stimulerende og føre til læring hos studentene.*

### Innledning

Skriftlige arbeider har fått en sentral plass i høgskolenes bachelorutdanninger i kjølvannet av Kvalitetsreformen (St.meld. nr. 27 (2000–2001)), og utgjør i dag en viktig del av studentenes læringsarbeid. «Betydningen av skrijving i høyere utdanning kan ikke overvurderes», skriver Dysthe, Hertzberg og Løkensgard Hoel (2010, s. 9). Men å skrive tekster det er knyttet formelle krav til er krevende, og et godt læringsutbytte avhenger av en god skriveprosess. Opplæring i fagskriving og veiledning underveis i skriveprosessen er en sentral faktor, og for noen helt nødvendig for å lykkes. Studentene skal lære et nytt fag, og de skal lære å uttrykke sin fagforståelse skriftlig innenfor gitte kriterier. Hva er studentenes erfaring med og læringsutbytte av skriftlige oppgaver? Hvilken forberedthet har lærerne til å veilede studentene i disse arbeidene?

Artikkelforfatterne har gjennom tre kvalitative studier ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) fulgt 44 førsteårsstudenter, 13 tredjeårsstudenter og seks lærere i deres skriveprosess. Ingen av informantene, verken studentene eller lærerne, har skriftlig

kommunikasjon som et eget ”fagområde”. Studier innen journalistikk, kommunikasjon og mediefag eller innen lærerutdanning og pedagogiske fag er altså ikke representert i datamaterialet. Ettersom studiene er utført på et svært begrenset utvalg i en gitt kontekst, kan vi ikke trekke generaliserbare konklusjoner. Likevel bidrar studiene med nødvendig og verdifull kunnskap om fagskriving i en høgskolesammenheng. I det følgende blir de tre ulike studiene presentert.

#### Skrivetradisjoner og utdanning – å skrive seg til profesjonsutøvelse

Gjennom studien *Skrivetradisjoner og utdanning – å skrive seg til profesjonsutøvelse* (Greek og Jonsmoen, 2012) er informantene 44 tilfeldig valgte studenter i første studieår (2010/2011). Informantene kom fra tre ulike profesjonsstudier som alle vektlegger faglig drøfting og argumentasjon i studentenes tekster. Ettersom et fag ofte har utviklet sin egen tekstkultur, skulle denne variasjonen sikre et representativt utvalg av ulike tekstforståelser og samtidig gi et sammenlignbart datamateriale. Studentene meldte seg selv som informanter etter et informasjonsmøte. 43 av disse hadde norsk som førstespråk, bare en hadde norsk som sitt andrespråk.

Det ble foretatt 36 halvstrukturerte intervjuer ut fra en tematisk intervjuguide. For å få kjennskap til studentenes tanker om skriving før deres første skriveerfaring i studiet, ble den første intervjurunden tatt i fokusgrupper ved studiestart. Ettersom vi ønsket å komme nærmere inn på den enkeltes skriveerfaring, fulgte vi opp med tre individuelle intervjuer gjennom studieåret. Det ble også foretatt åtte dybdeintervju som fokuserte på tekster informantene hadde skrevet eller som var under arbeid. Det ble benyttet lydopptaker under intervjuene. Data ble analysert tematisk mellom hvert intervju og dannet grunnlaget for neste samtale. Gjennom samtalene og analysen av disse fikk vi tilgang til informantenes skrivehistorier, det vil si personlige fortellinger fra arbeidet med fagskriving. Informantene fra denne studien refereres i det følgende til som S1.

#### Skriveveiledning til økt fag- og tekstforståelse

I casestudien *Skriveveiledning til økt fag- og tekstforståelse* var fokus studenters erfaringer med skriving og skriveveiledning i forbindelse med arbeidet med den avsluttende bacheloroppgaven. Samtlige andrespråksstudenter i tredje studieår ved ett av høgskolens institutt fikk tilbud om å delta i forskningsprosjektet våren 2011, og 13 informanter meldte seg. Informantene studerte ved et bachelorstudium som forventer faglig drøfting og argumentasjon i studentenes tekster. Det aktuelle instituttet var ikke representert i studien av førsteårsstudentene.

