

Skriveren og teksten

Fortellinger om identitet og faglig skriving

Ingerid S. Straume



Skriveren og teksten

Ingerid S. Straume

Skriveren og teksten

FORTELLINGER OM IDENTITET OG FAGLIG
SKRIVING

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© Ingerid S. Straume 2020.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i Lov om opphavsretten til åndsverk m.v. av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC BY-NC-ND 4.0. Denne lisensen lar andre kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, under forutsetning av at det oppgis korrekt kreditering og lenke til lisens. Dette kan gjøres på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av verket. Materialet kan ikke benyttes til kommersielle formål. Dersom du remixer, bearbeider eller bygger på materialet, kan du ikke distribuere det endrede materialet. Lisensvilkår: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.no>

Boka er utgitt med støtte fra Universitetet i Oslo.

ISBN Trykt bok: 978-82-02-66916-4

ISBN PDF: 978-82-02-66374-2

ISBN EPUB: 978-82-02-66913-3

ISBN HTML: 978-82-02-66914-0

ISBN XML: 978-82-02-66915-7

DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.92>

Dette er en fagfellevurdert monografi.

Sitering av denne monografien: Straume, I. S. (2020). *Skriveren og teksten: fortellinger om identitet og faglig skriving*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.92>

Omslagsdesign: Cappelen Damm AS
Cappelen Damm Akademisk/NOASP
noasp@cappelendamm.no

Innhold

Introduksjon	9
Kapittel 1 Hva er det med skrivning og lesing?	13
Kapittel 2 Faglig, skapende skrivning	19
Forpliktelsen til det skrevne	23
«Jeg skriver jo på denne måten»	24
Fra muntlig til faglig	27
Felles språk – eget uttrykk	29
Å skrive er å grave, bygge, flette	31
Kapittel 3 Proessorientert skrivning som forskningsfelt	35
Narrativ metodologi	37
Kapittel 4 Å bli en skrivende fagperson: Tre fortellinger	41
As historie: Ønsket om å kunne skrive	42
«Dette var jo et problem»	43
«Det her må du finne ut av»	44
Hvordan er man stipendiat?	45
«Så stoppet det opp ...»	46
«Den evnen man en gang hadde»	47
Aldri fornøyd med egen innsats	49
En tydelig stemme	50
Samskriving: nye erfaringer	51
De vonde tekstene	52
Hva som gis verdi	53
A: temaer og nøkkelbeslutninger	54
Ns historie: «Jeg har vel alltid vært en som skriver»	54
Arbeid, øvelse, kunsten å skrive	56
Oppmuntring og forbilder	56
«Og så bestemte jeg meg»	57
Å bli «dønn ærlig» – å bli forsker	59
«Det er et alvor»	59
Før – men nå	60
N: temaer og nøkkelbeslutninger	60
Historien om C: «Skriving har for meg alltid vært vanskelig»	61
«Jeg får jo alltid kommentarer på språket mitt»	63

Det lille puffet.....	63
Skrijving er bevegelse.....	64
«Inspirasjonen kan komme fra hvor som helst».....	65
Skrive om å skrive	65
Det var før, dette er nå	66
C: temaer og nøkkelbeslutninger	67
Kapittel 5 Å se tilbake: kriser og overganger.....	69
Hvem skal jeg være, hvordan blir jeg tatt imot?.....	72
Kapittel 6 Anerkjennelse, identitet og fremmedgjøring	77
Identitetsutvikling gjennom skriveerfaringer.....	79
Selvforståelse: Hvem skal jeg være?	82
Kommentarer: Hva syns andre om min skrijving?.....	83
Fremmedgjørende skrijving	84
Sosial skrijving: ut av bobla.....	85
Essensen av anerkjennelse	87
Kapittel 7 Veiledning av skrivere.....	89
Den sårbare relasjonen	94
Formativ skriveveiledning.....	96
Modellering	98
Å revidere seg fram til klarhet	100
«Jeg må unngå plagiat».....	101
Det handler om å bli trygg.....	103
Det egne uttrykket.....	107
Kapittel 8 Skrijving som livsvalg - å være faglitterær forfatter	113
Gs historie: Noen ganger lurer jeg på om skrijvinga har ødelagt livet mitt.....	114
Etterord: Skriveren, teksten og den offentlige samtalen.....	119
Referanser	123

Til pappa, som hentet litteraturen ut av bokhyllene for meg.

Introduksjon

Det finnes mye interessant forskning om faglige tekster og en god del bøker om faglig skriving. Blant de siste handler det gjerne om å skrive tydeligere og enklere, med mer selvtillit og mindre usikkerhet. Den skrivepedagogiske litteraturen rommer mange velbegrunnede innsikter, råd og øvelser om alt fra skriveprosess til arbeid med tekst og språk. Håndbøker og blogger med skrivetips er det heller ingen mangel på. Selv om jeg arbeider med skriveveiledning til daglig, har jeg brukt anledningen til å skrive en litt annerledes bok. Denne studien tar for seg den *andre siden av teksten*: menneskene som skriver og deres erfaringer og oppfatninger av seg selv som skrivende.

Vel handler boken om skriveprosess, kommunikasjon, språk og fortellinger, men først og fremst handler den om *forholdet* til tekst, prosess og språk, altså hvordan det *er* å skrive. Men kan en slik bok være til hjelp når jeg skal skrive, spør du kanskje. Mitt enkle svar er at det kan den være, kanskje til og med til god hjelp – men ikke på en direkte måte. Den lærdommen som finnes her, må gjenkjennes og deretter utforskes av deg som leser. En stor del av boka dreier seg om andre personers erfaringer med skriving – på godt, på vondt og gjennom ulike *overganger*. Gjenkjennelsen for deg som skriver, og kanskje også veileder andre, kan være en anledning til å reflektere over de dypere, mer personlige sidene ved skrivearbeidet.

En slik indirekte tilnærming passer forresten godt når det gjelder skriving. For skriving – den skrivestilen vi utvikler – er jo sjelden et resultat av at vi har blitt instruert i å skrive på en bestemt måte, og så gjør vi det bare; i store trekk utvikler vi vår egen skriving gjennom å etterligne noe vi selv har lest, altså gjennom imitasjon og påvirkning. Skriving er språkbruk, og på samme måte som vi lærer det første talespråket, utvikler det skriftlige språket seg gradvis og for det meste ubevisst. Samtidig blir skrivingen, og de bevisste og ubevisste forestillingene vi har om oss selv som

skrivere, formet av hvordan vi blir møtt og tatt imot. Dette fins det mange eksempler på i denne boka.

De personlige sidene ved fagskriving, som identitetsdannelse, selvfølelse, uttrykk og motivasjon for å skrive er underbelyst i forskningen, men viktige å forstå, både for den som skal skrive og for den som skal hjelpe, det være seg som veileder, redaktør eller kollega. Bokas materiale er intervjuer med studenter og fagskrivere, der hoveddelen består av narrative intervjuer (fortellinger) om hvordan det har vært å skrive fra ungdomstiden, gjennom studier og fram til voksen forsker. Skrivernes erfaringer og deres fortellinger om å bli *en som skriver*, rammes inn med perspektiver fra sosialfilosofi, psykologisk teori og pedagogisk filosofi. Slik bringes skriveforskning i kontakt med pedagogikkfaget, i dette tilfelle universitets- og høgskolepedagogikken.

Når man begir seg ut for å bli en skrivende fagperson, er det alltid med en personlig innsats. Det å se nærmere på denne innsatsen og prøve å forstå hvordan forestillinger om skriving blir formet, kan gi økt kontroll over skapende prosesser som ellers kan styres litt for mye utenfra, gjennom opplevde krav eller gamle, psykologiske mønstre. For mange av oss er det å skrive noe som har en stor plass i identiteten – kanskje for stor. Som en av bokas informanter utbryter: *Å, hvis jeg bare kunne skrive! Det er den ene tingen som mangler i mitt liv!*

Mitt ønske med denne boka er at de fortellingene om skriving som sjelden fortelles, kan være til innsikt og berikelse. Ikke minst for de som strever med å skrive og for de som ønsker å hjelpe.

«Bare kom med meg,» sa moren til Alexis og grep hånden min. Vi gikk ned en trapp og langs en meget lang korridor hvor det nesten ikke var plass til å bevege seg, fordi det var stablet bøker helt opp til taket på hver side. Moren til Alexis åpnet en dør, og vi gikk inn i et rom. Det var bøker der også, bøker over alt, på golvet, på en kiste, i hyller og til og med i vinduskarmen. Da fikk jeg for første gang et glimt av faren til Alexis. Han satt ved et bord og skrev. Han hadde tent lampen, til tross for at det var solskinn utenfor. Ikke en lysstrime kom gjennom vinduet, fordi de bodde i kjelleren.

«Dimitri,» sa moren til Alexis. «Det er en liten pike fra klassen til Alexis her. Lærerinnen ba henne spørre ...». Han hevet blikket og så på meg, og så gikk det plutselig opp for meg, at han var forfatter. Forfatter! Når barna på skolen spurte Alexis: «Hva driver faren din med?» så pleide han å svare: «Ikke noe. Han skriver». Det var ikke gått opp for meg da, at han virkelig var forfatter.

— Alki Zei, *Villkatt viser klør*¹

1 En bedre oversettelse av tittelen *το καπλάκι της βιτρίνας* ville være «Villkatten i glasskapet».

KAPITTEL 1

Hva er det med skriving og lesing?

Hvorfor har det norske språket et eget ord for folk som leser: lesere, men ikke for dem som skriver? Hvis vi ser bort fra profesjoner som journalist og forfatter, mangler det et vanlig uttrykk for å betegne personer som skriver. Kan noe av årsaken være en forestilling om at det finnes noen blant oss som *kan* skrive, og at dette skyldes en spesiell begavelse som mest sannsynlig er medfødt? Og at den drømmen mange har om å kunne leve av å skrive, slik forfattere gjør, i bunn og grunn er en romantisk lengsel etter å kunne være en litt mer spesiell person? Alle som leser, er jo lesere uavhengig av sine ferdigheter i lesing, men noe lignende gjelder ikke for alle som skriver.² Å være et skrivende menneske blir gjerne sett på som noe annerledes, og litt mystisk.

I sitatet ovenfor opplever barnet Melina, forfatteren Alki Zeis alter ego, at en drøm hun har båret på plutselig viser seg i form av en virkelig, jordnær inkarnasjon: forfatteren i kjelleren. Zeis bok fra 1963 dreier seg om oppveksten under det stadig mer tilstrammede, fascistiske diktaturet i Hellas på 1930-tallet, om fetteren Nikos som kjempet i den spanske borgerkrigen, om farlige ord som demokrati og frihet – og gjennom det hele, om litteraturens og skrivingens betydning. Ikke all god litteratur blir til under slike vilkår, men mye av den viktige litteraturen gjør det. I skyggen av diktaturets ødeleggelser og undertrykkelse gror behovet for å gi friheten en form, som i illegale skrifter, forbudte bøker, teater og musikk. Lille Melina observerer de voksne og tenker sitt, når faren frykter for å miste jobben i

2 På engelsk finnes ordet *writers*, som kan brukes om alt fra studenter til profesjonelle forfattere. Det tilsvarende norske uttrykket «skrivere» brukes av blant andre Merete Morken Andersen (*Skriveboka*) og Jan Storø (*Du må skrive!*). Uttrykket er ikke ideelt, da det kan være lett å blande sammen verbet (skriver) med substantivet i ubestemt form entall, der engelsk skiller mellom *writer* og *writing*. Her brukes termene skrivende fagperson, fagskriver, skriver og også andre uttrykk, mens ordet skribent er brukt om folk som skriver for offentligheten.

banken fordi barna har kalt kattungene sine for Svarten og Demokratiet – to mystiske «navn» de har hørt de voksne nevne – og når bestefaren fortviler og stenger seg inne etter at klassikerne fra hans store boksamling er brent på torget. Kanskje hadde Melina/Alki ikke blitt en verdenskjent forfatter hvis det ikke var for denne opplevelsen av *vesentlighet* knyttet til litteratur og ideer om frihet som samlet seg i et ønske om å skrive.

Men ikke all ufrihet har form av tvang. Det kan også komme perioder der samfunnets frihetsimpulser stagnerer, uten at det eksisterer noe synlig, ytre trykk. Vestens litteratur i vår egen tid blir ikke hindret av sensur, mangel på trykkefrihet eller andre ytre begrensninger. Likevel kan det tenkes at det finnes begrensninger av andre slag; slike som går ut over forestillingsevnen og gir seg uttrykk i konformitet og tap av betydning eller vesentlighet. I slike perioder blir skriving og litteratur igjen viktig, men av andre grunner. Karl Ove Knausgård beskriver en slik opplevelse av betydningstap i romanen *Min kamp*:

De siste årene hadde jeg mistet mer og mer tro på litteraturen. Jeg leste, og tenkte, dette er det noen som har funnet på. Kanskje var det det at vi var fullstendig okkupert av fiksjon og fortellinger. At det hadde gått inflasjon i det. Uansett hvor man vendte seg, var det fiksjon å se. Alle disse millioner pocketbøker, hardbackbøker, dvd-filmer og tv-serier, alt handlet om oppdiktete mennesker i en oppdiktet, men virkelighetstro, verden. Og avisnyhetene og tv-nyhetene og radionyhetene hadde akkurat samme form, dokumentarprogrammene hadde samme form, det var også fortellinger, og da gjorde det ingen forskjell om det de fortalte om, faktisk hadde hendt eller ikke. Det var en krise, jeg følte det i hver del av kroppen, noe mett, smultaktig bredte seg i bevisstheten, ikke minst fordi kjernen i all denne fiksjonen, sann eller ikke-sann, var likhet, og at avstanden den holdt til virkeligheten, var konstant. Altså at den så det samme. Dette samme, som var vår verden, ble serieprodusert. Det unike, som de alle snakket om, ble dermed opphevet, det fantes ikke, det var løgn. Å leve i det, med vissheten om at alt like godt kunne ha vært annerledes, var fortvilende. Jeg klarte ikke å skrive i det, det gikk ikke, hver eneste setning ble møtt med tanken; men det her er jo bare noe du dikter opp. Det har ingen verdi. [...] Dit kom tanken, der støtte den mot veggen. Var fiksjonen verdiløs, ble verden også det, for det var gjennom fiksjonen vi nå så den.³

3 Knausgård, *Min kamp* 2, 535–6.

For mennesket Knausgård er det å skrive nærmest en nødvendighet. Store deler av verket *Min kamp* (1–6) handler om en lengsel etter det vesentlige som gir seg uttrykk i trangen til å skrive. Verket er en inkarnasjon der skrivingen, litteraturen, selvet og hverdagslivet er tett flettet inn i hverandre. Men det dreier seg også, slik jeg forstår Knausgård, om en følelse av at selve verdens menneskelighet står på spill. Skrivingen må bestrebe seg på å føre «dit hvor det brenner», der endringer kan skje, ellers er det ikke strevet verd. Det er i mange tilfeller et stort alvor i det å skrive.

At en etablert forfatter som Knausgård er opptatt av vilkårene for å skrive vesentlig litteratur, eller at den verdenskjente forfatteren Alki Zei tidlig var opptatt av forfatterrollen, er jo ikke så bemerkelsesverdig. Men det er ikke bare skjønnlitterære forfattere som investerer selvfølelse, prestisje og store deler av sin levetid i det å skrive; det samme gjelder for mange journalister, filosofer og forskere. Så hva er det med lesing og skriving som gjør at så mange mennesker bruker store deler av sitt liv på det? Og hvorfor er det så mange som ønsker å *skrive bøker*? Som et raskt søk på internett kan vise, er det enorm interesse for å bli forfatter og skrive bok. Selv i en verden der det leses færre bøker enn tidligere, er det boklige livet attraktivt: I den britiske undersøkelsen YouGov ble forfatteryrket kåret til det mest attraktive, fulgt av bibliotekar og akademiker.⁴ I Norge mottar forlagene tusenvis av bokmanuskripter hvert år eneste år, og enda mange flere sendes aldri inn. Hvorfor er akkurat det å skrive og publisere så attraktivt? Til dette kan det selvsagt gis en lang rekke svar, og noen av dem vil være høyst personlige, mens andre vil være kompliserte og fulle av forbehold. Her vil jeg vil ta utgangspunkt i det helt enkle: nemlig at lesing og skriving dreier seg om å oppholde seg i en verden av forestillinger, og at dette er aktiviteter som gir mening for menneskelivet, både kollektivt og individuelt. Å produsere og dele forestillinger – ideer, bilder og representasjoner – er rett og slett den måten vi skaper en menneskelig verden på og realiserer oss selv som art.⁵ Og mange opplever dette som så personlig meningsfullt at de vil bruke store deler av livet på det.

4 <https://yougov.co.uk/topics/politics/articles-reports/2015/02/15/bookish-britain-academic-jobs-are-most-desired>

5 Se Castoriadis, *The Imaginary Institution of Society* og Gottschall, *The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human*.

Å skrive er å oppholde seg i det skrevne, altså i språket. I *The Language Animal* viser filosofen Charles Taylor hvordan det å ha tilgang til et språk, å være et språklig vesen, gjør en lang rekke opplevelser og innsikter mulige – innsikter som språkløse dyr ikke kan ha tilgang på. Som språkvesen kan vi ha flere, mer differensierte følelser, og vi kan vurdere for eksempel våre *motiver, grunner* og tings *verdi*. Slik språklig drevet utforskning skjer i samtale, men det mangfoldet av tolkninger som er tilgjengelig blir ekstra tydelig når vi skriver. Av den grunn er det å forske, eller utforske, nærmest ensbetydende med å skrive i en rekke fag. Men skriveerfaringer går dypere enn som så. Et lite skrift som har gjort stort inntrykk på meg besto av intervjuer med voksne mennesker med store lese- og skrivevansker, som lærte å lese og skrive i voksen alder.⁶ Deres historier var preget av utenforskap, lav selvtillit og sorg. Det å ikke kunne uttrykke seg skriftlig hadde i stor grad ødelagt deres livsmuligheter, og bare noe av dette lot seg reparere gjennom voksenopplæringen de nå fikk.

Litteraturens verden er en forestillingsverden skapt av menneskers fantasi der illusjoner griper inn i andre illusjoner. Men det er også en verden av historiske hendelser, saksforhold og fakta, materialisert i en rekke former, innbundet i permer, i bokhyller og bokhandler, i biblioteker, teater- og kinosaler, i lesegrupper, auditorier og seminarrom og på nettet. Når vi leser en bok, lever vi oss inn i forestillinger med perspektiver, tid og rom som er iscenesatt av andre. Men den verdenen som skapes gjennom lesingen er også vår egen, og i sin *unike* form finnes den bare der, i vår egen billeddrakt formet av personlige minner og assosiasjoner.

Å lese i ferier, på reise, å lese høyt eller selv bli lest for – å leve seg inn i bøkens verden sammen med andre danner grunnlag for familiebånd så vel som vennskap. Også akademiske fellesskap eksisterer i kraft av felles forestillinger og referanser. Et bilde som ofte brukes for å illustrere betydningen av å lese og skrive i academia, er *den uendelige samtalen*, udødeliggjort av litteraturteoretikeren Kenneth Burke:

Forestill deg at du kommer til et oppholdsrom. Du ankommer sent. Når du kommer inn i rommet er det fullt av mange andre som ankom lenge før deg, og de er opptatt i en opphetet samtale, en samtale som er så opphetet at ingen

⁶ Referansen er dessverre forsvunnet for meg.

tar seg tid til å fortelle deg hva den dreier seg om. Faktisk startet diskusjonen lenge før noen av de andre kom dit, slik at ingen av de som er der, er i stand til å gjenfortelle alt som har skjedd tidligere.

Du lytter en stund, til du syns du har oppfattet hva det dreier seg om; så hiver du deg utpå. Noen svarer; du svarer tilbake; én tar deg i forsvar; en annen posisjonerer seg mot deg igjen – til din motstanders glede eller ergrelse. Men diskusjonen er uendelig. Det blir sent, og du må dra. Og du drar, mens diskusjonen fortsetter like intenst.⁷

Fortellingene som danner grunnlag for akademiske fellesskap strekker seg langt bakover i tid, men de er også alltid i ferd med å bli til. Vestens idéhistorie kan for eksempel ses som et uendelig langt teppe som kontinuerlig veves, og der renningen til en viss grad er gitt (tenk Pythagoras, Sokrates, Platon, Aristoteles, Descartes, Darwin), men med stadig nye innslag, farger og temaer. Alle som tar en høyere utdanning kommer således inn i et fellesskap som allerede eksisterer, og der det forventes at den som er ny med tiden også skal gi sitt bidrag, stort eller lite, med eller uten andres bifall.