I casestudien deltok informantene i et tilrettelagt skrivepedagogisk<sup>1</sup> opplegg med skriveseminarer og ukentlig veiledning av medstudenter (skrivementorer), samtidig som de mottok ordinær veiledning fra faglærere. Skriveseminarene ble ledet av forskerne selv, noe som ga verdifull kunnskap om informantenes tekstkompetanse, deres faglige innsikt og evne til faglig refleksjon. Det ble i tillegg gjennomført 16 individuelle, halvstrukturerte intervjuer. Under intervjuene ble det benyttet en tematisk intervjuguide, der informantenes erfaring med fagskriving og skriveveiledning samt deres arbeid med bacheloroppgaven ble

vektlagt. Den første intervjurunden ble avholdt etter skriveseminarene og midt i skriveprosessen. De siste intervjuene ble foretatt umiddelbart etter innleveringen av bacheloroppgaven, og på dette tidspunktet var bare tre studenter tilgjengelig for samtale. Også her ble det benyttet lydopptaker. Det ble gjort en tematisk analyse av datamaterialet. Disse informantene refereres til som S3.

### Gode pedagogiske praksiser for et flerkulturelt læringsmiljø

Informantene i den siste studien denne artikkelen refererer til, var alle prosjektmedarbeidere i et pedagogisk utviklingsprosjekt i perioden 2008–2010. Seks høyskolelektorer fra tre høyskoler deltok i prosjektet som representanter for det profesjonsstudiet de underviste og veiledet ved. Prosjektdeltakerne var plukket ut av sine ledere til å delta, og var således ikke tilfeldig valgt. Målet med arbeidet var å utvikle en pedagogisk praksis tilpasset en studentbefolkning preget av store språklige og kulturelle forskjeller. I dette arbeidet ble skriving brukt bevisst for pedagogisk refleksjon og kunnskapsutvikling.

I tilknytning til utviklingsarbeidet gjennomførte vi en casestudie der vi så på lærernes skriveferdighet og -kunnskaper. Studien var avgrenset til arbeidet med en prosjektrapport og fagartikler i tilknytning til utviklingsarbeidet. Tre av prosjektdeltakerne ønsket å skrive hver sin artikkel om resultatet fra det arbeidet de hadde utført. I over ett år fulgte vi disse tre lærerne i dette skrivearbeidet. Vi fulgte hele prosessen fra idéstadiet til – for to av dem – en ferdig artikkel. Hver deltaker fikk fem veiledninger. Innsendte tekstutkast, skriftlige veiledningskommentarer til utkastene samt selve veiledningsmøtene der tekstene ble diskutert danner datamaterialet. Det ble også foretatt tekstanalyser av rapportens ulike stadier. Disse informantene refereres i det følgende til som L.

### Vi skriver for å formidle – og for faglig anerkjennelse

Å skrive har vært en del av arbeidet vårt i mange år. Av og til er skrivearbeidet lystbetont, andre ganger er det strevsomt og vi drives av plikt. Men vi er to som skriver sammen og som deler de samme ambisjonene for teksten. Det gir oss stor drivkraft. Våre individuelle skriveprosesser er ulike. Vi skriver i ulik takt, har ulike utfordringer og ulike utsettelsesstrategier. Den ene finner oppstartsfasen mest inspirerende, mens den andre har utholdenhet i slutfasen. På den måten utfyller vi hverandre.

I det store og hele opplever vi det å skrive som noe positivt. Men vi har så mange ideer, så mye vi gjerne vil skrive om, og hovedutfordringen vår er å etablere tekstens innholdsmessige vinkling. Kunnskap og erfaring, tanker og ideer sendes fram og tilbake mellom oss. Sakte, men sikkert blir vi klarere på hva vi vil formidle. Vi utarbeider en mer presis disposisjon og begynner å produsere tekst.

Mottakeren blir etter hvert mer framtrødende i vår bevissthet og vi betrakter teksten i et metaperspektiv. Vi ser at ytringer som vi i utgangspunktet trodde var entydige, likevel rommer flere meninger. Teksten er upresis, argumentene er mangelfulle og fokus skiftende. En skriftlig tekst inngår alltid i en sosial og kulturell sammenheng, og skal den kommunisere med leserne må den innfri et minimum av leserforventinger til språkføring, form og innhold. Dette reiser en rekke spørsmål. Hvordan vil teksten bli oppfattet? Ønsker vi

at teksten skal bli anerkjent og forstått av et smalt eller bredt fagmiljø? Hva må forklares? Hvilke fagord og fagbegreper er nødvendig eller ønskelig å bruke? Hvor tett opp til dagligtalen kan eller bør vi ligge? Ettersom teksten skal tilfredsstillende en akademisk sjanger, må innholdet forankres i teori og sammenholdes med annen forskning.

Vi går derfor tilbake til notater fra tidligere litteraturgjennomganger, samtidig som vi søker etter ny forskning som kan kaste lys over det vi ønsker å si. Nå vet vi hva vi er ute etter og har klare spørsmål til det vi leser. Dette skyldes ikke minst at vi kjenner fagfeltet, vet hvor vi skal lete og beveger oss på kjent grunn. Skriveprosessen kan kanskje synes ustrukturert og rotete for andre, men den er god for oss. Å bli tvunget inn i andres forestillinger om hvordan skrivingen skal foregå, vil både hemme skriveprosessen og engasjementet.

Teksten blir mer og mer transparent, og når det er mulig for en leser å følge argumentene og resonnementene våre avsnitt for avsnitt, har vi behov for å innhente respons. Vi trenger en leser som går i dialog med teksten, som leser *med* teksten og forsøker å gripe det vi ønsker å formidle. Vi ønsker åpne, nysgjerrige og umiddelbare spørsmål som løser opp språklige knuter og innholdsmessige hårballer og som bringer oss videre. Vi trenger dessuten kritiske spørsmål som utfordrer oss faglig og som får oss til å tenke gjennom innholdet og argumentasjonen på ny slik at våre meningsytringer framstår som solide og holdbare. Teksten vil alltid være *vår* tekst, og det må vi holde fast ved, spesielt hvis leseren er uenig i både skriveform og innhold. Men er vi tydelige nok for andre? Det er også nyttig å vite hva andre finner interessant i teksten. Slike tilbakemeldinger bidrar til å gi teksten retning.

Etter å ha mottatt respons, har vi kommet til skrivearbeidets siste fase. Vi går gjennom teksten ord for ord. Hvor er det språklige og innholdsmessige brudd, hvor gjentar eller motsier vi oss selv – hvor gynger grunnen under våre føtter? Teksten ryddes, strammes og utdypes. Til slutt poleres den før vi sender den fra oss en siste gang. Vi kjenner på følelsen av uro, for vi kan aldri unnsnippe leserens vurdering. Det er vanskelig å innfri andres krav til form og innhold, enten det er fagfeller, redaktører eller andre lesere. At leserne ikke nødvendigvis "liker" eller aksepterer innholdet i teksten, er også en utfordring. En kollega sa i forbifarten: «Jeg skriver, men du vet det er ikke lett å komme gjennom nåløyet.» Det å kjenne nåløyets begrensning er styrende for skriveprosessen, det hemmer. Noen gir opp. Vi gjør det ikke.

### **Er studentenes og vårt skrivearbeid samme sak?**

Selv om skriveprosessen fortøner seg forskjellig fra person til person, har selve tekstene vi produserer mye til felles med de studentene skriver. Vi skriver om faglige emner slik studentene gjør det. Som dem må vi passere et nåløye, bestemt av spesifikke krav til innhold og form og ikke minst leserens egne og mer implisitte krav. Studentenes primære lesere er lærere og sensorer, mens vi har våre fagfeller. Den store forskjellen ligger i skrivearbeidets hensikt, forfatterens faglige forberedthet og ikke minst tidsrammen. Vi skriver for å formidle noe vi kan, og at vi også lærer av det er en ekstra bonus. Studentene skriver for å lære og for å dokumentere at de faktisk har lært.

Informantene (S1 og S3) er usikre på hva som kreves av dem faglig og tekstlig. Like fullt har de fra første oppgave måttet tilfredsstillende utdanningenes krav til skriftlige produkter.

Det å arbeide fram et innhold og formulere det skriftlig, er en tidkrevende prosess. Vi kan vanligvis bruke den tiden vi trenger, mens studenter styres av korte tidsfrister til tross for at de er i en læringsprosess. Samtlige informanter (S1 og S3) etterlyser respons underveis. Også de ønsker lesere som går i dialog med teksten og fører arbeidet videre.