Så hvordan kommer man dit? Hvordan blir en akademisk skriver til?

7 Burke, *The Philosophy of Literary Form*. Min oversettelse.

KAPITTEL 2

Faglig, skapende skriving

At skriving er en kreativ prosess, er innlysende når det er snakk om skjønnlitterær skriving. Når Karl Ove Knausgård skriver om sin intense trang til å skrive og hvordan livet som småbarnsfar bygger opp et enormt press for forfatteren Karl Ove, et press som munner ut i seksbindsverket *Min kamp*, skrevet ti sider om dagen i tre år uten nevneverdig redigering, er dette noe som lar seg forstå:

Jeg har alltid hatt et stort behov for å være alene, jeg trenger store flater av ensomhet, og når jeg ikke får det, som jeg ikke har gjort de siste fem årene, kan frustrasjonen iblant bli nesten panisk, eller aggressiv. Og når det som har holdt meg i gang hele mitt voksne liv, ambisjonen om å en gang skrive noe helt enestående, på den måten blir truet, er min eneste tanke, som gnager som en rotte i meg, at jeg må se å komme meg bort. At tiden løper fra meg, forsvinner som sand mellom fingrene mine mens jeg gjør ... ja, hva? Vasker gulv, vasker klær, lager middag, vasker opp, handler, leker med barna ute på lekeplasser, tar dem inn og kler av dem, bader dem, passer på dem til de skal legge seg, legger dem [osv., osv]. Det er en kamp, og selv om den ikke er heroisk, er den mot en overmakt [...].⁸

Som forfatter må man skrive, ellers slutter man å være forfatter; resten av livet formes omkring dette forholdet så langt det lar seg gjøre. Selv når man har lest ti tusen sider om hverdagslivet, tankene og følelsene til Karl Ove er han fortsatt, for de aller fleste lesere, forfatteren Karl Ove Knausgård. Men også de som skriver i kraft av å være forskere, kritikere, faglærere og intellektuelle erfarer at prosesser knyttet til skriving angår følelseslivet og selvforholdet. Også fagpersoner kan oppleve at skrivinga går på selvfølelsen løs.

8 Knausgård, *Min kamp* 1, 36.

Skriving er, sammen med lesing, noe av det viktigste man gjør som student, forsker og fagperson; ja, det er i stor grad selve kjennetegnet på hva det vil si å *være* disse tingene. I høyere utdanning er det å beherske faglig eller akademisk skriving en forutsetning for å lykkes med studiene. Likevel er det relativt sjelden at man snakker om skriving, eller eksplisitt øver på å skrive, i yrkesopplæring og studier etter videregående skole.⁹ Mange studenter og senere forskere har erfart at skriving kan være vanskelig, og ser kanskje på seg selv som en som egentlig ikke kan skrive – selv om skriving er en vesentlig del av deres arbeid, og alltid har vært det. Å bli fortrolig med sin egen faglige skriving dreier seg derfor om mer enn å bli effektiv og dyktig til å kommunisere: det dreier seg om å skape seg en faglig identitet.

Dette identitetsarbeidet skjer gjennom språket, noe som i sin tur berører faglige forhold som tekstnormer. Det kan derfor være verd å reflektere litt over dette med språk. Gjennom språket nærmer vi oss, kommer til syne og blir relevante for hverandre. I faglig sammenheng er det imidlertid ikke et mål at den som skriver kommer til syne og blir relevant som person, det som står på spill er saken selv og vårt spesielle grep om den. Entydighet og klarhet er et ideal, og det skal være mulig å *forstå* det som står der, ikke bare å oppleve, bli berørt av eller overbevist om noe.¹⁰ Siden termer og argumenter skal kunne forstås på samme måte av alle som leser en tekst, brukes definisjoner, forklaringer og begrepsavklaringer. Men selv om språkets betydninger er felles – bare slik kan språket fungere som kommunikasjonsmedium – så kan språket i tillegg formes på en slik måte at det reflekterer eller speiler tilbake på den som skriver. Noen skribenter bruker språket til å skape sin egen, helt personlige *stil*. Og ja, for en skjønnlitterær forfatter er dette nærmest et krav: å bruke en stil som er svært lik noen andres, betyr i praksis at man ikke har klart å utvikle sin egen. Men det finnes også fagskrivere som lar seg gjenkjenne i løpet av et par setninger – dersom man har lest litt fra deres hånd, vel å merke. Her er en av våre norske stilister, fra åpningen til en historisk bok:

9 I USA er det annerledes. Det første året i høyere utdanning har gjerne et skriveprogram (rhetorics and composition studies). I tillegg fins det ofte skrivesenter, skriveintensive emner og kurs for lærere om å bruke skriving som undervisningsmetode.

10 Det er mulig det finnes unntak fra dette idealet, også i akademia.

I slutten av juni 1821 møttes Christoffer Hansteen og Johannes Flintoe på Maristien ved Rjukanfossen. Den ene målte, den andre malte. De måtte begge, landskapsmåler som landskapsmaler, på sin vandring vestover bese Rjukanfossen.

Bokens aller siste setning lyder slik:

Naturen, også menneskenaturen, er grunnleggende tvetydig; dens kraftfulle kilder kan forløse så vel som nedbryte, bringe befrielse så vel som katastrofe. En natur som er avkledd som amoralsk, borger hverken for godhet eller disharmoni – den befinner seg hinsides godt og ondt.¹¹

Og her er samme skribent, i en helt annen sjanger, aviskåseriet:

Gjennom heile fjorårssesongen var vi mange, og stadig mange fleire, som samlast på Voldsløkkas enkle tribunar for å heia lykkeleg på Skeid. Kven kan gløyma kampen mot Sogndal? Og 2. omgangen mot FFK? Og nedsablinga av Vålerenga på Ullevaal? Nå viser det seg at ikkje berre var vi lykkelege. Mange av oss var også lykkeleg uvitande. Vi heia feil. Ikkje på feil lag, takk og pris, men på feil teoretisk grunnlag. Dette kom fram på fjorårets Skjervheim-seminar på Voss i Hordaland.¹²

Leken med ordpar og kontraster, bokstavrim, uventede sammenstillinger av høyt og lavt (ironi), allusjoner, kraftfulle adjektiver og innslag av høystil, alt dette komponert med et utpreget rytmisk driv, er typisk for sosiologen og historikeren Rune Slagstad.

Her er en annen skribent som er kjent i norsk offentlighet:

Har forestillingen om menneskers likeverd oppstått i spenningsfeltet mellom universalistiske og kommunitaristiske perspektiver? En historisk betraktning vil svare nei på spørsmålet. Ideen om mennesker som like i verd er selv universalistisk, ved å hevde at noe – her: verd – er felles for alle individuelle mennesker. Forefunnede forskjeller og ulikheter individene imellom abstraheres vekk; abstraksjonen skjerper blikket for det som er felles *tross* alle forskjeller.¹³

11 Slagstad, *Da fjellet ble dannet*, 11, 261.

12 Slagstad, «Fotballagenten Fløgstad». I *Utvalgte polemikker*, 798.

13 Vetlesen, *Menneskeverd og ondskap: essays og andre artikler 1991–2002*, 218.

Den som har lest en del tekster av filosofen Arne Johan Vetlesen, vil kunne kjenne igjen bruken av og spørsmål og svar, korte, forklarende innskudd (her: ...), kompleks og fortettet setningsbygning og enkelte unorske uttrykk (forefunnede). Vetlesen har klart å å skape en unik stil preget av alvor og intensitet, spesielt i sine avistekster: en litt manende stil som driver argumentasjonen og leseren fra skanse til skanse. Stilen virker overbevisende i kraft av sin *metodiske* oppbygning, mens ordvalget gir et inntrykk av vesentlighet. Her er et eksempel fra *Morgenbladet*:

Er så mennesket av natur kortsiktig – nærmest dømt til å prioritere nåtid fremfor fortid, en liten fordel i dag fremfor en mye større om noen tiår? Hvor egoistiske er vi, og hvor begrenset er vår forestillingskraft, den som kan gjøre det abstrakte konkret og dermed viktig her og nå? I hjemlig debatt [finnes] et dystert syn på vår kortsiktighet, forstått som naturgitt og dermed et evolusjonært mistak som besegler en ublid skjebne. Vi har kunnskapen om hvordan vi bør endre oss for å sikre en fremtid for dem etter oss – men vi vil ikke, klarer ikke, å handle deretter.

Min posisjon er en annen [...]. Det avgjørende er i og for seg ikke hvordan vi forestiller oss «menneskenaturen», men hvilke krav og føringer som samfunnet vi er medlemmer av utsteder til oss. Et gitt samfunn, ved dets ledende institusjoner, kan søke å kompensere for, ja aktivt motvirke vår tilbøyelighet til å agere kortsiktig, for eksempel ved å gjøre adferd som vi vet er skadelig, og som er drevet av ønsket om *instant gratification*, mer kostbar, mer begrenset, eller regelrett forbudt. Utenlandske flyreiser for ferieformål er en god kandidat.

Mitt syn – som burde være ukontroversielt, gitt alvor og hvor dårlig tid vi har – er at våre myndigheter snarest bør iverksette slike tiltak, hvor upopulære de enn måtte være hos konsumsugne individer og de kommersielle aktørene som 24/7 gjør alt de kan for å forsterke suget. Hvis slike tiltak ikke iverksettes fra overordnet nivå, sier det noe om motkreftene mot å gjøre det – jevnfør tesen om imperativenes forrang i vårt nåværende system. Det som trengs er systemendring. Alt annet, inklusive *techno-fix* og troen på «*decoupling*» (å øke produksjonen uten å øke presset på miljøet), er symptombehandling, sidespor og utsettelse som gjør endringene som tvinger seg frem enda vanskeligere enn

de behøvde å være, i en enda alvorligere situasjon for verdens klima og miljø. Barn og barnebarn, som vet hvor mye vi har visst, vil ikke se til vår unnlattelse og endringsvegning med storsinn, men med berettiget raseri. *Business as usual* er tyveri fra fremtiden.

Vetlesens tekster må leses med en viss konsentrasjon, men inne i de fortattede resonnementene finnes også kreative og slagferdige uttrykk som «konsumsugne» og «tyveri fra fremtiden».

Hva er det som skaper det helt egne uttrykket? I disse eksemplene er det en kombinasjon av ordvalg, setningsbygning og temperatur. Det siste er trolig viktigst: Det er graden av intensitet, den psykologiske investeringen i uttrykket, som gjør stilen *personlig*. Sagt på en annen måte vil det neppe la seg gjøre å skrive med et så karakteristisk uttrykk som Slagstad og Vetlesen uten å gjøre noe ekstra ut av det språket som alle har til rådighet. Dersom man ønsker å skrive med en egen, personlig stil må man bekjempe tendenser til å uttrykke seg som en lærebok eller en rapport. Det innebærer også å *dra på litt* med litterære virkemidler og språklige særegenheter.

Forpliktelsen til det skrevne

En tekst blir levende og virksom i møte med en leser. Men det kan også være interessant å tenke over hvordan en tekst eller et verk virker tilbake på sitt opphav. For den som skaper noe *unikt* gjennom sin skrift, kan neppe forbli uberørt. Jo mer en tekst er uttrykk for et unikt – det være seg kunstnerlig, personlig eller faglig – standpunkt, jo mer sannsynlig er det at verket virker tilbake på opphavspersonens identitet og selvforståelse. Ikke minst gjelder dette i fagfelt der man former sin karriere og blir til som tenker ved å posisjonere seg overfor andre tenkere, som i filosofien. Når vi får vår egen argumentasjon på trykk, blir vi i en viss forstand stilt til ansvar for, og forpliktet til, det vi har skrevet – ikke bare i andres øyne, men også i våre egne. Men forpliktelsen mellom det tenkte og den som tenker, begynner egentlig mye tidligere – for så snart man begynner å forme noe i skrift, begynner en refleksjon over hva som kan ligge i teksten; hva den kan bety, slik at neste skritt blir å utforske for å se om det kanskje kan ligge noe vesentlig der. Det er derfor Toril Moi kan hevde

at «å lære seg å skrive er å lære seg å lese sine egne ord med maksimal oppmerksomhet.»¹⁴

Ansvarsforholdet mellom skriver og tekst er imidlertid ikke det samme for alle fag. En filosof vil trolig føle ansvar for sine ord så snart de er er ytret; enkelte bruker sågar resten av livet til å utvikle det de har tenkt og forsvare det overfor sine kritikere. Andre fag er mindre forpliktende, men det er klart at ingen forskere kan frigjøre seg fullstendig fra sin forskning og si at man egentlig ikke mente det man skrev, eller at forskningen bare er en dagjobb. Forskningen bringer med seg en forskeridentitet med en helt bestemt etos: forpliktelsen til å søke sannhet, etterrettelighet og klarhet. I tillegg kommer de institusjonelle kravene om å skrive og publisere, noe som veier tungt ved ansettelse til vitenskapelige stillinger, i søknader om prosjektmidler mv.

For en forfatter går det en grense for hvor lenge det er mulig å kalle seg forfatter dersom bøkene ikke kommer. En forfatter som strever med å skrive, står konstant i fare for å bli noe annet – en såkalt mislykket forfatter, eller en som ønsker å være forfatter. Kravet, trangen eller behovet for å skrive blir da nærmest eksistensielt. Men en forsker som ikke publiserer, er heller ikke i noen god posisjon, og vil kanskje heller ikke med full rett kunne kalle seg en forsker. Dette presset om å skrive og publisere resonnerer på flere nivåer, ikke minst for studenter med liten skriveerfaring som lurer på om de noensinne vil klare det. Skrivning er kort sagt et spørsmål om identitet, et være eller ikke være, som fagperson. For å nærme oss spørsmålet om hva det faktisk betyr å måtte skrive i en faglig sammenheng, skal vi møte en fagskriver som er tidlig i sin karriere, en student som kom til skriveveiledning med det som kanskje er det dypeste spørsmål av alle innenfor akademisk skrivning: Er mitt eget språk godt nok?

«Jeg skriver jo på denne måten»

For noen år siden ble det besluttet at Universitetsbiblioteket ved Universitetet i Oslo skulle opprette et skrivesenter, og undertegnede fikk ansvar

14 Moi, «Å skrive er å tenke», 19.

for å bygge opp et faglig tilbud med skriveveiledning og kurs. I forberedelsesfasen ble jeg kontaktet av en ganske fortvilet student som vi kan kalle O. Hun hadde blitt anbefalt av sin veileder å søke hjelp med masteroppgaven som skulle ferdigstilles. I e-posten skrev O at hun trengte hjelp fordi teksten hennes var «muntlig», hadde «dårlig struktur» og var «lite tydelig». «Jeg klarer ikke å skrive akademisk eller få en god struktur», skrev hun. På denne tiden hadde jeg relativt mye erfaring som faglig veileder, men mindre når det gjaldt skrivepedagogiske teknikker. Jeg kunne derfor ikke love at jeg kunne hjelpe henne, men ville selvsagt forsøke så godt jeg kunne. Vi ble enige om å sette opp et par veiledningstimer der jeg kunne prøve ut noen veiledningsteknikker og få lov til å intervjuer henne om hvordan det fungerte. O har samtykket til at jeg kan dele erfaringer fra våre to møter.¹⁵

Til veiledningen hadde O med seg et utkast til sin masteroppgave som veilederen hadde kommentert. *Jeg vet at jeg ikke er noe god til å skrive akademisk*, var noe av det første hun sa. O fortalte at hun lenge hadde prøvd å skrive slik veilederen ønsket, men nå hadde det kommet til et punkt hvor hun ikke lenger skjønnte hva veilederen ba henne om å gjøre, og selve veiledningssituasjonen hadde blitt svært vanskelig for begge parter. Utskriften av masteroppgaven hadde kommentarer i bobler, overstrykninger og endringsforslag. På ett sted i teksten var hele innledningen til et kapittel strøket ut, og veilederen hadde skrevet en ny og annerledes versjon. O forklarte meg at hun ikke klarte å skrive sånn som veilederen ønsket, og det var svært vanskelig å forstå hvordan hun kunne bruke veilederens forslag til å forbedre sin egen skriving. Som hun selv sa: *Jeg skriver jo på denne måten*. Veilederen hadde åpenbart også kommet fram til at det var noe med denne framgangsmåten som ikke fungerte, siden hun hadde bedt studenten om å søke annen hjelp.

Før vi begynte å se på teksten sammen, ønsket jeg å finne ut hvorfor O hadde beskrevet sin egen skriving som «muntlig, med dårlig struktur og lite tydelig». Disse ordene hadde for meg en klang av negativitet, og framstod mer som en karakteristikk påført utenfra enn som et følt behov.

15 Dette og bokens øvrige intervjuer er behandlet etter retningslinjene fra NSD – Norsk senter for forskningsdata.

Det viste seg da også at ordene kom fra veilederen, og O hadde i sin tur tatt dem i bruk for å forklare sine problemer for meg.

I det som kalles prosessorientert skrivepedagogikk – som jeg også bekjenner meg til – er det et poeng ikke å oppholde seg ved det man ser som mangler ved en tekst, eller karakterisere studenters evner som at de «skriver dårlig», men heller å erkjenne at skrivning er et spørsmål om trening, utvikling og gjennomarbeiding.¹⁶ Negative karakteristikk og «stempling» (utsagn om hvordan man *er*) kan lett komme i veien for å oppdage det utviklingspotensialet som alle studenter (og tekster) har. I stedet for å si at studenter «skriver dårlig» eller «ikke kan skrive» har man på engelsk uttrykket *developing writers* – skrivere i utvikling, som gir et bedre utgangspunkt for både student og veileder. Det første vi måtte gjøre, var derfor å sette parentes om disse forestillingene som var blitt tildelt O, og i stedet se på hvordan det var mulig for henne å utvikle det som faktisk *var* hennes skrivemåte. Vi prøvde høytlesning – en klassisk teknikk for språklig bevisstgjøring og revidering av tekst med tanke på flyt, klarhet, setningsbygging og lignende. Til min overraskelse var det ikke en dårlig skrevet tekst, men den trengte å redigeres og ferdigstilles. Språket var litt formelt, men det var ikke noe galt ved det, da jeg hele veien gjennom forsto hva hun ville uttrykke.

Høytlesningen var til veldig god hjelp: O oppdaget straks når det manglet en forklaring, når en setning sto på galt sted eller var for lang og hvor flyten kunne bli bedre. Men det viktigste var antakelig hennes lettelse da jeg ga henne rett i at ja, hun skrev faktisk på den måten hun gjorde, og at det ikke var nødvendig å bruke mer energi på få finne ut hvilken annen måte hun *heller* burde ha skrevet på. O gikk fra timen med godt mot, og sa at hun visste hvordan hun skulle jobbe videre. Neste gang vi traff hverandre, var det under en helt annen stemning. O fortalte hun meg at høytlesninga «funket som ei kule!», og utstrålte en optimisme og selvtilit som jeg ikke hadde sett ved vårt første møte.¹⁷ Hun hadde også tipset flere medstudenter om teknikken, noe som tyder på at den hadde fungert for henne. Oppgaven ble levert i tide, og en nyslått master kunne gå ut i

16 Se for eksempel Dysthe, Hertzberg og Hoel, *Skrive for å lære*.

17 Dette er selvsagt mine tolkninger.

verden med vissheten om at hun kanskje ikke er verdens mest kreative skriver, men at å skrive akademisk og formidle et faglig innhold er noe også hun kan gjøre. Ved hjelp av noen enkle teknikker hadde O dessuten fått tro på at hun kunne hjelpe seg selv i lignende situasjoner.