Diskusjoner om faginnholdet og presentasjonen av det er en naturlig del av vår skriveprosess. Kunnskap og erfaring, tanker og ideer skrives ned i teksten, som sendes fram og tilbake mellom oss. En kontinuerlig fagdiskusjon *om* teksten og *i* teksten gir oss begge flere ideer og bidrar til faglig utvikling. Informantene (S1 og S3) er på sin side overraskende lite opptatt av tekstens innhold, spesielt i studiets første år. De konsentrerer seg primært om å innfri formelle krav. Engasjement rundt kunnskap og tekstens innhold fortrenses av studiets påbud om hvordan teksten skal skrives. Det som synes viktig er å unngå å være muntlig, bruke kilder, ha riktig oppsett og korrekte formuleringer. «Det er ganske strenge regler for hva som skal inn. Det er bare å få dem ordentlig stappa inn i hodet», forteller en førsteårsstudent.

Studiene fra første og tredje studieår genererer en rekke sentrale, pedagogiske spørsmål. Hvilken plass får kunnskapen i studentenes bevissthet, hvor er interessen og spenningen knyttet til det å tilegne seg ny kunnskap og hvor blir det av de faglige spørsmålene som utvilsomt er til stede? Det kan umulig være slik at denne kunnskapen er så lett tilgjengelig at den ikke byr på utfordringer. Får studentene tid til å lære og til å forstå fagkunnskapen før de skal redegjøre skriftlig for den? Tar skriveveiledningen hensyn til at studentene er i en læringsprosess?

### **Studenter som skrivende og lærende**

Skriving i et profesjonsstudium kan ha flere funksjoner (Hoel, 2008a, 2008b; Dysthe og Samara, 2006). Studentene skriver blant annet for å lære, for å dokumentere sin faglige kunnskap og for å sosialiseres inn i fagets språklige praksiser. Gjennom studiene skal de tilegne seg relevant kunnskap, skrive seg inn i en faglig diskurs og forholde seg til et nytt begrepsapparat. De skal utdannes til profesjonsutøvere. Det betyr at studentene må kunne anvende teoretisk kunnskap på praktiske problemstillinger og argumentere for egne vurderinger. Studieoppgavene underveis i studiene skal bidra til dette, noe som samtidig innebærer krav til språklige og skriftlige ferdigheter og krav om å innfri sjangerkonvensjoner.

I arbeidet med sine første skriftlige tekster prøver informantene fra første studieår (S1) å avdekke krav, normer og regler, og bruker mye tid på å tolke det lærerne sier og hva som vektlegges. Dette blir spesielt viktig når læreren både introduserer studentene for studiets tekstkultur og er den som skal vurdere det skriftlige arbeidet. Informantene fra første studieår oppfatter det å følge retningslinjene for oppgaveskriving som det viktigste og det vanskeligste. Både retningslinjer og faglige kriterier gir nyttig informasjon, og skal blant annet bidra til å fjerne usikkerhet vedrørende de formelle kravene til innhold og oppsett. Når rammen og formen er forstått, kan man lettere konsentrere seg om det faglige innholdet. Men for disse informantene (S1) blir retningslinjene til påbud som virker hemmende på skriveprosessen (Greek og Jonsmoen, 2012). Dette er et tankekors når vi vet at tilbakemeldingen på den første skriftlige oppgaven på et studium kan være avgjørende for

hvordan studenten ser seg selv som fagskriver videre i studiet (Hoel, 2008a; Rienecker, 2007).

Ved starten av et nytt studium skal studenter tilegne seg ny kunnskap, de skal anvende kunnskapen i en spesifikk, faglig sammenheng og de skal lære å skrive innenfor vedtatte retningslinjer. I skrivehistoriene forteller informantene (S1) at de må overholde *alle* skrivepåbud før de har forstått hva påbudene innebærer og før de har noe å skrive om. Relativt uforberedte skal de «diskutere», «drøfte», «vurdere», «belyse», «reflektere» og «anvende» i en fagkontekst. Det tas lite hensyn til at studentene trenger tid til å gripe og begripe det faglige innholdet de skal redegjøre for, drøfte og anvende. De trenger dessuten hjelp til å forstå hva studiet legger i de nevnte begrepene. Det de skriver skal også innfri ulike formelle krav til tekstoppsett, som for eksempel at tekster skal deles inn i kapitler av ulik rang. Hva som avgjør om noen tekstpartier skal ha første, andre eller tredje rang, blir imidlertid ikke forklart.