Fra muntlig til faglig

Skriftspråk og talespråk er sjelden sammenfallende, og studenter som skal lære seg å skrive akademisk får ofte, som O, beskjed om å legge av seg det «muntlige» språket. For noen vil det falle ganske lett å ta i bruk det nye, akademiske stilidealet, spesielt for studenter som allerede er kjent med et slikt språk hjemmefra. Noen har hørt sine foreldre snakke fag ved middagsbordet, i selskaper, kanskje på radio eller i disputas. Med foreldre eller nære slektninger som er skrivende akademikere vil det ikke innebære et veldig stort sprang å ta i bruk et skriftliggjort, formelt, analytisk og argumenterende språk. For mange studenter er dette imidlertid ikke situasjonen. De har verken nære slektninger som akademiske forbilder eller trening i å lese et slikt språk. For dem er det overhodet ikke noe «hjemlig» ved de akademiske uttrykksmåtene. Da vil det akademiske språket kunne framstå som noe fremmed, formelt, stivt og dermed ufritt.¹⁸

Overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning dreier seg for mange om å legge av seg en relativt personlig og «synsete» stil. Men samtidig vil mange skriveglade studenter kunne oppleve at det ikke lenger er mulig å *skrive seg til* en god karakter ved hjelp av en «saklig» form og avanserte formuleringer som gir inntrykk av at man behersker stoffet. På universitetet befinner man plutselig i et domene der man trasker i fotsporene til en lang rekke store filosofer og tenkere. Som ny student til examen philosophicum (i sin mest tradisjonelle variant) skal man ikke bare lese komplekse filosofiske tekster i et språk som er flere hundre år gammelt – eventuelt nyere tekster på akademisk engelsk – men også

18 Ivanič, *Writing and Identity*; Jonsmoen og Greek, «HODET BLIR TUNGT – OG TOMT» – om det å skrive seg til profesjonsutøvelse». Se også Sofia Asks doktoravhandling fra svensk lærerutdanning, *Vägar till Ett Akademiskt Skriftspråk*.

skrive «analytiske» og «argumenterende» tekster om det man har lest.¹⁹ Studentene skal altså både tilegne seg et komplekst kunnskapsinnhold og omformulere ukjente og vanskelige ideer fra originaltekstens format til forståelig, moderne norsk *i en ny*, og for de fleste ukjent, sjanger. Det eneste som synes sikkert for en del nye studenter, er at deres egen oppfatning om oppgavens tema, form eller innhold ikke blir verdsatt.

Nye studenter må altså gi slipp på en uttrykksform som de er ganske fortrolige med, og som ligger tett opp til hverdagspråket, for å kunne tre inn i en annen, mer *tekstlig* form. Som ved overganger flest er det meningen at dette skal gi tilgang til et nytt handlingsrepertoar som gjør det mulig for en ny og mer avansert *identitet* å dannes og utfolde seg. Akademisk skrivning åpner for å forme ideer som ikke lar seg uttrykke gjennom et mer alminnelig, konverserende språk, der formålet – i et lengre perspektiv – er å kunne framsette resonnementer som vil være interessante for andre. Men at dette er målet, er neppe åpenbart for studenter som er nye for akademisk skrivning. Det er gjerne de ytre, tekniske sidene og tekstkonvensjonene som får oppmerksomhet i begynnelsen. Det tar tid å oppfatte at fagskriving dreier seg om å utvikle et handlingsrepertoar og en faglig identitet – ikke minst fordi det som vurderes gjerne er det tekstlige produktet.²⁰

Prosessen fram mot å bli en selvstendig, kritisk og kreativ tenker krever tid og rom for utvikling. I tillegg trengs en viss tillit til at en *vil kunne få det til* dersom man arbeider med saken. I en studie fra England kom det fram at det var tydelige forskjeller i arbeidsinnsatsen som ble lagt ned i å forbedre skriftlige arbeider mellom de studentene som hadde tro på at de vil kunne få det til, og de som ikke hadde det.²¹ Den sistnevnte gruppen studenter nyttiggjorde seg ikke kommentarene de fikk, og hadde svært liten progresjon. Enkelte hadde ikke engang lest kommentarene de hadde fått fra læreren.

Tillit til at man kan få det til – selvtillit – vokser ikke fram i et vakuum. Sannsynligvis vil det være svært vanskelig å utvikle egne resonnementer

19 Eksemplet er hentet fra Universitetet i Oslo. Ikke alle norske universiteter har samme modell for ex. phil., og noen har i stedet innført tech. phil.

20 Arneback, Englund og Solbrekke, «Achieving a Professional Identity through Writing», Jonsmoen og Greek, «HODET BLIR TUNGT – OG TOMT», Ask, *Vägar till Ett Akademiskt Skriftspråk*.

21 Wingate, «The Impact of Formative Assessment».

dersom det ikke er noe ved den egne subjektiviteten som kan også kan anerkjennes, og som man kan bygge videre på. Å skulle legge fra seg sin uttrykksform og språklige habitus for å tre inn i en ny form blir atskillig lettere dersom det også finnes *noe* der som man kan kjenne seg igjen i. Men hvis nye studenter får inntrykk av at det ikke er noen ting som kan bære i det egne språket, og prøver å skrive på en måte som er fullstendig ukjent og fremmed, kan resultatet i verste fall bli uleselig. Et slikt *fremmedgjort* forhold til sin egen skriving må kunne forventes å lede til problemer.

Felles språk – eget uttrykk

Når vi skriver, inviterer vi andre til å svare. Skriften er en handling som krever anerkjennelse og respons.

— Toril Moi

Studenter og andre som blir fortalt at de må skrive på en annen måte enn de gjør, mister i praksis muligheten til å utvikle sin egen stemme. Jeg snakker ikke her om den akademiske skrivingens formelle krav, som alle studenter og forskere må etterleve, men om stilistiske trekk som rytme, setningsbygning, leserhenvendelse, tone og preferanser for visse typer ord og vendinger. Det er i første rekke disse egenskapene ved teksten som gjør at vi kan se *hvem* det er som står bak den. Fagpersoner som har utviklet en unik stil, vil oppleve at lesere liker denne stilen i større eller mindre grad – og løper dermed en risiko. For stil er ikke bare et spørsmål om sjanger, men også om personlig smak. Hvis en veileder har stilistiske idealer som studenten verken kan oppfylle eller kjenne seg igjen i, og ikke kan eller vil hjelpe studenten til å utvikle sin egen stil, kan det oppstå problemer som ikke har med faglig kompetanse å gjøre, men *hvem man er* som skrivende fagperson.

Så hvordan oppstår stilidealene og tekstuelle normer, og hvordan reproduseres de? Både studenter og forskere vil oppleve at litteraturen de leser, smitter av på det egne språket. Selv må jeg iblant streve for ikke å kopiere mine stilidealene, spesielt når jeg skriver om det samme temaet som de gjør. Ett av mine stilistiske forbilder, som også er inspirasjonskilde for

denne boka, er Anders Johansens elegante bok *Samtalens tynne tråd: skriveferinger*.²² Boka inneholder en rekke innsiktsfulle betraktninger om hvordan arbeidet med språket er en vei til erkjennelse, og det blir tydelig at språket, for Johansen, er mye mer enn noe utvendig som han kan kle sine tanker med.

I kapitlet «Om å tenke seg om skriftlig» forteller Johansen om sitt «faglige virke», som for en stor del går ut på «å lete fram ord, snekre sammen setninger, organisere helhetsvirkninger på en slik måte at det holder litterært.» «Men det er ikke for å presentere et faglig innhold på en spennende måte at jeg legger slikt arbeid i formen», skriver han. «Det er for å vinne fram til dette innholdet.»²³ For innholdet eksisterer ikke på forhånd, uavhengig av skriveprosessen: «Man skriver ikke tankene sine ned eller ut. Alle som har litt erfaring med skriveprosessen, vet at det ikke er slik det går til. Tankene oppstår underveis, av selve anstrengelsen med å formulere seg.»²⁴ Erkjennelsen kommer altså gjennom selve arbeidet med språket, der ordene og setningene nærmer seg det som er sant, vesentlig eller viktig. Hva dette innebærer i praksis, er neppe direkte overførbart fra en skriver til en annen. For noen vil et minimalistisk, rent og direkte språk med få bilder og metaforer være den formen man føler seg vel i, og som bringer erkjennelsen dit man vil ha den. For andre vil et mer ordrikt, og kanskje mer indirekte, antydende eller poetisk språk være best egnet til å framkalle en ønsket mening. Kanskje går det her an å si at et språk som *ikke* er bearbeidet fram mot en ønsket stil, gir mindre fra seg.

Noen ganger blir vi inspirert av andres stil: Vi finner en «penn» som vi liker å lese, og får lyst til å skrive på denne måten. Andre ganger vil innholdet være styrende for stilen fordi det hører til i en bestemt sjanger. I faglig sammenheng ønsker vi gjerne å vise at vi behersker et felt og kanskje bli anerkjent av bestemte personer, det være seg en lærer, veileder eller kollega. Valget av stil henger gjerne sammen med motivasjon: dersom vi ønsker å bli sett og lagt merke til, vil stilen bære preg av dette, og omvendt: skrivere som er usikre på sitt faglige innhold, vil gjerne pakke det inn i utydelige formuleringer.

²² Deler av boka er også utgitt under tittelen *Skriv: håndverk i sakprosa*, Spartacus, 2009.

²³ Johansen, *Samtalens tynne tråd*, 34.

²⁴ *Ibid*, 36.

Det å skrive på en god måte betyr altså å finne fram til, og utvikle, det gode i sitt eget, foretrukne uttrykk. Det er ikke noe galt med å etterligne andres uttrykk – det vil være vanskelig å unngå – men for å unngå at andres uttrykk kommer i veien for vårt eget må vi sikte mot en form som også kan romme vår *egen* stil. Spenningsforfatteren Stephen King har som sitt fremste prinsipp at det å skrive godt, er å være ærlig, det vil si forpliktet til sannheten i selve skriveprosjektet.²⁵ Og ærlig kan skrivingen aldri bli dersom den ikke har sitt *eget* utgangspunkt. Det er ifølge King en stor feiltakelse å tro at den som skriver, kontrollerer materialet. For ham er det helt motsatt; når man er kommet i gang med et større skriveprosjekt, som en bok eller en avhandling, er det prosjektet som styrer den som skriver, ikke omvendt. Karl Ove Knausgård hadde ikke mye til valg når han først hadde satt i gang å skrive sin *Kamp*. Ti sider om dagen gjennom flere år, enten han hadde lyst eller ikke. Faglig skriving følger samme dynamikk: selv om forfatteren har kontroll over en del stilistiske valg, er det prosjektet selv som er avgjørende for om valgene er de passende, og dermed riktige, valgene. Skriverens jobb er rett og slett å *finne* de riktige valgene. Da er det helt avgjørende å kunne stole på sin egen dømmekraft.

Å skrive er å grave, bygge, flette

Et klassisk råd til skjønnlitterære forfattere er å starte med et plott, det vil si at handlingsstrukturen bygges opp omkring en eller annen spenning, konflikt eller oppgave. Overført til faglig skriving vil det være at man må starte med en problemstilling og en disposisjon. Men for Stephen King, forfatteren av *Carrie* og *The Shining*, er dette aldri utgangspunktet. Snarere starter han med en *situasjon*, og når den er godt nok beskrevet – det vil si etablert – begynner han å utforske hva karakterene som befinner seg der vil finne på. Bildet han bruker for å beskrive

25 King, *On Writing: A Memoir of the Craft*. Andre forfattere som framholder sannferdighet og ærlighet som nøkkelen til god skriving er Charles Bukowski (i brevsamlingen *On Writing*), Elena Ferrante (*Frantumaglia*), Ernest Hemingway, Per Petterson (intervju i *Klassekampen* 29. september 2018) og nevnte Karl Ove Knausgård. Fellesnevneren ser ut til å være skriving for dens egen skyld, ikke for noe ytre, som det å bli likt, godtatt eller berømt.

skriveprosessen er at det ligger et fossil begravd i jorda, og hans jobb er å få det fram *så helt som mulig*. Mye av prosessen består i å fjerne alt som ikke er fossilet, altså jord, stein og så videre. Det har også vært sagt at Michelangelo, som svar på hvordan han laget sine fantastiske skulpturer, fortalte at han tok utgangspunkt i en marmorblokk og så fjernet alt som *ikke* var skulpturen. De to bildene ligner, men fordelene med fossilet er at man ikke trenger å bestemme på forhånd hvordan formen skal være.

Å arbeide med språket innebærer også å begrense. Uvesentligheter og tomprat skjæres bort slik at det som står igjen, er klart og velformet. En av USAs mest kjente skrivelærere i journalistikk, Roy Peter Clark, kaller prinsippet pruning, altså trimming og beskjæring: «first prune the big limbs, then shake out the dead leaves.»²⁶

Et noe annerledes bilde brukes av romanforfatteren Elena Ferrante i boka *Frantumaglia*, som handler om å skrive og publisere. I likhet med King starter Ferrante med å etablere situasjoner og karakterer, og skriveingen går ut på å finne ut hvordan fortellingen kan skrives fram i pakt med sin egen sannhet. Prosessen består i stor grad av utprøving, og ofte skriver hun utkast som ikke blir til noen ting. Formålet med utkastet er å prøve ut en idé, et *agn*, som enten får napp eller ikke. Når hun kjenner at det napper, er det en historie der som hun egentlig bare trenger å følge opp. «Ei historie følger si eiga retning», skriver hun, «den er tilhaldsstanden for alt og for det motsette av alt, den fungerer berre om den får lov til å ta inn det den treng for å fortelle sanninga si.»²⁷

Litteraturviteren Toril Moi, på sin side, starter med å grave, men går senere over til å beskrive skriveprosessen som å bygge og forme:

Jeg begynner med en eller annen observasjon, en uklar følelse av at jeg bør begynne å grave *her*. Jeg skriver noe. Jeg liker ikke det jeg har skrevet. [...] Jeg skriver i brokker og biter og forsøker å finne ut hva det er jeg faktisk holder på med. [...] Jeg begynner nesten alltid med en struktur, som jeg så å si alltid endrer. Kapitler flyttes fram og tilbake, og revideres fra bunnen og opp. [...] Det morsomste i hele skriveprosessen er når jeg driver og skriver om og redigerer

26 Clark, *Writing Tools: 55 Essential Strategies for Every Writer*.

27 Ferrante, *Frantumaglia: tankar, brev og intervju*, 87.

meg selv. Om jeg er heldig, får jeg følelsen av at jeg forvandler en grovthugget marmorblokk til en skulptur.²⁸

Neste skritt vil da være å finmeisle og polere sitt verk, slik at det blir glatt og fint.

For Anders Johansen begynner prosessen med å finne fram til et innhold med «en diffus intuisjon, eller med noen ord som jeg sier fram for meg selv inne i hodet mitt. Iblant kan jeg tro at det dreier seg om et helt resonnement. Da blir jeg fort satt på plass.»²⁹ For når han begynner å forme setninger, skriver han, «blir jeg pinlig klar over hvor lite gjennomtenkt denne første ansatsen var. Til gjengjeld begynner det nå å skje noe med den. Den deler seg opp i sine enkelte ledd. Mens jeg arbeider med ett av disse leddene, selvstendigjør det seg inntil videre. Dermed kommer det til sin rett på egne vegne, og viser seg som langt mer sammensatt, og rikere på utviklingsmuligheter, enn jeg først hadde trodd.»³⁰ Det Johansen kaller ledd – kanskje leddene i et fossil – kan etter hvert vise seg å ende opp som ulike avsnitt, eller hele kapitler.

Å avdekke, grave fram eller fiske med agn: alle disse bildene på skrivingsens første fase dreier seg om å søke etter meningen i et stoff. I senere steg kan det være snakk om å bygge, konstruere og foredle resonnementer omkring det innholdet og innsiktene man har «funnet». I faglig skrivning skjer dette gjerne ved bruk av kilder, der andres tekster brukes som kontrastfolie, eksempler og belegg. For akademiske tekster kan gjerne tolkes, plukkes fra hverandre og rekonstrueres. Iblant kan et helt resonnement skapes ved å flette sammen ulike tekstparafraser og sitater på en slik måte at noe helt nytt kan komme fram, som i en kollasj. Bruk av andres tekster gjør oss ikke mindre originale; for når kjente ting leses og settes sammen på nye måter, åpnes det for nye betydninger. I dette arbeidet kan en egen, språklig stil kan være til hjelp for å holde en viss avstand til kildene.

Alle disse erfarne forfatterens beskrivelser av skriveprosessen finner gjengklang i den prossessorienterte tilnærmingen til skrivning som er vanlig i norsk skole i dag. Der en mer tradisjonell tilnærming til akademisk

28 Moi, «Å skrive er å tenke», 19–20.

29 Johansen, *Samtalens tynne tråd*, 36.

30 Ibid.

skrivning ville være å oppfordre til å starte med en problemstilling, deretter lage disposisjon – kanskje også å skaffe seg informasjon og oversikt *før* man skriver – vil den prosessorienterte skrivningen gjerne ta den omvendte tilnærmingen og starte med en eller annen form for tenkeskriving,³¹ for eksempel friskskriving.

Friskskriving – å skrive fritt i flere minutter uten at teksten skal brukes eller lede til noe spesielt – er en måte å etablere en «situasjon», som Stephen King er avhengig av å gjøre. Teknikken går ut på å la pennen eller fingrene flyte mest mulig fritt, og skrive ned alt man kommer på, vet og kanskje viktigst av alt, det man *lurer på* omkring det temaet man er interessert i. Å starte med friskskriving er altså å gå den motsatte veien av å starte med å forme problemstilling og deretter disposisjon – fra plott til handlingskurve. God flyt i friskskrivingen åpner for innfall og assosiasjoner som ikke kan tvinges fram gjennom konsentrasjon, men må lokkes fram slik at de så å si ramler eller triller inn. Poenget er at ideene og de gode spørsmålene kommer til syne gjennom selve skrivingen, og ved å utforske det skrevne gjennom samtale med seg selv eller en annen person. Selv om det er sant at enkelte forskere ikke begynner å skrive før de vet hva som skal stå der, er den omvendte måten, å skrive seg fram til forståelse, trolig langt den vanligste. Kunsten er å ha tillit til prosessen og å tåle den usikkerheten som følger med.

Med en slik tilnærming til skrivning blir det også klart at psykologi og kreative prosesser er en sentral del av selve skrivearbeidet.

31 Den vanligste formen av ordet er tankeskriving, men jeg foretrekker det mer aktive, verbnære tenkeskriving.

KAPITTEL 3

Proessorientert skriving som forskningsfelt

Forskning om skriving, norsk og internasjonalt, har i stor grad foregått innenfor anvendt lingvistikk og språkfagene. Mye av denne forskningen har tatt for seg tekster og tekstproduksjon, og har i mindre grad vært opptatt av hvordan det oppleves å skrive og motta skriveveiledning, publisere og så videre. Dette er i ferd med å endre seg. I det store, internasjonale feltet for skriveforskning har psykologer, litterater, sosiologer og tverrfaglige forskere begynt å ta for seg skriving som identitetsformende aktivitet.

Den norske skriveforskningen har utmerket seg i europeisk sammenheng ved sin tidlige orientering mot den nordamerikanske, proessorienterte tilnærmingen til skriving. Dette er spesielt takket være trekløveret Dysthe, Hertzberg og Hoel, som hver på sin måte har innført proessorientert skrivepedagogikk i lærerutdanning, norskfaget og anvendt språkvitenskap (lingvistikk).³² Proessorientert skriving har inspirert skriveforskere, veiledere, kursholdere og ikke minst de mange skrivesentrene og studieverkstedene som i økende grad etableres ved norske universiteter og høyskoler.³³ I proessorientert skriving kommer skriveren og skriveprosessen i forgrunnen, mens teksten blir sekundær. På engelsk sier man ofte at man jobber med skriveren, ikke teksten: *to work with the writer, not the writing*. Ved å sette skriveren i sentrum kommer også relasjoner, erfaringer, forestillinger, selvregulering og andre psykologiske forhold omkring skrivingen til syne som vesentlige forutsetninger for at en tekst i det hele tatt skal kunne bli til. Å jobbe med å støtte den som skriver i stedet for å «fikse» teksten er også en måte å styrke troen på at man vil få det til, bare man følger prosessen og jobber med teksten. Alle skrivere er i utvikling, og ingen er ekspert.