Mange studenter er uforberedt på studienes krav til skriftlighet og føler seg fremmedgjort. En førsteårsinformant forteller: «... fikk sjokk da vi skulle skrive – et så praktisk fag!» Vi ser en tendens til at studentene parkerer den kunnskapen de har med seg om fagskriving fra videregående opplæring og/eller yrkesliv når de begynner på et studium. Ethvert studium og yrke stiller riktignok egne krav til fagskriving, men alle studenter har erfaring med og kunnskap om skriving som det kan være hensiktsmessig å bygge videre på. Det ser imidlertid ut til at lærere ikke benytter seg av denne forkunnskapen.

Skrivehistoriene fra informantene i første studieår gir inntrykk av at lærerne bruker mye tid på å gi tilbakemeldinger. De kommenterer oppsett, innhold, språkbruk – store og små mangler ved teksten. Informantene (S1) er fornøyde med tilbakemeldinger som går direkte inn i teksten og de synes det er fint at læreren påpeker alt som er «galt». Det som frustrerer er at kommentarene er lite tekstspesifikke, inneholder få eksempler på hvordan tekstpartier kan gjøres bedre og mangler begrunnelser for hvorfor noe fungerer bedre enn noe annet. Samtlige informanter fra både første og tredje studieår (S1 og S3) etterspør en forklaring på hva en faglig argumentasjon er. De ønsker konkrete forklaringer på *hva* og *hvordan*. De vil ha tilbakemeldinger som gjør dem til bedre skrivere og hjelper dem til økt faglig forståelse. Dette er avgjørende for at studentene skal kunne utvikle seg og foreta selvstendige og fagkritiske valg. De trenger å vite hvor de står faglig *før* de er rede til å frigjøre seg fra pensumtekster og anvende kunnskapen gjennom faglig argumentasjon og drøfting. Kunnskapen danner rammen rundt diskusjonen og er grunnlaget studentene må ha for å kunne anvende fagstoffet. Det er vanskelig å skulle bruke noe man ikke har, og attpåtil stille seg kritisk til det.

Ifølge informantene (S1 og S3) blir skriving i liten grad brukt som et reelt redskap til å utvikle tanken, reflektere, lære og argumentere. Faglige diskusjoner med lærer omkring innholdet i de ulike skrivearbeidene underveis i skriveprosessen er ukjent for de aller fleste. For dem er veiledning synonymt med undervisning, der lærer forklarer og studenten lærer. Lærerne på sin side (L) forteller at de opplyser studentene om viktigheten av å skrive, og ber av og til sine studenter om å skrive spontanlogger fra ulike studiearbeid. Men disse loggene

blir isolerte enkelttilfeller og hentes ikke fram for videre bruk i et systematisk læringsarbeid. Svært få av informantene (S1 og S3) vil kjenne seg igjen i følgende utsagn:

*«Hvis jeg ikke hadde vært nødt til å skrive ned mine tanker etter hvert, så hadde nok mange tanker heller ikke blitt tenkt. Jeg tenker jo mens jeg skriver. Når jeg leser gjennom det jeg har skrevet, kommer det enda flere tanker. Det merkelige er at jeg kanskje har lært like meget på å lese disse refleksjonene i ettertid, som da jeg skrev dem ned. Mange av de tankene jeg gjorde meg i det øyeblikket jeg skrev dem ned, er altså i stadig utvikling.»*

*(Hoel, 2008b, s. 131)*

Denne studenten har ved å skrive refleksjonslogger erfart at skriving gir økt tilfang av ideer og faglig utvikling, og er et eksempel på at det å «lære fag og at lære akademisk skriving støtter hinanden» (Rienecker, 2007, s. 34). Dessverre oppdager ikke alltid studentene at skriving i studiene har sammenheng med faglig læring og framtidig profesjonsutøvelse. For informantene i første studieår (S1) innebærer oppgaver merarbeid, noe som kommer i tillegg og forstyrrer lesingen av pensum. De opplever ikke at skrivingen bidrar til mer målrettet lesing, at det sentrale i det de leser trer tydeligere fram. Skrivehistoriene forteller at studentene (S1) først og fremst skriver for å kommunisere at de har lest pensum. Hvis dette er en generell tendens, innebærer det at høgskolen ikke utnytter det læringspotensialet som skrivearbeid representerer fra idéstadiet til ferdig tekst.