32 Se Dysthe, Hertzberg og Hoel, *Skrive for å lære*. Se også andre utgivelser av disse med kolleger.

33 En kort gjennomgang av feltet finnes i Straume, «Skrivesenter i forskningsbibliotek».

Den norske skriveforskningen har spesielt tatt for seg hvordan skrivning står sentralt i å tilegne seg et fag.³⁴ Når det gjelder skriveprosessens emosjonelle og eksistensielle sider, har disse først og fremst vært belyst i forbindelse med skjønnlitterær skriving, i romanform, essay og forfatterintervjuer. Internasjonalt fins det riktignok en del studier av doktorgradskandidaters opplevelser av veilednings- og skriveprosesser – blant annet har psykologen Montserrat Castelló og hennes kolleger gjort en rekke studier om selvregulering, identitetsspørsmål og regulering av emosjoner gjennom skrive- og veiledningsprosesser spesielt for doktorgradskandidater.³⁵ I internasjonal sammenheng er også *academic literacies* er en stor retning.³⁶ Denne forskningen tar for seg hvordan studenter og stipendiater som kommer fra en ikke-akademisk bakgrunn kan oppleve identitetskonflikter i møte med høyere utdanning. Språklig bakgrunn, muligheter for å uttrykke seg, klassespørsmål og (manglende) gjenkjenneelse av kulturelle og kommunikative koder er noen av spørsmålene som studeres innenfor dette feltet.³⁷

Vi har allerede lest om O, som var tidlig i sin profesjonelle skrivekarriere og søkte hjelp for å finne ut om hun kunne skrive på den måten hun gjorde. I fortsettelsen vil jeg presentere flere intervjuer med fagskrivere som befinner seg i ulike livsfaser og med forskjellige livsprosjekter. I neste kapittel skal vi lese om tre forskere som forteller om noen av de erfaringene som har gjort dem til de skrivende fagpersoner de i dag er. I senere kapitler (7 og 8) kommer ytterligere tre intervjuer. Vi treffer studenten P, som i likhet med O strever med å få tak i sin egen stemme. Etter hvert beveger vi oss over i veiledningssituasjonen, der F, en erfaren praktiker som har begynt å undervise i skriveprosess, forteller om hvordan hun bruker kunstbaserte metoder for å hjelpe uerfarne skrivere til å bli trygge når de skal skrive gruppeoppgaver. Til sist skal vi også møte G, som har valgt å gjøre skriving til et livsprosjekt, og deler noen refleksjoner om hva dette har kostet henne.

34 Hoel, «Skriving ved universitet og høyskolar», Jonsmoen og Greek, «HODET BLIR TUNGT – OG TOMT», se også Erixon og Josephson, *Kampen om texten*.

35 Se for eksempel Castelló og Donahue, *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*.

36 Lea og Street, «Student Writing in Higher Education», Lillis, «Academic Literacies': Sustaining a Critical Space on Writing in Academia»; Ivanič, *Writing and Identity*.

37 Ivanič, *Writing and Identity*; Lillis, «Academic Literacies'».

Narrativ metodologi

Intervjumetoden som er brukt i denne boka, nærmere bestemt i neste kapittel, er narrative biografiske intervjuer. Metoden er, som uttrykket viser, opptatt av fortellinger. En grunnleggende antakelse for narrativ metodologi er at mennesker gjerne strukturerer sine liv som fortellinger, med en kronologi, utvikling, vendepunkter, lærdommer/innsikter og drama.³⁸ Det fins ulike måter å definere forholdet mellom historier og fortellinger på. Her forstås historien som det som har skjedd, mens en fortelling er en av flere måter å framstille historien på. En og samme historie kan dermed fortelles på mange forskjellige måter, og typisk forandrer fortellingen seg over tid, da ulike elementer får ulik relevans eller betydning. Et narrativ betegner handlingsgangen, sammenhengen mellom elementer i en fortelling. I det biografisk-narrative intervjuet er informantene protagonister (hovedpersoner) i sine egne fortellinger, og velger selv hva de vil framheve som relevante elementer, utvikling og vendepunkter i fortellingene. Følgende eksempel tar utgangspunkt i lærere, men forståelsen kan lett overføres til fagskrivere:

Fortellinger [*narratives*] er den spontane sjangeren som lærere tyr til når de forteller om sine profesjonelle erfaringer. Ved hjelp av historier, anekdoter, metaforer, bilder og lignende forteller de om sine erfaringer og hva de betyr for dem. Fortellinger representerer således konstruerte tolkninger som fortelleren bruker til å skape sammenheng og mening i en endeløs strøm av hendelser og opplevelser.³⁹

Å strukturere sitt liv som en fortelling betyr at man ikke bare beskriver, men også evaluerer det som har skjedd. En personlig fortelling er altså ikke bare en gjengivelse av hva som skjedde, men en vurdering av betydningen det har hatt: hva som ble utfallet og hvordan det skal forstås (poenget).⁴⁰ Kelchtermans forklarer: «narrativt språk utfører en referensiell og en evaluerende funksjon på en og samme tid. Historien formet

38 Gottschall, *The Storytelling Animal*; Silverman, *Interpreting Qualitative Data*; Taylor, *Sources of the Self*; Wengraf, *Qualitative Research Interviewing*.

39 Kelchtermans, «The Emotional Dimension in Teachers' Work Lives: A Narrative-Biographical Perspective», 34, min oversettelse.

40 Wengraf, *Qualitative Research Interviewing*, 115.

som en fortelling referer til spesielle hendelser og erfaringer i fortida (hva skjedde, når og hvor?), men uttrykker samtidig fortellerens verdsettelse av disse hendelsene og hva de har betydd for ham/henne.»⁴¹

Den biografisk-narrative intervjumetoden som er brukt i dette prosjektet har som formål å bringe fram den fortellingen om skriveerfaringer som informantene selv ønsket å dele. Det er altså ikke snakk om en type forskning som prøver å gå «bakenfor» fortellerens egen selvframstilling for å finne en *annen* form for sannhet, forankret, for eksempel, i en bestemt teori. Hensikten har heller ikke vært å studere forhold som ligger utenfor informantenes forestillingsverden, det være seg utdanningssystemet, publiseringssystemet eller akademien som sådan. Snarere har formålet vært å undersøke hva de velger å gjøre til elementer i *sin* fortelling og hvilke erfaringer de legger vekt på som vesentlige. Denne tilnærmingen egner seg for å studere hvordan identitet og selvforståelse konstrueres og opprettholdes.

I denne studien har formålet ikke vært å fortelle om en bestemt opplevelse, og heller ikke om livet i sin helhet. Informantene fikk visse rammer i form av stikkord, men hva som var begynnelsen, startpunktet for fortellingen fikk de selv bestemme. De fikk også noen tematiske stikkord sammen med forespørselen om å bli intervjuet. De hadde tid til å tenke over hvordan de ville svare. Men narrativer er ikke statiske. Hvis intervjuet ble gjort på et annet tidspunkt, ville fortellingen blitt en annen, ifølge Kelchtermans:

Fortellinger, som meningsfulle strukturerte beretninger om interaktive erfaringer med andre mennesker og kontekster, er ikke konstante, men endres over tid ettersom deres betydning utvikler seg. Fortellinger som tekst må derfor ses som dynamiske og åpne for modifikasjon, gjen-fortelling [...]. Beretninger om kritiske hendelser, for eksempel, markerer ofte slike vendepunkter der fortellinger har blitt omformulert og (delvis) fortalt på andre måter, fordi erfaringene de viser til har vært sett i et (delvis) annet lys.⁴²

De fortellingene som er representert i denne boka er derfor allerede tilbakelagte for dem det gjelder, og vil i liten grad kunne gjentas.

⁴¹ Kelchtermans, «The Emotional Dimension in Teachers' Work Lives», 34, min oversettelse.

⁴² Ibid., 35, min oversettelse.

I tolkningen av materialet har det vært interessant å se *hvordan* informantene selv strukturerer sine fortellinger. Alle hadde laget en tydelig fortelling med en utvikling, det vil si med forestillinger om hva som gjaldt *før* og hvordan det er *nå*, ofte poengtert gjennom nøkkelhendelser. I fortellingen om det skrivende selvet fins det også bestanddeler som kan klassifiseres som innvendige og utvendige, eller *indre* og *ytre*.⁴³ Den *ytre* fortellingen er hva som skjedde, hva personene gjorde, når, hvordan og hvorfor (selve historien). Her kommer nøkkelhendelser og viktige personer inn, som kommentarer fra veiledere og lærere. Disse utvendige forholdene har gjerne noen indre gjensvar i form av opplevelser og erfaringer, forestillinger og følelser.

Den *indre* fortellingen dreier seg om tolkninger og subjektive opplevelser av det som skjedde. I denne sammenheng gjelder det spesielt avgjørelser og oppfatninger som har med identitetsdannelse å gjøre, for eksempel når fortelleren bestemmer seg for å være en som skriver/leser/forsker/publiserer på en bestemt måte. Denne type utsagn finnes i alle fortellingene, og framkom uten oppfordring fra meg som intervjuer. Alle de tre informantene i kapittel 4 har altså en oppfatning av det er en forbindelse mellom skrivingen og deres egen identitet eller selvforståelse, og intervjuene synliggjør deres egen utforsking av utviklingsforløpet som skrivende fagperson fra før til nå. Jeg har valgt ikke å gå inn på eventuelle skiller mellom profesjonell og privat identitet. Et slikt skille ble heller ikke tematisert i intervjuene; tvert imot var det i flere tilfeller tatt opp at det profesjonelle arbeidet gikk ut over, eller inn i, privatlivet.

43 Kelchtermans, «Getting the Story».

KAPITTEL 4

Å bli en skrivende fagperson: Tre fortellinger

I ungdomstida er det ikke uvanlig å skrive for sin egen del. Det kan være korte ting i flere sjangre: dikt, brev, meldinger, manus, dagbok, blogg. Noen er også glade for å kunne skrive stil og lengre oppgaver på skolen. Men det er også mange som opplever nederlag gjennom skriving, for eksempel i norskfaget, og som senere velger fagkombinasjoner der de slipper å skrive lange tekster. Den skriveleden man har hatt som barn, kan svekkes gjennom erfaringer med å bli rettet på, ved ikke å forstå kravene eller ved å oppleve at man ikke kan uttrykke seg slik man selv ønsker, som når man må skrive på et annet språk enn morsmålet.⁴⁴ I dette kapitlet forteller tre fagpersoner, kalt A, N og C, om hvordan de har blitt formet og dannet som skrivende fagpersoner. Oppfordringen de fikk var å fortelle om sitt forhold til skriving slik det har utviklet seg fra ungdomstiden og gjennom ulike faser fram til i dag. De fikk også noen tematiske stikkord om hva jeg var interessert i, nemlig *identitetsutvikling* og *forestillinger om skriving*. Alle har framhevet det som har vært vesentlig for dem selv å fortelle fra sine skrivehistorier, og de har ikke snakket om *alt* som kan være relevant.

Oppdraget var altså ganske enkelt: Fortell meg om hvordan det var å skrive, først som ungdom, i og utenfor skolen, og hvordan det var å begynne å skrive ved universitetet. Hvordan opplevde du overgangene mellom ulike nivåer (videregående, lavere grad, høyere grad, PhD), og var det noen spesielle hendelser eller nøkkelpersoner som hadde betydning for deg da du begynte å forme din identitet som skrivende fagperson? De ble bedt om å legge vekt på hendelser som angikk deres forestillinger om skriving, spesielt tilbakemeldinger fra lærere, veiledere og andre

44 Dette siste er et særdeles viktig tema som jeg ikke har kunnet gå inn på innenfor denne bokas rammer.

personer. Jeg var også nysgjerrig på om de skrev dagbok som barn/unge, om de hadde gjort seg tanker om sammenhengen mellom denne skrivingen og den faglige skrivingen og om de hadde tekstlige forbilder som de er inspirert av. Imidlertid opplevde jeg at alle tre var så velforberedt, eller hadde så mye på hjertet, at det i praksis ikke ble nødvendig å komme med spørsmål eller oppfordringer.

A, N og C er forskjellige når det gjelder fag, kjønn, alder og sosial bakgrunn, men fellestrekket skulle være at de først og fremst er fagpersoner, ikke forfattere. Alle historiene hadde overraskende trekk, og mye viste seg å være annerledes enn jeg hadde forestilt meg; blant annet at N identifiserte seg mer som forfatter enn som fagperson, og at A og C hadde opplevd til dels store problemer med det å skrive. Dette gjorde at A og C hadde gjort seg veldig rike refleksjoner omkring de psykologiske sidene av skrivearbeidet, mens N, som så på seg selv som en habil forfatter, brukte et litt annet forståelsesrepertoar.

Muntlig samtale skiller seg fra skriftlig tekst på flere måter. I disse intervjuene var det tydelig at informantene diskuterer med seg selv for å komme fram til en forståelse, for eksempel når de gjentatte ganger bruker uttrykk som «jeg tror at jeg er ...», «dette tror jeg har vært viktig for meg», og lignende. Transkripsjonene inneholder en rekke gjentakelser, tenkepauser og utbrudd som «eh!», og som intervjuer deltok jeg med en rekke oppmuntrende uttrykk som «mmm». Av hensyn til framstillingen har jeg fjernet en god del av denne tenkesnakkingen, men noe er beholdt. Når informantene prøver seg fram for å finne det rette uttrykket for det de ønsker å si, er dette en kilde til å forstå hvordan man leter seg fram til meningen i et stoff, her: fortellingen om det skrivende selvet, og gjenspeiler således en selvrefleksiv erkjennelsesprosess som inngår i et identitetsarbeid.

As historie: Ønsket om å kunne skrive

A er en kvinnelig akademiker rundt 40 år med samfunnsvitenskapelig doktorgrad og fremmedspråklige studier i tillegg. Hun arbeider som universitetslærer og deltar i forskningsprosjekter. A har et utpreget reflektert – språkliggjort – forhold til sin egen skriving som setter både

psykologiske forhold og spørsmål om faglig identitet i bevegelse. Denne refleksjonsrikdommen gjorde at intervjuene med A ble en god del lengre enn de øvrige.⁴⁵

I det første intervjuet formidlet A en tydelig fortelling om sitt gradvis mer problematiske forhold til det å skrive og publisere. Da vi møttes til oppfølgingsintervjuet noen måneder senere, hadde hun brukt tiden som var gått til å reflektere ytterligere over hvordan hun tenkte – og ønsket å tenke – omkring disse temaene, slik at en del ting som ble framsatt som problematiske og uforløste i første intervju hadde gjennomgått en bearbeiding og blitt mer avrundet, om ikke helt tilbakelagt, ved vårt andre møte. Denne bearbeidingen av egen fortelling var noe A kommenterte selv, og er betegnende for hvordan hun bruker strategier, metarefleksjoner og tolkning av ulike erfaringer til å hjelpe – eller *pushe* – seg selv videre.

«Dette var jo et problem»

A kommer fra en plass der det ikke var vanlig å ta høyere utdanning, men hun har etter eget sigende alltid visst at hun selv skulle gjøre det. I oppvekstmiljøet var det en viss skepsis mot det skriftlige, og hun har følt seg mer komfortabel med muntlige enn skriftlige uttrykk.

A: «Så kan det óg ha noe med hva som kommer lett til en, og hva som er tyngre, og for meg så kommer jo det å snakke om ting, *lett*. Jeg er, jeg er ganske – verbal. Og det muntlige er jo nesten alltid knyttet til konkrete kommunikasjonssammenhenger hvor det at du snakker, betyr noe i *det rommet*. Og det tror jeg handler om barndom og oppvekst, ungdomstid og sånn, at for meg så er det noe viktig i at *det skal ikke bare være for meg.*»

Forestillingen om at det kanskje ikke *er* noen der som kan ha nytte av teksten, har gjort at A har vært mer opptatt av undervisning og konkrete kommunikasjonssituasjoner enn av å skrive. A liker riktignok å arbeide med tekst, men det hun liker, er det hun *lærer* når hun skriver: «Dette har jeg vel ikke skjønt før nå i det siste, at det jeg har brukt skriving til er å lære meg ting. Så det betyr at jeg alltid har vært opptatt av å skrive

45 I gjengivelsen har jeg fjernet en god del gjentakelser og småord som sånn, altså og på en måte; ord som brukes til å kalle fram et resonnement, men en del har fått stå fordi slike uttrykk er med å levendegjøre innholdet, ikke minst gjennom *rytmen* de skaper.

om det jeg *ikke kan*, mens å skrive om det jeg kan, har jeg ikke gjort noe særlig av.» A forteller at hun kan lese artikler og bøker fra sitt eget fagfelt, og tenke at «dette her har jeg jo visst i årevis» når det kommer ut. «Men jeg har jo da ikke skrevet om det, for jeg har tenkt at, det var jo ting jeg *forsto*.» I stedet har hun brukt tekstene sine til å undersøke ulike problemstillinger og spørsmål som har vært spennende å arbeide med, men hvor selve skriveprosessen blir veldig langsam «fordi man nettopp bruker den til å drive fram en læringsprosess, og ikke som formidling. For meg har det muntlige vært måten jeg formidler på, og så har skriving vært en måte jeg har lært meg ting på, tror jeg.»

A: «Jeg tror at for meg handler det om at skriving – og publisering – er assosiert med en viss *egoistisk* aktivitet.» Selv om hun ikke mener dette intellektuelt sett, er det en «*følelsesmessig tendens*», og en forestilling som «sitter dypt». Som en kontrast til den «egoistiske» skrivingen for å lære seg ting, trekker A fram erfaringer med samskriving, der «ting fikk mening og det var lettere å gjøre det, nettopp fordi det var *andre* ... det var andre mennesker som det betydde noe for. *Det* tror jeg kanskje er en nøkkel for min del ... Jeg trenger å *vite det*; det trenger å være tydelig for meg, at om jeg skriver eller ikke, har ... ja, betyr noe for flere enn meg.»

A kobler disse forestillingene til stedet hun vokste opp, der det ikke var vanlig å ta høyere utdanning, og der det å være glad i å lese, ble lagt merke til: «Å være glad i å lese, altså, språket ditt, alt! Alt man sier og er, hvis man er en unge som er litt akademisk anlagt ... det skiller deg jo ut, ikke sant, du blir jo ... det er noe som gjør at du stikker deg ut, og for meg, jeg er jo ... ja, ganske sånn flokkdyr. Jeg er veldig glad i å være sammen med folk, og syns fellesskap gir mening til veldig mange ting ... så dette var jo et problem.»

«Det her må du finne ut av»

Som ungdom var A en høytpresterende elev som var opptatt av hva hun kunne bruke for å lære og utvikle seg. A: «Med et sånt læringsdriv, så kunne man på en måte suge til seg mange ting som gjorde at man bare skjønnte hva som skulle til for å bli bedre – men når det gjaldt det å skrive, så var ikke det åpenbart for meg.» På videregående hadde A glede av

idéfasen, men syntes ikke at hun «fikk det til å komme helt ut», det var en «følelse av at noe ikke kommer helt på plass». På et tidspunkt forsøkte hun å spørre norsklæreren om hva hun kunne ha gjort bedre. «Og hun på en måte ikke kunne *svare meg* på hva det var. Men hun skulle tenke på det, og så kom hun tilbake og sa at 'jeg tror det er litt kompakt'. Og det var den mest artikulerte tilbakemeldingen jeg hadde *fått*, da, på egen skrivning, så la jeg jo mye i det uten at jeg helt skjønnte hva det innebar – eller, hva skulle jeg gjøre?»

Likevel, da hun begynte på universitetsstudier hadde hun glede av å skrive. A: «Jeg hadde en sånn yringsfølelse – med tanke på den type tekster, og en glede. Jeg hadde følelsen av å kunne omsette en tanke til teksten ... ganske lett, altså.»

A tok blant annet et samfunnsvitenskapelig emne med skriftlig og muntlig eksamen, hvor oppgaven dreide seg om frihandel, «og på den tida var jeg jo veldig sånn fersk student, og opptatt av politiske spørsmål, og dette her var jo noe vi diskuterte masse.» Men etter at hun hadde skrevet eksamen forsto hun at hun hadde «bomma litt på sjangeren; altså at jeg skrev noe som var mer en meningsytring enn som egentlig var en sånn akademisk *tekst*.» Hun brukte hele det første året på å skjønne hva det var hun ikke skjønnte: «Jeg skjønnte for eksempel ikke ordentlig hva de pensumlistene var for noe ... at det var meningen at man skulle lese alt som var på dem, og heller ikke *hvordan* man skulle lese de tekstene.» Hun leste det meste, og hadde glede av det, men «*jobba* ikke nok med det, altså som fagstoff». Så, da hun kom til muntlig eksamen «skjønnte jeg at jeg egentlig ikke hadde skrevet sånn som den teksten skulle *være*. Her er det noe du ikke helt forstår ... det her må du finne ut av.»

Hvordan er man stipendiat?

Etter det innledende året, forteller A, kom en studietid preget av mestring. Men overgangen fra å være hovedfagsstudent til å bli ansatt som doktorgradsstipendiat opplevdes igjen som stor. På hovedfag hadde hun visst hva hun skulle gjøre, og var i en avklart arbeidsprosess med veileder, men så var det «ganske sånn bråstopp» i overgangen til doktorgraden hvor det ikke var noen som kunne vise hvordan man gjorde det, «altså

hvordan man var stipendiat». Instituttet kunne verken tilby rollemodeller eller et arbeidsfellesskap som man kunne gå inn i, «sånn at, jeg satt på en måte på det kontoret og *ventet på å bli smartere ...* fordi det måtte jo være en *forskjell* fra hovedfaget [ler] til doktorgraden. Og så demret det jo for meg, etter hvert, at det ikke kom til å skje». Forestillingen om at det skulle skje et kvalitetssprang fra hovedfag til doktorgrad gjorde at hun ikke syntes hun kunne fortsette som før: «at det å fortsette å gjøre det jeg hadde gjort, på en eller annen måte ikke var *bra nok*. Jeg følte meg ikke usikker, men jeg var *drit ukomfortabel* da jeg satt på det der kontoret.» Men da veilederen foreslo å lage en publiseringsplan for henne, var heller ikke dette noe hun klarte å ta alvorlig. Det var noe med den nye rollen, arbeidsprosessene og «publiseringsspillet» som hun ikke fikk gjort til sitt eget. A: «Det er noen sånne punkter som jeg ikke har knekt i mitt eget arbeid, altså.»

«Så stoppet det opp ...»

I løpet av doktor- og postdokperioden hadde A en krevende livssituasjon der hun i en årrekke måtte leve med oppstykket nattesøvn. Dette fikk konsekvenser for konsentrasjonen, noe som spesielt gikk ut over skrivningen og dermed også den publiseringen som forventes i postdokperioden. Den manglende publiseringen gikk i sin tur ut over selvfølelsen og identiteten, ikke bare på jobb, men også privat.

A: «Det ble fryktelig, fryktelig lite søvn i veldig mange år, og det gjorde noe med konsentrasjonen, noe som gjorde at skrivning ble kjempevanskelig. Det å konsentrere seg å skrive, og det å kjenne at *teksten betydde noe*, var vanskelig. For når man er trøtt, så kjenner man jo aller mest at man ikke får til det man prøver på, og det kan jo skyldes så mangt. Så det er egentlig ganske vanskelig å forholde seg til en sånn årsakssammenheng. Når det strekker seg over så lang tid, så gjør det noe med identiteten din.»

Det å være sliten, ble normaltstanden for A: «Man glemmer hvordan det er å være opplagt, man glemmer hvordan det er å være utsovet, for det er man aldri, og man tror bare at det er sånn man *er*. Det kjører opp nye spor i identiteten: '*Nei, jeg er en som sitter foran en tekst, og ser jo verken åssen jeg skal avslutte eller ... her er det bare ... og det griper meg ikke*».

Sånn at det, det blir jo på en måte *den man er*. Og ganske lenge klarte jeg ikke å se at det handlet om at jeg aldri sov mer enn halvannen time i strekk. Det tror jeg ikke at jeg skjønnte. Og så, om jeg skjønnte det, hva skulle jeg da gjøre? Det var jo den jobben jeg hadde.»

Målet ble å «holde det gående på en eller annen måte». A beskriver hvordan hun gikk på jobb uten at noen så hvordan hun hadde det: «Du må klare å sitte i den stolen foran en PC, men det er ikke noen som griper tak i deg og sier at du klarer faktisk ikke dette her, det kan ikke du gjøre ... men ingen, ingen ... Jeg tenker at på et sted hvor hvor man jobbet mer *sammen* så ville det blitt mer synlig at man ikke *leverte*, at dette her ikke *gikk*, men ved det instituttet jeg kom fra så ble det aldri ordentlig synlig for noen.»

Denne erfaringen har tatt mye tid og krefter for A, også i ettertid. Hennes indre fortelling dreier seg i stor grad om å ta grep om det *vanskelige* ved skrivingen ved å tenke på det, lese om det, delta på skriveseminarer og bruke ulike øvelser.

A: «Jeg ser jo egentlig aller mest på meg selv som en person med et komplisert forhold til skriving. Jeg vil veldig gjerne *kunne skrive*. I perioder har skriving vært noe jeg har tenkt fryktelig, fryktelig mye på, og som jeg har snakket mye om.» Det *vanskelige* ved skriving er noe hun har hatt «veldig langt framme i *identiteten*». Da ett av barna begynte på skolen skulle hun hilse på de andre foreldrene, «hvor jeg nærmest presenterte meg litt sånn: hei, jeg heter A, og jeg har ikke publisert så mye. Altså, det var ikke ordrett sånn, men det var ikke så langt unna heller, fordi det lå så langt framme for meg.» A ser på seg selv som «en som strever med skriving; som er opptatt av skriving, men som ikke helt *får til* å skrive. Altså, jeg *skriver jo*, og noen ting skriver jeg også fort og lett. Men jeg har jo valgt en jobb som gjør at jeg egentlig må skrive mer enn jeg *har gjort*, og jeg har også opplevd, særlig i postdokperioden, en enorm frustrasjon med ikke å få skrevet mer enn jeg har gjort.»

«Den evnen man en gang hadde»

Gjennom hele sin oppvekst skrev A dagbok «for å skjønne ting, sortere tanker og ordlegge opplevelser». Men det som i barne- og ungdomsårene

var et fritt forhold til skriving lot seg ikke overføre til den voksne fagskrivingen. I stedet for en stegvis utvikling, beskriver hun det som et brudd: «Det er ikke bare sånne steg for steg som man tar, og så er man på et nytt sted ... Det framstår mer som et brudd og som et slags tap av en evne man hadde.»

A hadde samme veileder på lavere grad og høyere grad. Han observerte vanskene hun hadde med å skrive, men var også kjent med strategiene hun hadde som yngre student: «Han har alltid vært opptatt av at jeg må måtte komme tilbake til måten jeg skrev på som mellomfagsstudent, fordi da var jeg vel veldig klar på at jeg skriver ganske sånn kaotiske førsteutkast, og det sitter alltid igjen veldig mye i hodet. Altså, jeg tror jo at det er en komplett tekst, men det er jo ikke det. Og på en eller annen måte har jeg kommunisert til ham at, liksom, 'slapp av, det gjør ingen ting, for det, det blir bedre'.» Der A tidligere kunne bekrefte for veilederen at teksten ikke var ferdig, men at hun visste hva som måtte til, opplevde han senere at hennes forhold til skriving ble anspent: «Og det har han jo helt sikkert rett i, og på mange måter har jeg nok ... den der tanken om at man har mistet ... man har hatt en evne til å skrive og så har mistet den.»

A har brukt mye energi og tid på å bearbeide sitt forhold til skriving. Hun har blant annet brukt et internettprogram for å få i gang kreative prosesser: «Du får klistremerker for å skrive så og så mange dager på rad, og så tar det tida på deg ... ja, og det appellerer til veldig basale psykologiske mekanismer, og det lager ordskyer av de ordene du bruker mest, og det gjorde jeg *lenge*, altså. Hver dag! Jeg tok det med på ferie, når det var skikkelig krøkkete å få til. Men tanken min var jo at hvis jeg skulle komme ut av det her veldig *forknytte* forholdet til skriving, så måtte jeg på en måte finne tilbake til litt av den gleden med å ha litt sånn *flyt* i skrivningen. Og når jeg skriver om hverdagslivet og tanker så har jeg jo nettopp det, så har jeg glede i språket og det å formulere meg skriftlig. Jeg hadde i hvert fall veldig glede av å gjøre det, og jeg skrev jo virkelig hver dag, i over et år.»

Hun har også deltatt på retreat med skrivecoach og strukturerte skriveøvelser. En øvelse som ga en følelse av gjennombrudd, gikk ut på at å skrive i økter på først en time, deretter tre kvarter og så en halvtime.

For hver økt skulle deltakerne sette seg individuelle skrivemål, og disse målene ble avtalt i par.

A: «Da skulle jeg si det til deg og du til meg, for den neste timen skal vi, hver for oss, skrive det og det, og etterpå så sa man hvordan det gikk. Og så laget man et nytt mål for de neste tre kvarterene og så et nytt mål for den siste halvtimen. Og det her tar vekk så mye av ... av følelsene rundt det man skal gjøre, fordi det konkretiserer *oppgaven* og det lager noen avgrensninger i *tid*, og det knytter noen sosiale forventninger til det, så det, jeg syntes det var *kjempenyttig*. Og jeg hadde en sånn følelse av at jeg kan skrive.»

Aldri fornøyd med egen innsats

Mange at teknikkene som har hjulpet A, dreier seg om å opprette sosiale forpliktelser omkring sin egen skriving. Det å inngå skriveavtaler som betyr noe for andre, bidrar til å svekke forestillingen om at skriving er en «egoistisk» aktivitet. En annen fordel som kan komme ut av dette er en mer utvendiggjort, *realistisk* oppfatning av hva man kan utrette.

A: «For der ligger jo også noe av det ambisiøse – det å tro at man skal få gjort så *innmari mye* og så aldri, aldri, aldri bli fornøyd med egen innsats. Det tror jeg også er veldig typisk hos mange i denne typen jobb: å ikke være særlig fornøyd med det man får utretta. Men det er veldig slitsomt å *aldri* være fornøyd. Fordi, selv om du har jobba, og ikke gjort noe annet, hvis det ikke har kommet noe særlig *ut av det* er du ikke noe særlig fornøyd, selv om innsatsen har vært helt upåklagelig.»

Men det kan også være problematisk dersom det går for lett.

A: «Hvis ting går for *lett*, så blir man jo mistenksom, eller, hvertfall, jeg tar lett på positiv respons. Altså, jeg syns det er veldig hyggelig, men jeg tolker det relasjonelt, sånn at hvis du sier at 'det her var bra' så tenker jeg: 'så hyggelig at du sier det til meg; det var koselig'. Jeg tenker at det ikke nødvendigvis gjenspeiler *det jeg har gjort*. Og det tror jeg henger sammen med den skoleerfaringen der ting kom *for lett*, og det var for lite å *strekke* seg etter, for lite *motstand*. Så jeg ble en hund etter motstand. Jeg husker *alt* jeg kunne bruke til å lære eller utvikle meg. Men hvis man fortsetter med den strategien når man er i en internasjonal konkurranse der det gjelder å publisere og skrive, hvis man *der* fortsetter å ta veldig lett på all

positiv respons, og *bare* er opptatt av de negative ytringene, da fungerer det ikke lenger, fordi da er man jo et sted hvor det ikke er noen mangel på motstand. Og det tror jeg jeg har brukt ganske lang tid på å skjønne; at jeg kan ikke fortsette sånn lenger.»

Selv med all sin innsikt, er A fortsatt usikker på hvorfor det å skrive har blitt så trøblete. Kanskje er det en form for prestasjonsangst som forsterkes gjennom erfaringen av å utsette og ikke gjennomføre: «Jeg har jo brukt veldig lang tid på å ta de her artikkel- og publiseringsgreiene, å ta det helt på alvor – altså, jeg har jo fått sånne her *revise and resubmit*-vurderinger fra nivå 2-tidsskrift, og så ikke gjort det! Det er jo veldig dumt. Men akkurat det her har ikke jeg klart å ta helt sånn på alvor.»

I: «Altså, du kunne ha ...»

A: «Ja, gjort de endringene og sendt det inn og få det publisert.» [snakker raskt, så stille]

I: «Men det ligger i skuffen?» [prøvende]

A: «Mmm.»

En tydelig stemme

Jeg spør om A har noen forbilder når det gjelder faglig skriving, noen som har inspirert henne til å skrive og kanskje gitt henne et ønske å skrive på en spesiell måte.

A: «Jeg liker veldig godt tekster som har en *tydelig stemme* – tekster hvor det foregår en *tenkning*, og da handler det ofte om at *man bruker empirien til å tenke fram noe*. Jeg liker tekster som snakker litt, altså som tør å *stå i sitt eget resonnement*.» A har også reflektert over hva det er som gjør at man syns at noen tekster har stemme, men andre ikke har det. Kanskje er det slik at hun syns hun kan bruke en «tydelig stemme» i noen dagboktekster, men ikke i fagtekster. For hva er det å ha en egen fagstemme? A: «Jeg føler at jeg *ikke* har det, eller ikke tør å *bruke den*, når jeg skal *fagskrive*. Men dersom jeg skal bli fornøyd med egen skriving, så er det som en som klarer å *skape noe*, og da skaper du noe *som deg sjøl*.» Spørsmålet er kanskje hvor mye det er greit å legge til av stilistiske (utenomfaglige) effekter. A: «Jeg tror at jeg leter veldig etter at det skal bli *presist*, og at deri ligger noe av nøkkelen til 'det kompakte'. Alt

utenomsnakket som det er *masse av* i muntlige tekster, og som gjør at de kommuniserer, det tar jeg vekk. Og da blir det egentlig ikke noe spesielt bra, det som står igjen [ler]. Det det kommuniserer ikke nødvendigvis noe godt, for det blir så fortetta. Så der er det en tosidighet.»

Samskriving: nye erfaringer

A forteller om et samskrivingsprosjekt med tidsfrist, og der hun opplevde mye motstand, men likevel tok en beslutning om å lede skrivearbeidet. A: «Jeg kjente at det var vanskelig, og jeg kjente at ... ‘du kan jo ikke noe om det her’. Og da jeg sendte det fra meg, hadde jeg lyst til å sende med en lang, lang forklaring. Men så satte vi oss sammen, og så sa de andre at ‘nå ble det jo, nå ble det jo virkelig *sammenheng i det her*’, og så tenkte jeg, jøss ... kan det [ler], kan det ... ja! Kan noe som jeg var så lite fornøyd med, avstedkomme de reaksjonene her? Og det å *bruke det sosiale* i skriveprosesser, det tror jeg kan være nyttig for meg. For det tar vekk noe av den åpenbart manglende evnen til å bedømme hva som *ligger i det jeg gjør*. Og det å ha frister og forventninger gjør at du ikke kan drive og *holde på ting* for lenge.»

I det andre intervjuet forteller A om sine nye erfaringer med å skrive artikler sammen med andre, noe hun oppfatter som et brudd med den tidligere fortellingen.

A: «Det har vært et brudd med det problematiske, på en måte. Vi har sittet og jobba gjennom en artikkel basert på våre ulike datasett. Området er lite teoretisert, så her trengs det teoriutvikling, og det er noe som vi med vår bakgrunn kan bidra med. Så har vi sittet sammen og skrevet – avsnitt for avsnitt og setning for setning. Vi har sittet sammen, og diskutert, og det som da har skjedd – altså man bruker jo lang tid – *men* da har det *vært så gjennomarbeidet*, for da har vi gått gjennom hele den der, ‘hva er det vi driver på med, hva er det vi gjør ved å gå derfra til dit’. Så både situasjonen og de diskusjonene har gjort at det har vært en skriveprosess som er veldig annerledes enn mine individuelle skriveprosesser. Og så har det jo øg skapt en distanse til, til skriving som problem. Og så har det blitt ordentlig *bra*, og i dag har vi levert den artikkelen! Og så har vi fått så hyggelige tilbakemeldinger, når vi har bedt om feedback, på utkast, har

vi fått sånn veldig strålende tilbakemelding, *til og med språkvaskeren*, var sånn: ‘this was a job very well done!’»

En av de som skriver sammen med A, er det hun kaller en veldig *planmessig* skriver, «og det har fungert kjempegodt når vi skal skrive sammen, for da har vi kunnet diskutere de planene, ikke sant. Hun kommer ofte med krav om *knagger*, og så kan jeg strukturere mine tanker rundt en sånn knagg, rundt et knaggsystem.» Arbeidet begynner med å «snakke gjennom argumentet og få ned kulepunktene» før de begynner å skrive.

A: «Mye av struktureringa kommer i møtet med hennes struktur, og det gjør jo at teksten kjennes annerledes, altså den har en veldig klar struktur, og så er det de her mellomsetningene, at hun sier at ‘her, her tror jeg vi må si en setning til’. Og så kan vi lage, så kan vi lage den, mens jeg sikkert ville ha gått videre til neste moment og brukt mye lenger tid på å se at her må det være en setning til. Så det er jo et sånt fremmedgjørende element, men det innholdsmessige, føler jeg veldig er mitt, eget.»

De vonde tekstene

I det første intervjuet fortalte A om et artikkelutkast som hun hadde jobbet veldig mye med i postdokperioden, en tekst «som har i seg alle de koblingene til ‘det her får jeg ikke til, jeg får det ikke ferdig, jeg får. ...’ Alt det som var vanskelig i livet, altså det kjennes som om alt på en måte ligger i den teksten, samtidig som den handler om noe som jeg synes er viktig, og jeg vet akkurat hva bidraget er; altså den har egentlig en helt klar idé. Det er masse arbeid som ligger i den, men jeg vet at jeg makter ikke å få den ferdig, fordi jeg orker ikke å ta i det.»

I andre intervju forteller A at nettopp denne artikkelen har fått en tilværelse som felles skriveprosjekt med hennes kollega: «Altså, det mangler litt hist og her, både på innledning og der hvor resonnementet skurrer, og så mangler det helt sikkert en del av de mellomsetningene som jeg ikke er noe god til å skrive inn, sånn, hvor jeg går fra A til C, og så sitter B igjen i hodet. Men det kjentes ... Nå fikk vi levert den første artikkelen, og så har vi begynt å skrive oss igjennom innledningen på den andre, og da kjente jeg at dette kommer jeg til å – da *blir ikke* dette en sånn tekst som bare blir værende sånn 70 % i en folder til den ikke er aktuell mer,

men da kommer vi til å få ferdig den her – også! Og det er noe med det å få nye erfaringer som legger seg oppå de gamle, som gjør at man kjenner på noen nye, noen nye muligheter, da.»

Hun forteller om en annen tekst som er levert: «Det var en liten ting, men det var en tekst som jeg hadde dyttet på, og som *blei ferdig*, og det kjentes veldig deilig. Jeg tror at det er en erfaring som jeg trenger. Jeg tror nok den usikkerheten man har, både med tanke på skriving som prosess og det å kunne fullføre tekster, der tror jeg at det trengs flere år med nye erfaringer. Det er veldig knytta til skrivinga som prosess, hvor jeg kjenner meg usikker på gjennomføringsevnen, men jeg tror det er mulig da, altså det må det jo være. Man må jo å tenke at forandring er mulig, men jeg tenker at det nettopp må en del nye erfaringer på plass, og at samskrivinga er en måte å få noen sånne nye erfaringer på.»

Hva som gis verdi

Noe av problemet, ifølge A, er å kunne ta «skritt for skritt». Hun tror at hun skal gjøre veldig mange ting på en gang: «at jeg både skal lære meg noe jeg ikke kan, og så skal jeg skape noe.» Hennes forestillinger om faglig skriving er at det skal være en måte å skape noe gjennom en kreativ prosess.

A: «Og da vil jeg jo at det skal være bra, og at det skal bety noe. En del forskere har jo den forestillingen om at skriving, der er det snakk om å 'write it up', ikke sant? Det har jeg *aldri skjønt*, altså hvordan det går an, å klare å se på forskningen sin som noe som kan skrives på *den måten*, det har jeg ikke skjønt. Og jeg tror det ville vært nyttig å gjøre det litt mer.»