Dersom studentene skal erfare at skriving både kan være en stimulerende og en meningsfull læringsform, trenger de å være i de ulike skrivefasene og få respons i forhold til dem (Hoel, 2008a; Dysthe og Samara, 2006). En uferdig tekst må kommenteres som en tekst under arbeid. Veiledningen må ta utgangspunkt i studentenes behov, hvor de er i lære- og skriveprosessen og i det potensialet og de utfordringene som ligger i den uferdige teksten. Kritiske spørsmål og faglige diskusjoner vil gi studentene hjelp til å forfølge egne tanker og videreutvikle dem. Få av informantene (S1) opplever veiledningen slik, og en viser til en situasjon der læreren hadde veiledet på et tekstutkast som om teksten var ferdig skrevet: «Det forventes at du skal forstå der og da. Du får 30 minutter, så ferdig. Oppgaven er uferdig [...] jeg har tid fortsatt, en uke til for å bli ferdig med det!»

11 informanter (S1) fra ett av bachelorstudiene som er representert i studien er imidlertid svært fornøyd med den veiledningen de har fått. I arbeidet med sin første studieoppgave fikk de tid til å gjøre seg kjent med fagstoffet og fagskriving. Dette førte til trygghet i skrivearbeidet. En av disse forteller:

*«[Jeg har] fått veiledning om det oppgavetekniske, om oppgaven og om problemstillingen. Vekta mest innhold – hva vil du skrive om og hva er mest inspirerende. Litt om det å formulere setningene. Bare å komme tilbake [til læreren] – kjempebra. Oppgaven var en øvelse i det å skrive.»*

*(student, 2011)*

Dersom skrivearbeidet skal bidra til at studentene lærer faget, må veileder frigjøre seg fra produktets formalistiske krav i skrivingens første fase og i hovedsak konsentrere seg om det faglige innholdet, slik denne læreren gjør. I arbeidet med å etablere en fagforståelse, trenger

studenten positiv og konkret tilbakemelding på hva han eller hun får til – hva er bra, hvorfor er det bra, hvordan kan det gjøres bedre (Hoel, 2008a; Kjeldsen, 2006). Hvis ikke kan studenten være like usikker neste gang han eller hun skal skrive en tilsvarende tekst.

### **Hvor er læreren i dette landskapet?**

Lærernes hovedoppgave er å undervise og veilede studentene fram til de er ferdig utdannete og faglig kvalifiserte profesjonsutøvere. Lærerne behersker sitt fag enten det er sykepleie, juridiske fag, økonomi eller farmasi, men i deres lærergjerning inngår også skriveveiledning. Det siste kan lett bli problematisk om ikke lærerne selv er bevisste skrivere med kompetanse i skriveveiledning.

Den tredje studien gir et innblikk i lærernes skrive- og tekstkompetanse. Seks lærere skulle fortløpende og i fellesskap skrive en prosjektrapport. Ettersom de ga skriveveiledning til studenter, antok vi at den enkelte var fortrolig med fagskriving og at skrivearbeidet ville forløpe relativt uproblematisk. Lærerne (L) viste seg imidlertid å være ”utrente” skrivere, med begrenset viten om egen skriveprosess og lav tekstbevissthet. Etter hoved-/masteroppgaven hadde de skrevet lite. De hadde verken skrevet den type tekster de selv veiledet på, skrevet fagreflekterende prosjektrapporter, utgitt artikler i fagtidsskrift eller skrevet i andre medier.