Med henvisning til skrivepedagogikkens skille mellom om å «skrive for å lære» og «skrive for å formidle»,⁴⁶ tror A at hun vil ha godt av å gjøre litt mer av det siste, og gi den type skriving mer vekt, «fordi skriveprosene vil være lettere da, og de vil også være verdifulle.» Tidligere har hun brukt skriving til å presse seg videre i læringsprosesser, inn mot litteratur hun ikke kjenner: «Men det blir jo ganske *tunge* skriveprosesser fordi det er så mange ting man skal gjøre *samtidig*. De gangene man skriver for å

46 Jf. Dysthe, Hertzberg og Hoel, *Skrive for å lære*.

formidle noe man allerede kan, har jeg på en måte ikke tillagt noen *verdi*. Men det har det jo.»

I det andre intervjuet kunne A se tilbake på sin gamle fortelling ut fra en ny fase, der tidligere erfaringer hadde begynt å dekkes av nye erfaringer som dannet et nytt perspektiv (før – men nå) slik at fortellingen begynte å bli avrundet. Likevel understreker hun at det vonde fortsatt ikke er helt tilbakelagt; hun er fortsatt ikke helt trygg på at hun er en som kan skrive. As prosjekt i dag er å skaffe seg erfaringer som kan legge seg ovenpå andre erfaringer: samskriving, skrive for å formidle, skriving sammen med andre, med betydning for andre. «Men det vil ta tid», avslutter hun med å si.

A: temaer og nøkkelbeslutninger

Hvis jeg skal sammenfatte noen av As temaer i de to intervjuene, dreier mye seg om å forstå egne tankemønstre og forestillinger om skriving, for eksempel hva som mer eller mindre ubevisst tillegges *vekt og verdi*. A har mye kunnskap om skrivingens psykologi, især når det gjelder vansker med å skrive, og hun har tydeligvis nedlagt enormt mye psykologisk arbeid for å endre gamle forestillinger og mønstre, blant annet ved å aktivt skaffe seg nye *erfaringer*. En viktig innsikt har vært at fellesskap og forpliktelser omkring skriveprosessen har gitt aktiviteten en *inter-subjektiv verdi* som går ut over det man kan gjøre på egen hånd og for egen karrieres del. A var også opptatt av å utvikle et felles språk om det vanskelige med skriving, som går ut over det udifferensierte uttrykket «skrivesperre». Hennes fortelling er et tydelig eksempel på hvor rikt og omsegripende skriving er som sosialt og psykologisk fenomen.

Ns historie: «Jeg har vel alltid vært en som skriver»

N er en mann på omlag 60 år med doktorgrad i et naturvitenskapelig fag. Han arbeider som forsker, og er en svært aktiv skribent. N vokste opp i en skrivende familie, med forfattere i flere generasjoner. Far og mor har publisert flere bøker i ulike sjangre, og det var vanlig å skrive hjemme. N: «Jeg vokste opp med både en far som hver eneste kveld satt ved skrivemaskinen og en mor som skrev mye. Far har skrevet mange bøker, og

mor har skrevet to. Og min bestemor var forfatter ... ja, det går bakover og bakover.»⁴⁷

På barneskolen hadde han glede av å skrive stil, og ble tidlig vant med å arbeide med tekster gjennom å diskutere setninger og formuleringer med sin mor.

N: «Ofte fikk jeg hjelp hjemme, og den hjelpen tror jeg funket veldig godt for meg. Mor var en veldig god pedagog for meg, sånn at når jeg leste kladdetekstene for henne, hadde hun med én gang et forslag til forbedringer mens hun hørte på, sånn her: 'kan du ikke bruke *det* ordet', eller 'den setningen må du skrive annerledes'. Ofte kan jo sånt virke ødeleggende, men jeg var vel veldig ... jeg så med én gang at hun hadde rett i det: ja, da ble det jo enda bedre.»

Gjennom dette tidlige arbeidet med tekster, ble han oppmerksom på at å skrive også er å bearbeide en tekst: «Bak en god tekst så ligger det jo en helvetes mye arbeid. Og det, det viste nok mor meg, eller det ble klart for meg allerede den gang. Hun hjalp meg med det, og gjorde det til en hyggelig greie, ikke sant, vi satt der og drakk te, og gumlet kaker og knattet setninger. Og hun var poengtert [...] Det var rett og slett gode, språklig gode forslag som jeg catchet, sånn at jeg fortsatte.»

En hendelse som gjorde inntrykk på N var fra ungdomsskolen, da norsklæreren helt uventet leste opp Ns stil i klassen, «en ganske sånn lyrisk stil fra en fisketur vi hadde, husker jeg, og så ble den lest opp i klassen, og det var, det var jeg helt overrasket over. Jeg tipper at mor har hjulpet meg med den, men det vet jeg jo ikke, men det var sikkert en fin tekst. Og så leste han den opp, og så sa han at: 'jeg tror ikke at du har skrevet denne'. Og så husker jeg at jeg ble helt stum; jeg greide verken å si ja eller nei, jeg ble bare helt satt ut.» En jente som hadde gått sammen med N på barneskolen, rakte da opp hånda og sa «jammen han *er* veldig god til å skrive stil! Det husker jeg han var på den forrige skolen òg.» Men læreren trodde det fortsatt ikke, så N fikk nedsatt karakter.

Da N var 18 år skrev han sitt første leserinnlegg, som kom på trykk i *Morgenbladet*: «Og den *husker* jeg også at mor hjalp meg litt med. Det der

47 Også i dette intervjuet er en del gjentakelser og småord fjernet. I tillegg bruker N en del dramaturgiske virkemidler som stemmeleie og kunstpauser som ikke er markert i teksten.

å lese kladd, det tror jeg har vært veldig tidlig klart for meg – som mor hjalp meg med: en *tekst er ikke ...* det er ikke bare sånn at du skriver en tekst, og så sender du den avgårde. Jeg var helt klar over at ‘*jeg kan ikke bare føre inn kladden*’. Det går ikke, for *tekst må jobbes med.*»

Arbeid, øvelse, kunsten å skrive

I intervjuet snakker N mye om at det å skrive for publisering er hardt arbeid, og bruker uttrykk som *jobbing*, *tekstarbeid*, *bearbeiding* og lignende. Andre ganger snakker han om den personlige skrivingen, og karakteriserer denne som en tilstand av flyt, en glede over eget uttrykk. Når N resonnerer omkring hva tekstarbeidet består i, knytter han dette til språkfølelse og musikalitet: «Tekster blir mye bedre hvis ... jeg har ikke tenkt på det på den måten før, men det henger jo selvfølgelig sammen med at jeg antakelig *har et visst språkøre*. Og det er jo det irrasjonelle i dette, som jeg fortsatt ikke skjønner så mye av, for det er dette problemet, når du har en dårlig setning, hva er det som gjør at det plutselig *faller inn*, at du *ser hvordan du må forandre på det?* Eller du ser at: *der* er det et ord som ikke stemmer. ‘Det er klønete å si det sånn’. Og så *får* du det riktige ordet ... og det er på en måte en sånn slags, *artistisk evne*, altså det er *innfallet*. Jeg synes det er veldig vanskelig å snakke om hvordan jeg greier å få til en god tekst, for jeg *skjønner* det ikke helt selv, det er nesten en litt sånn *musikalsk* opplevelse.»

N jobber «fryktelig» mange ganger gjennom tekstene sine: «Og det husker jeg også far sa; og det *skremte* ikke meg, men jeg husker at han sa at ‘jeg tror jeg har skrevet denne boken her, jeg tror jeg har skrevet den en 10–15 ganger’. Og da var det først for hånd, og så var det maskinskrift, og så rette, om igjen og om igjen. Og jeg husker at jeg måtte alltid skrive råtekstene med penn. Det gjorde jeg alltid. Og jeg husker at jeg følte: det er ikke helt bra, når du begynner å skrive råtekstene på pc.»

Oppmuntring og forbilder

N begynte å skrive dagbok på videregående, «fordi en litt eldre fyr på videregående gjorde det, og det var veldig kult», med «dikt og mer sanne

politiske slagord og romantiske tanker, og plutselig skjønte jeg – *det* er veldig kult, og det har jeg også lyst til å gjøre!» Så kjøpte han seg en «*ordentlig bok*», og skrev regelmessig i mange år: «Jeg bare skrev løs; det var helt uten filter.» Da N flyttet til utlandet som ung mann, skrev han brev hjem og «fortalte om løst og fast», og senere, når han skrev brev til kjærester: «bare sette seg ned og skrive sånn: hva skjer'a? Bare skrive i vei, bare fortelle om løst og fast.»

Seinere, i sin omgangskrets og på universitetet fikk N også høre at han skrev godt, og ble oppfordret til å publisere. Han framhever personer som oppmuntret ham og ga ham tillit.

N: «Etter hvert hadde jeg blitt ganske interessert i filosofi, og visste at jeg skulle bli forsker, eller jeg visste ikke det, [men] helt siden jeg var bitteliten har jeg bare drevet med dyr og planter og steiner og fugler og fisk ... ja, det har jeg alltid drevet med, sånn at det visste jeg.» N begynte å jobbe som lærer tidlig i 20-årene, og kom i løpet av et par år inn i redaksjonen for et tidsskrift. På den tiden, forteller N, var redaksjonsarbeidet preget av idédugnader og fagfilosofiske diskusjoner, blant annet om pedagogikk.

N: «Der skrev jeg en fagartikkel, og da var det flere som sa: 'Å, den er jo så velskrevet!' Og ja, jeg tror godt man kan si at: 'Ja! Det var en god tekst'. Jeg jobbet sikkert masse med den, men jeg husker ikke det nå, men det var den første naturfaglig vinklede teksten.» I redaksjonen traff han S, som var en sentral person i fagmiljøet: «Og S var utrolig generøs med meg da. Jeg har alltid vært glad for folk som oppmuntret meg til å gjøre ting, og S *gjorde det*. Han sa: 'skriv mer, da, N'.» Oppmuntret av S skrev han om en spesiell naturopplevelse: «Det ble en kjempekul tekst, og jeg husker det var masse folk som ... jo, jeg fikk veldig god tilbakemelding, det var veldig gøy! Så S har vært en litt sånn, han har *stimulert meg*, eller hjulpet meg.»

«Og så bestemte jeg meg»

Da N begynte på hovedfag fikk han tidlig høre fra sin veileder at «*du skriver så godt*». N ble glad for å høre dette, og syntes det var gøy å skrive hovedoppgave. Dataene fra hovedoppgaven brukte han til å skrive vitenskapelige artikler: «Og det er jo, det er jo flott gjort. Men *jeg* syntes jo ikke

det var så veldig flott, for jeg var jo mye eldre enn de andre studentene, og hadde allerede skrevet en del, så for meg, jeg følte ikke at det var noen *bragd* i det hele tatt. Men jeg syntes jo det var kult at jeg gjorde det. Og det bekrefter på en måte at jeg allerede da var trygg, trygg på meg selv som tekstarbeider.»

Etter hovedfag oppdaget N at det finnes en «gråsoner mellom filosofi, naturfag og underholdning» der det handler om formidling. Dette er en type tekster N har stor glede av å skrive.

N: «Da fant jeg ut at det her syns jeg er så gøy, dette vil jeg ha ut i media. Og så bestemte jeg meg for å få ut kronikker, og på den tiden handlet det veldig mye om evolusjonsbiologi, hvor jeg hadde et litt annet syn. [...] Så det ble en viktig sak for meg, og da tenkte jeg, jeg *vil* ha dette ut i media. Og så skjønnte jeg, nå må jeg bare begynne å skrive, sånn at jeg kommer ut med det jeg vil komme ut med.»

N bestemte seg for å begynne å sende inn kronikker. I begynnelsen fikk han dem i retur, eller «*egentlig*, så var det ikke så mange jeg fikk i retur, jeg kan tenke meg tre, to-tre, kanskje, men ganske fort så sa de 'ja takk'. Og så, når de begynte å si ja takk, så visste jeg at nå, hvis jeg sender inn en kronikk nå, *så får jeg den inn.*» I dag har N flere artikler i store aviser hvert år, og han er også ghostwriter for kolleger. N forteller om en følelse av å ville bli hørt, for «jeg har noe alvorlig på hjertet, og det alvorlige jeg har, det er at naturen er en stor, dyp og alvorlig og gåtefull verden. Det er det som er min store ... det er *det* – altså, helt til jeg til jeg *dør*, så er det det jeg skal fortelle alle menneskene. Og det er det tydelig at jeg greier å finne en form på tekstene som gjør at mange er glade for det.»

En viktig hendelse i Ns skrivekarriere var da han bestemte seg for hvordan hans skriving skulle være, og så *greide* han det: «Jeg husker at, for seks-syv år siden så tenkte jeg at *nå* skal jeg bare være en sånn *pan-servogn* som bare skriver og skriver og skriver i ett kjørt [ler] ... Og det har jeg vært! Jeg har, i deler av året så er jeg oppe i ti manuskripter som er sendt inn til redaksjoner på en gang. [Hehe]. Jeg tror jeg var oppe i tolv i sommer, da var det tolv artikler som var rundtom, inklusive vitenskapelige artikler.»

N: «Jeg er helt sånn monoman, jeg driver bare med det. Jeg gjør det på vei til jobben, jeg gjør det når jeg kommer hjem om kvelden og jeg skriver

i *alle* helgene. Jeg står opp tidlig i helgene, og skriver i tre–fire timer gjerne en fem–seks timer også, hvis det er en artikkel som er viktig for meg.»

Å bli «dønn ærlig» – å bli forsker

Som ung var N opptatt av ulike stilistiske forbilder, som André Bjerke og Jens Bjørneboe, «der det er en kombinasjon av *eplekjekk besserwisser* og litt sånn rættætæ–språklige finesser, litt sånn, at du skal stupe kråke i språket, med en elegant penn. Og det, jeg bar nok med meg en forestilling om at sånn skulle jeg også skrive.» Etter hvert oppdaget han at det ikke fungerte for ham: «Det meste *ble* jo ikke elegant.» Dette skjedde samtidig med at han tok avstand fra sitt tidligere miljø. «Og så bestemte jeg meg for – å være *dønn ærlig* i tekstene mine, altså, i mitt hjerte når jeg skrev. Uten om og men. Bare være helt *ærlig* i teksten min uten å liksom prøve å være *elegant*, eller si det *vittig*, eller ... ja! Ikke være så poengtert, bare være helt *ærlig*. Og etter hvert som jeg har blitt forsker, så må jeg si at: ærlighet, det er bare et annet ord for, det *forskeralvor* som all, all forskning egentlig handler om. Så samtidig så føler jeg at jeg holdt på å bli forsker, og det gjorde jeg jo også.» I dag legger han vekt på å skrive på en oppriktig måte om et fenomen i verden, «men uten å være, uten å prøve å *glitre* i språket».

N: «Og det som er rart da, er at, fra tid til annen, så triller det inn en litt sånn, god setning, eller en god tanke som ... poengterer, uten at jeg har trengt å gjøre noen big deal for det.» N har ofte notisbok tilgjengelig, i lomma eller på nattbordet, «så når jeg går, eller når jeg vasker opp eller går til bussen, så skjønner jeg hvilken setning jeg skal bruke, og da skriver jeg den ned.»

«Det er et alvor»

Når det gjelder tema, må det for N være et alvor forbundet med saken: «Jeg greier ikke bare sette meg ned og skrive en tekst om [et eller annet tema]. Den må på en måte si noe dypt om mysterier, et eller annet mysterium i verden. [...] Jeg er interessert i det som ikke rimer, et paradoks, noe som er dritrart, og som ingen skjønner, og *da* syns jeg det er gøy å skrive om det. Men jeg tror at jeg har en sånn pasjon der det også sier meg

noe om noe eget, mitt eget livsmysterium da, og ikke bare noe der ute, det tror jeg er veldig viktig for meg som skribent. Og det tror jeg også de som leser legger merke til. Og at de derfor kommer litt i stuss når de leser mine tekster på en litt nysgjerrig måte, sånn at når jeg skriver om skyer, så handler det noe mer allmennmenneskelig også. Det er i hvert fall det som jeg aspirerer til, eller selv føler at ... er der, da.»

Før - men nå

N har spurt seg selv om han har blitt bedre til å skrive. «Og *det* tror jeg ikke at jeg har blitt. Men forskjellen mellom for femten år siden og nå, er at jeg er mere trygg på at jeg *vet* at hvis jeg ikke gir meg på denne teksten, så kommer det til å bli en bra tekst. Og veldig ofte så er det sånn at jeg ikke har lyst til å sette meg ned. Og så sier jeg til meg selv at 'nå tar du og setter deg ned', og skriver på, og tar det inn, og så begynner jeg, og så *åpner verden seg for meg* ... og da ser jeg at det er, dette er vidunderlig, og så begynner jeg å skrive likevel. Forskjellen på da og nå er at jeg har større selvtillit. For meg er det ikke skrijving *in spiritus*, det er selvdisciplin, rett og slett. Det er å sette seg ned og ta pennen fatt, så kommer tankene litt etter litt. Men for 15–20 år siden følte jeg at det var mye mer *risikabelt*, og jeg tvilte på om det kunne bli en tekst noensinne. Da jeg var i 30-årene så hadde jeg fortsatt veldig lyst til å skrive, og visste at jeg skulle skrive bøker og sånn, men jeg vaklet mye mer, og følte at verden ikke *forsto meg*. Og det gjorde den jo selvfølgelig heller ikke. Men, ja, jeg hadde ikke noen selvtillit. Så det har forandret seg. På en måte har jeg blitt mer kontrollert, på en måte føler jeg at jeg er noe som bare putrer frem gjennom verden, fordi at nå sitter jeg ved rattet. Nå må jeg bare sette meg ned, og så kommer det.»

N: temaer og nøkkelbeslutninger

Ns beskrivelser av tekst og språk inneholder mange konkrete bilder: å stupe kråke i språket, glitre, eller som her: «teksten må være som en eneste stor karamell som bare glir inn i munnen din uten at du i det hele tatt ... får ubehag av det. Du må liksom bare flyte inn i det, og så er du

glad etterpå. Og det tar lang tid for meg, altså, å få en tekst sånn.» Refleksjonene er rike og billedskapende, med mange adjektiver, karakteristikk og språklig driv.

I oppveksten var N omgitt av folk som verdsatte tekst og skrev med eleganse. Han nevner forbilder, som André Bjerke, Jens Bjørneboe, sin egen far og folk fra samme miljø, deriblant «en redselsfull skribent». Det ser ut til at disse idealene på et tidspunkt ble en hindring for virkelig å gå inn for sin egen skriving, som han knytter til å skrive om noe vesentlig som trenger å komme ut. Ut fra disse innsiktene har N tatt kontroll over sin egen form og stil, og samtidig over sin egen identitet som skribent og forsker. Dette kommer fram gjennom de mange utsagnene som dreier seg om å bestemme seg for noe, og korrigere seg selv (nå tar du og setter deg ned ...). Den indre historien hos N er tett knyttet til innsikter, beslutninger og et tydelig før-men-nå-narrativ. N har et bevisst forhold til seg selv som skriver, og er tett identifisert med sitt stoff og sine temaer/vinklinger. Han omtaler seg som en som sitter ved rattet, og putrer fram.

En viktig forskjell mellom N på den ene siden og A og C på den andre, er at Ns utfordringer med skriving ikke ser ut til å være like eksistensielle som hos de andre: N har alltid visst at han kunne skrive og har ikke egentlig vært i tvil om dette. I den grad han uttrykker tvil, dreier det seg om hvorvidt den angjeldende teksten ville bli til noe eller om andre vil forstå ham. Men også N har utsagn som dreier seg om identitet og selvforhold, og hans beslutninger dreier seg i stor grad om *hvem* han vil være som forfatter og forsker.

Historien om C: «Skriving har for meg alltid vært vanskelig»

C er en mann rundt 40 år med samfunnsvitenskapelig doktorgrad. Han arbeider som forsker og bruker kvalitative metoder. I sin fortelling trekker C fram det vanskelige ved å skrive, og hvordan det å *lese* har hatt betydning for skrivingen. C har blitt en mer selvsikker fagskriver gjennom å øve seg, og syns ikke lenger temaet er så «farlig» som tidligere. Som vi skal se, har det vært noen nøkkelhendelser i Cs historie som ledet ham mot større frihet og selvsikkerhet i skrivearbeidet.