Rapporten var tenkt å være et verktøy for overskridende praksis, for begrepsdannelse og analyse, for gjenbruk og kunnskapsspredning. Ideen var at refleksjoner knyttet til handling, utvikling og teori stadig skulle skrives inn og dermed bidra til systematisk refleksjon og kunnskapsutvikling. Slik ble det ikke. Rapporten bar preg av detaljerte beskrivelser av arbeidets innhold og manglet en overordnet faglig refleksjon. Tekstanalyse av rapportens ulike stadier, rapportens manglende progresjon i forhold til refleksjons- og presisjonsnivå samt manglende struktur vitner om at informantenes (L) skriveferdigheter var utilstrekkelige for å arbeide fram en lengre, helhetlig, konsis og reflekterende tekst.

Informantene (L) hadde behov for å dokumentere sitt bidrag i utviklingsarbeidet, og tre av dem ønsket derfor å skrive artikler. En av dem ga opp da hun erkjente at det å formidle en faglig refleksjon krever mer enn systematiserte kulepunkt. De to andre klarte i løpet av litt over ett år med jevn skrijving og regelmessig veiledning å levere hver sin artikkel. Veien ble lang. Dette skyldtes ikke minst at de – som studentene (S1 og S3) – var opptatt av form og sine egne diffuse forestillinger om hva en fagtekst skulle være, framfor innhold.

Som studentene (S1 og S3) er disse informantene (L) opptatt av de formelle retningslinjene for fagskriving. Uansett sjanger og formål følger de den samme malen som studentene (S1 og S3), med mange overskrifter og lite tekst under hvert punkt. Tekstene preges av handlingsbeskrivelser og redegjørelser. I den faglige diskusjonen, som de selv refererer til som ”drøfting”, er innholdet mangelfullt. Deres teoretiske ståsted kommer i svært liten grad fram, og det synes vanskelig å knytte teori til praktisk kunnskap og handlinger. Teorien(e) som benyttes blir stående som fragmenter, og det brukes mange sitater uten at disse utdypes og knyttes til den øvrige teksten. Resultatet blir en overfladisk tekst uten faglig dybde og holdbar argumentasjon, og med mange løse tråder. På spørsmål om hvordan de har tenkt å gå videre med tekstarbeidet, svarer de: «Jeg må vel ha noe for og imot, må jeg ikke det da?»



De framstår like usikre som studentene (S1 og S3), til tross for at de har mye å formidle. Egne erfaringer, kunnskaper og meninger gis ikke plass, men viker for påbud. De formelle kravene oppleves som uklare, men "må" likevel innfris. Det synes som om lærerne (L) – i angst for ikke å tilfredsstille leseren – begynner å tvile på om de har noe av verdi å formidle. På denne måten reduserer de sin egen faglighet.

Vi ser hvordan kunnskapsrike kollegaer – som er velstrukturerte og trygge i undervisningssituasjonen og har stor formidlingsglede – utradere seg selv som skrivere. De blir fulle av forbehold, og endeløse redegjørelser forteller om frykten for å komme med påstander uten hold. I frykt for å gjøre noe galt, vegrer de seg for å dele egne faglige synspunkter og verdifulle erfaringer, og unnlater dermed å føre nye perspektiver inn i fag og undervisning. Som studentene (S1 og S3) opplever heller ikke lærerne (L) fagskriving som en arena for kunnskapsutvikling og egen læring. Skriftlige teksters primære funksjon synes å være dokumentasjon av "riktig" kunnskap, og dermed noe man blir vurdert i forhold til. Da er det heller ikke rart at de første tekstutkastene består av kulepunkt. Kulepunktene er trygge pilarer, med ord eller setningsemner som angir et tema. De gir en disposisjon som viser en grov sammenheng, uten å avsløre de vanskelige tankene, den språklige fomlingen etter mening eller tråden som gjør at resonnementene rakner. Det er vanskelig å tro at ikke usikkerheten omkring eget skrivearbeid og redselen for "å gjøre feil" påvirker deres veiledning av studenter.