C starter intervjuet med å si at han har gledet seg til å snakke om skrivning, fordi det er så sjelden å få muligheten til å gjøre det. «Men, nei, når det gjelder å skrive; jeg har jo egentlig syns det har vært *veldig vanskelig å skrive*, og var ikke interessert i å skrive før jeg var på universitetet. For jeg tror at skrivningen min henger veldig sammen med lesing.»⁴⁸

I oppveksten var C ikke spesielt opptatt av skolearbeid. Unntaket var større oppgaver der man selv kunne velge tema og «få friheten til å forme noe selv; det syntes jeg var interessant.» Han husker at de fikk en slik oppgave på slutten av barneskolen. «Og da skrev jeg om stedet jeg kommer fra og vokste opp. Det syns jeg var spennende. Og så syns jeg egentlig ikke det var spennende før vi hadde tilsvarende oppgave på videregående hvor vi skulle skrive om tre verk av en forfatter, og frem til da så hadde jeg nesten ikke lest bøker. Men så skrev jeg da, jeg skrev om Lars Saabye Christensen, for det var jo noe som var enkelt og greit; jeg måtte jo spørre læreren min om å få et forslag om hva jeg skulle jobbe med.» Dette var første gang C jobbet med å lese tekster og skrive om dem, noe han likte ganske godt. Skrivning henger for C veldig tett sammen med leseprosessen: det å utforske et argument, diskutere en teori eller annen litteratur, og etter hvert, å behandle egne data.

C: «For meg så har det vært et *tungt* ... altså, det har jo vært mye *jobbing*, på en måte, ja, det har vært *trening*. Men, altså jeg har jo hatt en glede ved dette, hvis ikke så hadde jeg jo ikke fortsatt med det.» Det var først når han begynte å lese romaner at C fikk en interesse for tekst. «Jeg begynte på slutten av videregående, og da leste jeg veldig mange år i strekk, som veldig mange andre gjør, men jeg hadde ikke gjort det før da. Så det var også det å utforske verden, ja, det var rett og slett den *vanlige lesegleden* som ble forsterket etter at jeg begynte å lese og syntes det var spennende. Og at det fantes så utrolig mange måter å se verden på.»

C: «Men så har jeg nok alltid hatt problemer med *rettskriving*, sånn at, jeg har jo aldri hatt noe gode karakterer i det å *skrive riktig*, språklig sett. Det har gjort at det på en måte har vært litt skummelt, da.» Språk er fremdeles vanskelig for C, men nå oppleves det ikke som så farlig lenger,

48 C snakker – raskt – mens han tenker. Av hensyn til lesbarhet har jeg fjernet en lang rekke pauser og småord, øøh, på en måte, også en del tilbaketrekninger der han korrigerer seg selv. Enkelte lengre passasjer som er fjernet er markert med en ellipse, men langt fra alle.

fordi han har et apparat rundt seg som hjelper til: «Du tør å skrive selv om det er på en måte er feil, og hvis det skal publiseres så vet du at det er sitter folk rundt, og da er det ideene som er mer viktig enn, enn språket. Ja, språk er også viktig, og jeg vel har gjort mer etter hvert for å prøve å finne en sånn *stil*, men det føles ikke så *skummelt* lenger, da, som det kanskje gjorde.»

«Jeg får jo alltid kommentarer på språket mitt»

Erfaringen av å bli rettet på, språklig, kan C fortsatt oppleve, for eksempel når han ber om innspill fra kolleger som ikke er trent i å gi tilbakemelding på utkast. C: [mørkt] «Men jeg får jo alltid kommentarer på språket mitt, så det ... Men det er [lysere] kanskje noe med at jeg er ikke så nøye lenger.» Tidligere sendte han bare fra seg tekster som han håpet var gjennomarbeidet og bra skrevet, mens nå kan han også velge å sende fra seg tekst som er uferdig, der man kan se «nyansene av et eller annet: et argument eller en analyse». Da er det imidlertid ikke likegyldig hvem man sender det til.

C: «Altså, folk leser forskjellig. Én som kjenner deg godt, kan si 'Ja, dette ser jeg at du ikke har jobbet så mye med, men det er noen fine ansatser til noe, dette bør du gå videre med'. Mens andre kan, du sender det fra deg og så leser de med et *helt annet perspektiv* enn det du hadde forventet. Det har jo skjedd. At folk, hvis jeg har sendt fra meg noe og ikke sagt at 'ja, nå er jeg interessert i argumentasjonsrekkefølgen her' så har de kanskje bare lest på språklig nivå. 'Ja, her er det *kommafeil* og sånn'. Men *det* er jo like mye min egen feil; det er jo også en læringsprosess å finne folk som er gode lesere, og så *gi retningslinjer* til hva man vil at de som skal gi tilbakemeldinger, *gir* tilbakemeldinger på.»

Det lille puffet

En nøkkelhendelse for C skjedde da han skrev en lengre oppgave på lavere grad (mellomfagsoppgave).

C: «Man kan jo fort bli veldig sånn skoleflink og *rapportere* det man vet er riktig å rapportere; men da husker jeg det var en veileder, da husker

jeg han sa at ‘*du må hive deg utpå*’. Du må hive deg utpå her, fordi ... Og det var på en måte ganske, det husker jeg som ganske sånn *viktig*, akkurat den gangen, for det å tørre å *utfordre* det som er skrevet før; komme med egne tanker, *formulere* det, som en kontrast, eller som et tillegg til ting som allerede er skrevet. Så det at en i en veiledersituasjon *oppfordrer* deg på en måte til å tre ut av en veldig sånn – sånn skoleflink måte å skrive på, til å utfordre litt mer, det husker jeg som ganske *befriende*. Og jeg tror det gikk ganske bra også. Selv om jeg tror det var sikkert han som vurderte den oppgaven [ler]. Men det å få lov til å få lov til å formulere, og skape litt sin egen stil. Det husker jeg som et veldig, veldig viktig råd, og det på en måte ufarliggjorde skriveprosessen litt, også.»

I tillegg til alt det formelle, å svare på oppgaven og dekke det den spør om, «så var det det der å – *legge noe til* fra egen erfaring eller egne tanker om hvordan dette skulle være som var, som jeg kanskje ikke hadde funnet på selv. [...] *Det lille puffet* var nok til å sette i gang en sånn prosess som gjorde at jeg valgte hovedfag videre. Det virker veldig forsterkende når man føler at man får en sånn mestringsfølelse.»

Skriving er bevegelse

C omtaler arbeidet med skriving som en rytmisk, kreativ prosess der han veksler mellom aktiviteter: «Det er den prosessen, den vekslingen mellom å lese, skrive, lese, skrive, lese, skrive, lese, skrive og i mitt tilfelle så er det også *få nye data*, intervjuer, snakke med folk. Jeg jobber jo stort sett med kvalitative metoder – intervjuer og dokumentanalyse – så den vekslingen mellom å skrive, lese, intervjuer eller lese andre dokumenter, *det* er jo det jeg liker best, for *da bruker* man jo skrivingen som et verktøy, et tanke-redskap for å få frem et argument eller en tolkning eller en forståelse av et fenomen.»

At dette er en kreativ prosess med sine egne regler, har han også fått erfare: «Til å begynne med så vet man jo ikke helt hva man driver med. Tidligere så var det sånn at man satt og skrev-og-skrev-og-skrev, og så skjønnte man ikke helt hvor *bærer* dette hen, og så kunne man kanskje skrive på tomgang en god stund. Mens *nå* er jeg mye mer bevisst på at – ‘*nå* kommer jeg ikke lenger i skrivingen, nå må jeg lese’. ‘Nå har jeg lest

nok: nå kan jeg skrive'. 'Nå må jeg ha, nå må jeg gjøre nye intervjuer'. Og de bruddene i prosessen ... Det er lettere å identifisere når man på en måte kjenner at man skal *skifte*.»

C: «Tidligere kunne man gjøre *mange, mange* intervjuer og så kunne man sette seg ned og så klarte man ikke å skrive, og visste ikke hva man skulle lese ... Men nå er det, det er en annen *rytme* på det.» Evnen til å kjenne når det er på tide å skifte har gjort skriveprosessen mer effektiv. C: «Det er jo også sånne tips jeg har fått opp gjennom studiene, at 'nå må du slutte å lese, nå må du begynne å skrive,' 'nå må du gjøre intervjuer'. Jeg har vel blitt veldig glad i å lese, etter hvert.»

«Inspirasjonen kan komme fra hvor som helst»

For C er det ingen grenser for hva som kan være inspirasjon: «Det henger vel sammen med det den første veilederen min sa om å kaste seg utpå; det å teste ut noen ideer og se hvor det bærer hen. Så inspirasjonen kan komme fra hvor som helst, den dukker jo opp når som helst, også. I intensive skrivefaser eller analysefaser så har jeg vært helt sikker på at jeg hadde med meg noe å notere på fordi ofte, så kommer man jo på ting på vei til eller fra jobb. Det å *gå*, til og fra jobb, har også vært en ganske viktig del av det å skrive, for da kommer ideene, for da er du *åpen*, du tenker eller tankene bare flyr, og plutselig så er det et eller annet, og da – jeg glemmer så fort at jeg må skrive det ned med en gang. Men ja, bare det å *gå* og tenke, bare la tankene fly.»

Skrive om å skrive

Da C holdt på med sin doktoravhandling ble han konfrontert av sin veileder, som tok opp «det vanlige», som at «'nå har du lest nok', det måtte han si en tre–fire ganger før jeg skjønnte ... Til slutt så sa han: 'NÅ er det slutt på armhevinger!' Men da hadde jeg også et sånt sideprosjekt; en logg hvor jeg skrev om skriveprosessen, sånn at jeg hadde et selvrefleksivt arbeid ved siden av det å skrive avhandling.»

C: «Jeg husker jeg så på den rett før jeg leverte avhandlingen, og da var det morsomt å se, fordi da hadde jeg skrevet ned 'nå grubler jeg over

dette’, ‘jeg får ikke dette til å stemme, nå skriver jeg videre’, og så måtte jeg forsøke å utvikle et begrepsapparat i avhandlingen. Det var morsomt å se, i ettertid. Jeg kunne kanskje skrive en liten bit om hva det var som gjorde at jeg kom på et begrep som jeg ville legge til eller utvikle; hva som hadde inspirert meg, eller kanskje jeg hadde lest en eller annen bok. Det gjør jo også at man blir mer bevisst på den prosessen og disse bruddene: nå må jeg skrive, nå må jeg lese, at man kanskje har en mer sånn overordnet tankevirksomhet rundt dette.»

C kobler loggskrivningen til sin interesse for å forstå det praktiske arbeidet omkring forskning – forskningsmetoder i vid forstand: «Det er ganske mange forskere som gjør en sånn metarefleksjon rundt arbeidet, og så ligger det bare i et appendiks som kanskje ikke blir lest. Jeg tenker at det er en utrolig viktig del av forskningen som burde vært løftet frem.»

Det var før, dette er nå

Nå skriver C ofte sammen med andre, og syns det er fint å få tilbakemelding med én gang. «Det er også fint om alle er enige om å kunne si ‘nei, dette funker ikke’ eller ‘dette var kjempefint’. Det er jo helt annerledes nå enn det det var før. Fordi ... det bryr meg ikke lenger på den samme måten. Språket også har blitt bedre.»

Før syntes han det var pinlig å vise fram tekster, også til kona si, «fordi, fordi, jeg visste at jeg liksom ikke hadde, jeg fikk det liksom ikke helt til. Og nå er det ... det er jo trenings sak. Jeg prøver å tenke struktur, ikke sant, det er også en del av skriveprosessen, det å tenke ut strukturen. Hvordan henger det sammen. Så jeg lager ofte overskrifter eller prøver å finne ting å henge det på. Tidligere så var det jo, tidligere så lagde man en struktur, og så *forholdt man seg til den*. I større grad enn nå. Nå er det ikke noe ... altså teksten, den er fritt vilt på en måte, den er ikke noe ... Så lenge det føles naturlig å revidere den og forkaste ting, så føles det helt greit. Og tidligere så var det mer sånn: hvis jeg hadde klart å skrive én eller to sider så var det, så lå det så mye jobb i det at jeg kunne aldri ... *kaste det ut*, for det var altfor verdifullt sånn at ... *hadde det verdi, så måtte det bare stå der*. Mens nå kan man bare skrive et helt utkast og så kan man tenke at dette var, ‘det funker jo ikke’, og

så, 'jaja, men jeg har jo lært noe på veien allikevel'. Så da får det bare være, da var det greit.»

Mot slutten av intervjuet forteller C at han har barn som i likhet med ham har litt tungt for dette med lesing og skriving. Hans håp er at de også kan oppdage glede ved å lese, «for jeg tror de vil få så *utrolig* mye igjen for det når de skal skrive, for de må jo skrive hele tiden på skolen. Men det er ikke så lett. Jeg prøver å fortelle min historie til dem hele tiden: 'Ja, da jeg begynte å lese mer, og mye, så ble ting mye lettere'. Og det, det er en erfaring som jeg ... prøver å dele med dem. Vi får se.»

C: temaer og nøkkelbeslutninger

Nøkkeltemaer for C er at skriving har vært og er vanskelig, men han har fått erfaringer og laget seg strategier som har gjort skrivearbeidet lettere. En spesielt viktig hendelse var oppfordringen om å å hive seg utpå med sitt eget bidrag i stedet for å bare rapportere. Skrivearbeidet ble avdramatisert ved at det ikke er om å gjøre å oppfylle idealer «der ute», men at det er det egne bidraget som har verdi. Å teste ut ideer og se hvor det bærer har også gjort det nødvendig å forholde seg til utkast som kanskje ikke blir beholdt eller videreført.

Cs fortelling har et veldig tydelig før og nå-narrativ, og intervjuet bærer preg av at den erfarne forskeren reflekterer over sitt yngre selv. C har orientert seg mot hva som kan være til hjelp, og har nyttiggjort seg råd og oppmuntring. Interessante er også hans betraktninger om hvordan han har blitt sin egen veileder ved å internalisere stemmen («NÅ er det slutt på armhevinger!») til sin egen «nå kommer jeg ikke lenger med å lese, nå må jeg skrive» og så videre.

KAPITTEL 5

Å se tilbake: kriser og overganger

A, N og C har formet sammenhengende beretninger om hvordan de har blitt de fagskriverne de er i dag, slik de selv ser det. Selv om de tre er ulike hva gjelder fag, sosial bakgrunn, alder, kjønn og personlighet, er det ikke først og fremst disse aspektene som er relevante. Hver skriver er unik, som ethvert menneskes liv er det, og enhver danner sin identitet ved å reflektere over sine unike erfaringer. Den kvalitative forskningsmetodens fortrinn er da også først og fremst å tilby innsikter som kan gi allmenn gjenklang *gjennom sin partikularitet*. Når det er innsikter å hente i de tre fortellingene, dreier det seg derfor ikke så mye om de spesielle erfaringene de har fått, men hvordan de *beskriver* sin opplevelse av disse erfaringene og hva det har betydd for dem i ettertid og i tilbakeblikk. Deri ligger det gjenkjennbare, allmenne.

Spørsmål om identitet er et omdreiningspunkt i alle de tre fortellingene. Dette er delvis påvirket av bestillingen de fikk, men den måten erfaringene omkring skriving har blitt formet som noe vesentlig og eksistensielt for den enkelte har jeg som intervjuer og forsker ikke kunnet påvirke. Alle tre har formet en tydelig fortelling med en utvikling, nøkkelhendelser og vendepunkter, og alle avrundet med en forestilling om hva som gjaldt *før* og hvordan det er *nå*. Fortellingenes hovedperson eller protagonist er i alle tilfeller det skrivende *selvet*.

Som forventet var andres kommentarer og utsagn viktige nøkkelhendelser. Det var også tydelig at andres forventninger og tilbakemeldinger kan virke både hemmende og frigjørende, avhengig av hvordan de tolkes og brukes. Et utsagn som at «du skriver så godt» kan være en verdifull gave – en anerkjennelseserfaring som kan styrke selvtilliten, men i seg selv har det relativt liten informasjonsverdi. For N ble ros og oppmuntring en motivasjon til å jobbe med tekstene sine, mens for As vedkommende er ros og bekreftelse ledsaget av en gjennomgående ambivalens, og vanskelig

å ta helt alvorlig. I stedet ble hun «en hund etter motstand» som kunne brukes for å drive seg selv videre til nye læringsferfaringer. Ett av nøkkelutsagnene A trekker fram er norsklærerens råd om at hennes skriving var «litt kompakt». Dette er kanskje en vanskelig beskjed å forholde seg til; man må selv finne ut hvordan det kompakte kan pakkes ut og vendes til et virksomt skriveråd, for eksempel ved å fylle inn i teksten «det som sitter igjen i hodet», som A uttrykker det. Effekten av rådet er imidlertid fremdeles virksomt nå, mange år senere. Cs foretrukne nøkkelutsagn: «du må hive deg utpå», er på sin side et mer direkte råd som kan overføres til mange situasjoner.

Den viktigste faktoren når det gjelder utformingen av fortellingene, hvordan det *ble*, er de «indre tilsvarene» til ulike hendelser: tolkninger og spesielt *beslutninger*. Når A, N og C forteller om beslutninger de har tatt som fagskrivere fra og med visse tidspunkter, kan vi snakke om virkelige *vendepunkter* eller veiskiller. I tilknytning til disse punktene foregår vurderinger av hvordan det ble (hva skjedde), og hva det skal bety i fortsettelsen (hva var poenget).⁴⁹ Vi kan snakke om en form for identitetsarbeid der fortellingen om det å bli en skrivende fagperson preges av beslutninger om hvem man vil være fra nå av, og hvordan man fra nå av vil skrive og uttrykke seg.

Fortellingene viser altså hvordan skriveerfaringer – som jo er mye mer enn selve formingen av ord og setninger – kan påvirke selvforhold og selvfølelse. Ønsket om å skrive, eller om å kunne skrive, kan være veldig sterkt. Intervjuene viser med all tydelighet at det er mange likheter mellom de spørsmålene som opptar fagskrivere og forfattere av skjønnlitteratur. I begge tilfeller er dype identitetsspørsmål som angår selvtilit og selvrealisering virksomme. Skrivning er en ganske personlig sak som utvikles gjennom identitetsarbeid, og fremmes gjennom andres nennsomhet og takt, men også via forbilder og erfaringer som det går an å skaffe seg. Noe av det viktigste som kan gjøres er kanskje å avmystifisere skrivingen. Det er ikke først og fremst snakk om et unikt talent, men mest av alt en rekke valg, eller livsvalg, i tillegg til arbeid og øvelse.

Som mennesker *er* vi ikke bare ulike, vi har også ulike *livsmål*. Der enkelte lar seg gli stadig lenger inn i skrivingen slik at mer og mer av livet

49 Kelchtermans, «The Emotional Dimension in Teachers' Work Lives».

og identiteten dreier seg om skriveprosessen og det skrevne, vil andre velge den motsatte bevegelsen der skrivingen inntar en mindre ledende rolle. Ns og As historier har elementer som illustrerer disse motsetningene: Der N lar skrivingen fylle stadig større deler av livet, er As fortelling gjennomgående ambivalent til hvordan skriveerfaringer har påvirket selvforholdet. Cs forhold til skriving er ikke like eksistensielt formulert; men det kan se ut til at skrivingen, etter mye strev og frustrasjoner, har begynt å avsløre sine gleder for C.

A forteller at det ikke var vanlig i hennes oppvekstmiljø å være et lesende, boklig anlagt barn – «det her var jo et problem» – og knytter dette til en viss ambivalens vis-à-vis skriftlighet og en mulig konflikt mellom det skriftlige og muntlige. For N, derimot, var skrivingen et tidlig barndomsminne lasert med hjemlig trygghet. Oppvekst i et skrivende miljø, der samtaler om skriving er hverdagslig, gjør at identitetsarbeidet som skrivende kanskje først og fremst blir et spørsmål om å finne sin *egen* stil, og å skrive så godt som mulig, og ikke om man i det hele tatt *kan* (tillate seg å) skrive.