En rekke studier viser at studentene anser lærernes tekstrespons som svært viktig for å tilegne seg en akademisk skrivemåte (Hoel, 2008b; Ask, 2007; Kjeldsen, 2006). Skrivehistoriene fra første studieår (S1) viser imidlertid at den tekstresponsen studentene får har ulik kvalitet. Noen lærere kommenterer mest på innholdet, andre kommenterer formelle feil og noen tar med alle kommentarene de har. Våre funn viser lærere som er usikre skribenter og *rådvilte* skriveveiledere. De har ord og begreper til å undervise og veilede innen eget fagområde, men mangler grunnleggende kunnskap og forståelse til å snakke om tekst og skriving. Det er heller ikke gitt at de har kunnskap om hvordan studenter lærer best gjennom å skrive eller hvordan skriving best kan læres. Våre informanter (L) baserer sin skriveveiledning på egne skriveerfaringer og forståelse av rådende tekstnormer, en personlig og dermed forholdsvis tilfeldig affære som har stor innvirkning på studentenes fagskriving. Det er lite trolig at de er alene om det. Hoels forslag om å tilby lærere i høyere utdanning «tilbod om skolerung i skriveundervisning og rettleiung av studenttekstar» (Hoel, 2008a, s. 114) synes derfor svært relevant.

## Konklusjon

De siste tiårs akademisering av profesjonsutdanningene og økte krav til skriftlige studentprodukter har medført nye krav til lærernes kompetanse. Å veilede studenter i deres skriveprosess er et krevende arbeid. Læreren må kjenne sitt fag, vite hva studentene skal lære og hvilken læringsverdi de ulike oppgavene og arbeidsformene har. I tillegg må vedkommende ha tekstforståelse, kunnskap om og innsikt i skrivestrategier og skriveveiledning slik at veiledningen gir den ønskede effekten. Ord og begreper for språklige og tekstuelle fenomener er helt nødvendig for å kunne samtale om teksten med studentene.

Våre funn forsterker resultatene fra evalueringen av Kvalitetsreformen, der det stilles spørsmål ved kvaliteten på den responsen studenter får på sine skriftlige oppgaver (Aamodt, Hovdhaugen og Opheim, 2006, s. 113). Ikke bare er våre informanter (S1 og S2) ”relativt forbeholdne” – de aller fleste er direkte kritiske til den veiledningen de får. For 30 år siden ble det ved Universitetet i New York og Universitetet i Oklahoma gjennomført en studie blant 35 lærere og deres studenter (Sommers, 1982). Fokus for studien var lærernes tilbakemeldinger på studenttekster. Vår forskning har søkelyset på studentenes fortellinger, men resultatet blir det samme (Greek og Jonsmoen, 2012). Det er nedslående at vi i 2012 kan slutte oss til Sommers når hun sier:

«For most part, teachers do not respond to student writing with the kind of thoughtful commentary which will help students to engage with the issues they are writing about or which will help them think about their purposes and goals in writing a specific text.»  
(Sommers, 1982, s. 154)

## Litteraturliste

- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Løkensgard Hoel, T. (2010). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. & Samara, A. (Red.). (2006). *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (2012). ”Hodet blir tungt – og tomt” - om det å skrive seg til profesjonsutøvelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(1), s. 15–26. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (2008a). *Skriving ved universitet og høyskolar – for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (2008b). «Jeg skriver, altså er jeg». Om skriving i profesjonsutdanninger. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (red.), *Tekst som flytter grenser. Om Staffans Selanders «pedagogiske tekster»* (s. 130–143). Oslo: Novus forlag.
- Kjeldsen, J. E. (2006). Tilbakemelding på tekst. I O. Dysthe & A. Samara (red.), *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå* (s. 162–182). Oslo: Abstrakt forlag.
- Rienecker, L. (2007). Skriving og kunnskapsbygging i høyere utdanning – kva vet vi, kva trenger vi å vite? I S. Matre & T. L. Hoel (red.), *Skrive for nåtid og framtid, skriving for rettleiing i høgre utdanning* (s. 32–45). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Sommers, N. (1982). Responding to Students Writing. *College Composition and Communication*, 33(2), s. 148–156. Hentet 4. november 2011 fra [www.jstor.org/stable/357622](http://www.jstor.org/stable/357622).
- St.meld. nr. 27 (2000–2001) (2001). *Gjør din plikt – Krev din rett : Kvalitetsreformen av høyere utdanning*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Aamodt, P. O., Hovdhaugen, E. & Opheim, V. (2006). *Den nye studiehverdagen*. Delrapport 6. Evalueringen av Kvalitetsreformen. Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret.

## Note

- 1 Skrivementorer er medstudenter som har erfaring med å veilede studenter på ulike nivå; og er trygge i veiledningssituasjonen.