I eventyr og myter finnes begrepet om «den sårede helten» som har opplevd vansker og kanskje mistet noe som aldri kan gjenvinnes, men som ved å arbeide med sin skade kan bli den sterkeste healeren, sjamanen eller læreren.⁵⁰ I skrivepedagogisk sammenheng kan det faktisk være en fordel å ha strevd med skriving; strevet gir anledning til å utvikle et ordforråd for å forstå hva som kan være vanskelig og å utvikle et sett med strategier – og et erfaringsgrunnlag – for å overkomme det vanskelige. En god veileder kan mer enn å si «du skriver så godt», eller omvendt: «dette er for dårlig». Igjen kan vi tenke på rådet til C, om å våge å hive seg utpå, noe som ga C tilgang til en kraft han ikke hadde tidligere, og som han har kunnet utvikle og vokse på.

Før eller siden må en student velge en vei, en selvforståelse som hen senere jobber med å oppfylle. Et tydelig trekk i alle fortellingene er vendepunkter: viljeshandlinger og beslutninger som angår skrivingen, men formulert som et identitetsspørsmål eller selvforhold. Noen eksempler er As avgjørelse om å anerkjenne at det å formidle noe man

50 Estés, *Kvinner som løper med ulver*.

kan, også har verdi. N har en rekke utsagn som: «jeg skal bare være en sånn *panservogn* som bare skriver og skriver og skriver i ett kjø», «bare være dønn ærlig, i mitt hjerte, når jeg skriver»; «uten å prøve å glitre i språket»; mens C framholder innsikten han fikk som student om at det dreier seg om å «ikke bare gjengi andre, men legge til noe av mitt eget».

Et annet grep protagonistene gjør, er å *skaffe seg bestemte erfaringer*. Dette kan være en strategi for å kompensere, for eksempel når det gjelder mangel på selvtilitt, anerkjennelse eller gjenkjennelse av noe eget i språket. Blant de erfaringene som kan avlaste selvet, er strategier for sosial skriving, som både A og C har vært opptatt av. For det å måtte skrive trenger ikke å bety at man er overlatt til seg selv; selv om skriving krever konsentrasjon, kan den også gjøres til gjenstand for fellesskap. Mange av beslutningene hos A, N og C henger også sammen med en bestemt form for *motivasjon* – det må ha betydning, det jeg skriver om, og denne betydningen kan være for noen andre, som hos A, og samtidig vesentlig for en selv, som hos N. Erfaringen med å møte lesere, eller å skrive sammen med andre, gir også mening og vekt til skrivingen; dette går igjen i alle fortellingene.

Det å gjøre sine skriveerfaringer til en fortelling er en form for identitetsarbeid som angår selvforholdet. Å se tilbake på sin egen historie og de avgjørelsene man har tatt som en fortelling – «før, men nå» – er både en måte å befeste sin egen skriveridentitet og et narrativt grep omkring hvordan det skal være i framtiden. Man er ikke lenger et offer for andres karakteristikk og kommentarer, men en som i hvert fall delvis kan kontrollere hva ens erfaringer skal bety. Innsikt i skriveprosesser, tolkningsalternativer og strategier gjør protagonisten i stand til å hjelpe seg selv, og det er også en forutsetning for å veilede andre skrivere – et tema vi nå skal begynne å nærme oss og se grundigere på i kapittel 7.

Hvem skal jeg være, hvordan blir jeg tatt imot?

Den utviklingen som foregår fra novise til erfaren lærer kan forstås som en gradvis prosess gjennom å samle erfaringer, men det gir også mening å se det som en mer sprangvis utvikling, som i Erik H. Eriksons

utviklingspsykologiske teori.⁵¹ I henhold til denne teorien foregår personlighetsutviklingen fra barn til voksen gjennom ulike stadier preget av bestemte identitetskriser som hver har sine særegne spørsmål og utfordringer.⁵² Ordet *krise* i denne utviklingspsykologiske betydningen er ikke det samme som en katastrofe, men viser til prøvelser som må mestres for at man skal begynne å utvikle seg på et *nytt* stadium. Ifølge Erikson har hver fase i livet sine bestemte kriser og tilhørende muligheter, der utviklingen følger et mønster med relativt faste temaer eller spørsmål.

Fra spedbarnsalderens grunnleggende konflikt mellom tillit og mistillit til omgivelsene utvikler barnet seg gjennom spørsmålet om å ha sin egen vilje (autonomi) som står i motsetning til skam og tvil. De neste stadiene dreier seg om spørsmål omkring initiativ eller skyld, videre gjennom konflikter som dreier seg om selvvirksomhet eller mindreverdsfølelse og i puberteten mellom identitet og rolleforvirring. Som vi ser, er krisene gjennomgående forbundet med spørsmål omkring *personlig uttrykk* og *initiativ* kontra *skam* og *tilbaketrekning*. Hvordan krisene løses eller overkommes, vil ha noe å si for hvordan et menneske går ut i verden: med tillit til eget uttrykk eller med større eller mindre grad av usikkerhet.

Et akademisk løp kan også ses som en utviklingsprosess der eleven blir student, og studenten i sin tur utvikler seg til å bli en fagperson og senere kanskje ekspert eller lærer. Underveis møter studenten situasjoner som leder fram mot ulike overganger med potensielle identitetskriser, for eksempel å ta eksamen, lage sine egne problemstillinger, håndtere kritikk fra fagfeller, veilede andre eller disputere for doktorgraden. For hvert nytt stadium former man nye forestillinger, innsikter og oppfatninger om seg selv som person, og etter hvert som fagperson. Samtidig legger man noe annet bak seg. Hver gang man går inn i en krise er man altså på vei til et nytt utviklingsstadium. Intervjumaterialet beskriver mange slike kriser og overganger som leder til ny innsikt og oppfatninger om det skrivende selvet.

En overgang kan være av mange slag. Det kan for eksempel dreie seg om å gå bort fra å være en som skriver for å være flink (å skrive for

51 Erikson, *Identitet, ungdom og krise*.

52 Ibid.

autoritetspersoner) til å gjøre skrivingen til et formål i seg selv. Det kan være en bevegelse fra å være søkende og i utvikling til å bli lærer og formidler, eller fra et ønske om å *bli sett*, til et formål om å *gi*. Utvikling eller modning innebærer også forsoning med det som har vært, med det som kunne ha blitt og en aksept av hvordan det faktisk ble. Det vil for hver enkelt skrivende ligge ulike former for spenninger i dette. Når A, N og C strukturerer sine fortellinger som et *før – men nå*, beskriver de en dannelsingsprosess som har gjort dem mer reflekterte, noe som også innebærer å ha utviklet begreper for å belyse og forstå sine erfaringer.

Læreren eller veilederrollen er spesielt interessant i denne sammenheng, fordi den som inntar denne rollen må omdanne det man selv har erfart til reflektert, språkliggjort kunnskap som kan tilrettelegges slik at andre i sin tur skal kunne vokse og dannes.⁵³ Selv om de færreste har fått veiledning eller opplæring i å hjelpe andre med å skrive, forventes det gjerne at vitenskapelig ansatte på universitet eller høyskole kan hjelpe andre – studenter og kolleger – med skrivearbeid. Ofte blir løsningen å viderefremde de rådene man har fått selv. Men for å bli en god lærer, holder det ikke å kopiere de lærerne man selv har hatt; man må også gjøre et personlig identitetsarbeid.

Det å ta seg selv på alvor som skrivende fagperson kan altså betraktes som en overgang fra én tilstand til en annen. Overgangsspørsmålet som stilles, eksplisitt eller implisitt, er: Hvem er jeg, som fagperson? Og i forlengelsen av det: Hvordan blir jeg tatt imot med mitt uttrykk?

Et relativt stort rollerepertoar står til rådighet, for eksempel forsker, lærer, forfatter og vitenskapsformidler. De ulike rollene bærer med seg ulik grad av risiko, ansvar og eksponering. Anders Johansen, for eksempel, omtaler seg selv som «vitenskapsmann, med trang til å kommunisere med andre enn kollegene mine, altså en slags intellektuell.»⁵⁴ Rollen som intellektuell betyr, ifølge filosofen og psykoanalytikeren Cornelius Castoriadis, å påta seg et visst ansvar for politikk og samfunnsutvikling, oppgaver som ikke alle har mulighet til å utføre.⁵⁵ Der forskeren kan konsentrere seg om forskerfellesskapet, vil den intellektuelle i tillegg skrive

53 For en diskusjon omkring dette, se Straume, «Danning».

54 Johansen, *Samtalens tynne tråd*, 12.

55 Castoriadis, *Figures of the Thinkable*.

kronikker og tekster for allmennheten. Uansett, for noen vil skriving kanskje alltid forbli noe utvendig, mens for andre går livet og skrivingen mer og mer over i hverandre. Dette er også et valg; kanskje det største man gjør som skrivende. Spørsmålet da er ikke bare hva man skriver om og hvordan det gjøres, men enda mer *hvorfor* man skriver. Mange forfattere skriver om det å skrive i løpet av sin karriere. Slike bøker handler gjerne også om selve livet, stedet der man skriver, hjemmet der man bor.⁵⁶ Det er som om forfatteren går inn i sin egen bok, og det ikke lenger finnes noen utside/innside.

56 Duras, *Å Skrive*; Ferrante, *Frantumaglia*; Johansen, *Samtalens tynne tråd*; Knausgård, *Min kamp 1-6*.

KAPITTEL 6

Anerkjennelse, identitet og fremmedgjøring

Skriftspråk er kommunikasjon, og kommunikasjon er medmenneskelig kontakt.

Når vi tar slik kontakt, er det ikke bare fordi vi trenger å meddele noe eller få noe meddelt, men fordi vi trenger hverandre.

— Anders Johansen, *Samtalens tynne tråd*

Vi har nå sett mange eksempler på at det å skrive ikke bare er en aktivitet som man enten liker eller ikke liker å drive med, men noe dypt meningsfullt som angår selvforholdet. Dette kapitlet bringer oss dypere inn i en teoretisk forståelse av denne sammenhengen ved hjelp av begreper fra sosialfilosofi og -psykologi. Når vi ser nærmere på hvordan et *selv* konstitueres med en bestemt identitet, slik at vi kan oppfatte oss selv som en person med bestemte egenskaper, blir det mulig å forstå hvordan skriving kan være konstituerende for selvforholdet. Det er altså ikke tilfeldig at mange opplever skriving, og strevet med å skrive, som så betydelig.

Det sosialfilosofiske utgangspunktet her er at selvet formes og former seg selv som en bestemt identitet gjennom samspill med andre. Dette innebærer blant annet at vi danner en forståelse av hvem vi er, gjennom å tolke andres reaksjoner på våre uttrykk eller selvuttrykk. Vi kan bare bli et selv blant andre selv, ifølge filosofen Charles Taylor, og ressursene for å danne (oppfatningen av) et selv ligger ikke i vårt eget indre, men i det sosiale.⁵⁷ Videre hevder Taylor at vi forstår våre egne liv – altså vårt selv – som meningsfulle narrativer: Vi har alltid en oppfatning om at livet har en retning der vi kommer fra noe og er på vei mot noe annet. En annen måte å si dette på, er at det vi er, er noe vi har blitt.⁵⁸ Det å forstå sitt liv som en historie (*making sense of one's life as a story*) er ikke, for

57 Taylor, *Sources of the Self*.

58 Ibid., 47.

Taylor, noe vi kan velge, eller velge bort, fordi våre liv eksisterer i et rom av spørsmål (*space of questions*) om hva det vil si å leve og å leve et godt liv, og slike spørsmål kan bare besvares, hevder han, ved hjelp av et sammenhengende narrativ. Dette kan være en nøkkel til å forstå hvorfor språk og mening i skrift og tale er så viktig for oss mennesker.

Den meningen det her er snakk om, er ikke bare noe som gjelder for den enkelte, da våre livsfortellinger inngår i større fortellinger eller rammeverk som Taylor kaller *meningsfylte horisonter*. I dette perspektivet er anerkjennelse av oss selv som noe, det vil si noen som har sin plass i en større meningsfull sammenheng, en vesentlig faktor for å kunne si at livet vi lever, er et meningsfylt liv.

Et teoretisk rammeverk som egner seg spesielt godt til å belyse sammenhengen mellom skriveerfaringer og selvoppfatning, men som meg bekjent ikke har vært brukt på dette området, er Axel Honneths teori om identitetsutvikling gjennom anerkjennelse.⁵⁹ Teorien dreier seg om hvordan en persons identitet – både den sosiale identiteten og selvoppfatningen – utvikler seg gjennom bestemte erfaringer: erfaringer som kan være overveiende preget av å enten oppleve eller mangle *anerkjennelse*. Anerkjennelse slik Honneth bruker begrepet, er ikke først og fremst den ytre anerkjennelsen som kjente personer oppnår, men et hverdagslig fenomen mellom alle mennesker som har med hverandre å gjøre. Med Honneths ord:

Individene konstitueres som personer utelukkende ved at de gjennom tilslutning eller avvisning fra andre lærer å forholde seg til seg selv som vesener med bestemte positive egenskaper og ferdigheter. Omfanget av disse egenskapene, og dermed graden av positivt selvforhold, vokser med hver ny form for anerkjennelse som den enkelte kan relatere til seg selv som subjekt.⁶⁰

Utgangspunktet for Honneth er at vi mennesker trenger andre mennesker for å kunne danne oss en oppfatning om hvem vi selv er. Fra vi er små av, former vi forestillinger om oss selv gjennom å erfare andres reaksjoner på ting vi gjør og de tilbakemeldingene vi får, men også mer subtilt,

⁵⁹ Honneth, *Kamp om anerkjennelse*.

⁶⁰ *Ibid.*, 181.

ut fra hvilken rolle vi blir tildelt i sosiale relasjoner. Anerkjennelse er en dimensjon ved erfaringer som gjør det mulig for oss å se oss selv *som* noe eller noen. Denne ideen krever litt forklaring.

Honneths teori er normativ: Han mener at vi mennesker er født med visse grunnleggende behov som først og fremst er sosiale, som behovet for omsorg og for inngå i relasjoner, og at disse behovene enten kan møtes bekreftende og positivt, gjennom *anerkjennelse* eller *aktelse*, eller de kan overses, avvises eller krenkes gjennom det som kan kalles *misaktelse*. Når en personlig utviklingsprosess er vellykket (merk det normative uttrykket; Honneths begrep er «vellykket intersubjektivitet») er det mulig å oppnå det Honneth kaller *selvrealisering*. Men selvrealisering er ikke et endepunkt, det er noe som blir til gjennom bestemte typer erfaringer; erfaringer som gjør det mulig å utvikle det Honneth kaller *selvtillit*, *selvrespekt* og *selvverdsettelse*. Fortsettelsen av sitatet ovenfor lyder: «Muligheten for selvtillit er nedlagt i kjærlighetserfaringen, muligheten for selvrespekt i erfaringen av rettslig anerkjennelse og muligheten for selvverdsetting i erfaringen av solidaritet.»⁶¹

Selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse er altså tre aspekter av selvrealisering; og alle disse momentene kan i sin tur knyttes direkte til det spesielle settet av erfaringer som oppstår gjennom å kommunisere og uttrykke seg – muntlig og skriftlig.⁶² Jeg skal ta for meg de tre aspektene etter tur, og vise hvordan Honneths teori kan brukes for å belyse identitetsutvikling gjennom skriveerfaringer.

Identitetsutvikling gjennom skriveerfaringer

«Selvtillit» viser til det mest grunnleggende selvforholdet. Som barn har vi ifølge Honneth – med støtte i utviklingspsykologiens tilknytningsteori – behov for å bli tatt imot betingelsesløst, slik vi *er* med alle våre emosjoner og emosjonsuttrykk. Dette baserer seg på menneskets aller mest grunnleggende behov for kjærlighet og omsorg. Det å bli tatt imot i all vår sårbarhet gjør det mulig å utvikle en oppfatning om at vi også i framtiden

61 Ibid.

62 Honneth bygger også på Erik H. Erikson, i tillegg til psykoanalytisk teori (spesielt objektrelasjonsteori).

kan bli tatt imot, og kanskje elsket i nære relasjoner, samt å danne vennskap. Slike erfaringer lar oss utvikle det Honneth kaller *selvtillit*, og den anerkjennelsen det er snakk om her, er først og fremst emosjonell. De erfaringene vi gjør i barndommen har også mye med uttrykk å gjøre, og et vellykket utfall vil være dannelsen av følgende forestilling eller selvoppfatning: «Jeg er en person som kan uttrykke meg og delta i nære fellesskap.»

Selvtillit er ifølge Honneth en forutsetning for å danne vellykkete intersubjektive relasjoner utenfor den nære familien. Selv om vi ikke alltid *blir* tatt imot, har vi en grunnleggende tillit til at vi *kan* bli det, og dette hjelper oss til å skille mellom egne og andres behov og oppfatninger. Den som derimot har blitt avvist i sine grunnleggende behov, oversett, misaktet eller krenket av sine nærmeste omsorgspersoner, vil ha vanskeligheter med å stole på at det er mulig å bli mottatt med sitt eget uttrykk, og kanskje elsket.

De tre erfaringsfærene henger sammen med og bygger på hverandre. Den andre sfæren Honneth beskriver er den rettslige sfæren, der vi er gjenstand for et felles lovverk, det vil si som rettssubjekter. Dersom vi anerkjennes som personer med rettigheter som ikke skal krenkes, får vi anledning til å utvikle det Honneth kaller *selvrespekt* eller *selvaktelse*, uttrykt i utsagnet «Jeg er en som er verdig andres respekt.» Motsatt, dersom vi opplever at våre rettigheter ikke teller likt som andres, men misaktes eller krenkes, kan dette gå ut over muligheten til å utvikle selvrespekt. Mangel på selvrespekt kan forplante seg til andre, ikke-rettslige situasjoner, for eksempel når et menneske opplever å bli dårlig behandlet av myndighetspersoner, og lar ydmykelsen gå ut over sine nærmeste.

Den tredje sfæren for anerkjennelse er det sosiale livet, som i Honneths diskusjon er et fellesskap med felles mål, som studie- og arbeidslivet. Et slikt fellesskap består av deltakere som er ulike, og som sammen og hver for seg bidrar til å realisere målene. Vellykket intersubjektivitet innebærer her å bli verdsatt som en *unik* deltaker i et sosialt fellesskap, der mange mennesker deltar med *ulike* bidrag. Honneth snakker om «solidaritet». Å bli anerkjent i det sosiale livet betyr at vårt bidrag, som er unikt, teller med fordi ingen andre kan bidra med akkurat det som jeg, med mine erfaringer og min bakgrunn, kan. Da blir det mulig å si at: «Jeg er et uerstattelig

og unikt individ med egenskaper og kvalifikasjoner som bidrar til samfunnets reproduksjon og funksjoner.» «En person kan nemlig bare føle seg 'verdifull', skriver Honneth, «hvis den vet at den anerkjennes for prestasjoner som den nettopp ikke deler med alle andre.»⁶³ Dette er etter mitt syn en treffende beskrivelse av anerkjennelsesdynamikken i et akademisk fellesskap, spesielt når det gjelder skriving: Å skrive og publisere betyr, i hvert fall i en del fagtradisjoner, å bidra til det akademiske fellesskapet med noe som bare jeg kan gjøre på *denne måten*.

Til sammen danner de tre formene for anerkjennelse grunnlaget for *selvrealisering* gjennom intersubjektive erfaringer. Hvis vi bruker anerkjennelsesperspektivet til å belyse skriveerfaringer, får vi da et begrepsapparat som kan belyse hvordan identitetsprosesser henger sammen med det å uttrykke seg. Honneth snakker blant annet om den helt grunnleggende formen for selvrespekt som er knyttet til utviklingen av følelsesmessig tillit til egne ferdigheter, som det å skrive. Fra den primære sfæren, familien, der vi kan uttrykke våre egne opplevelser – ikke minst følelser – og bli lyttet til, snakket med og kanskje lest for som barn, går det en linje til å erfare at vårt uttrykk er gyldig og teller på lik linje med andres – for eksempel på skolen – og etter hvert kanskje gi vårt unike bidrag til et akademisk eller faglig fellesskap. Veien dit går gjennom en rekke formelle og uformelle prosesser for å bli en fullverdig, anerkjent deltaker. Sammenhengen mellom uttrykk og deltakelse blir tydeligst når vi ser på det sosiale livet, der erfaringer som kan gi grunnlag for selvverdsettelse henger sammen med et unikt uttrykk som blir verdsatt av andre, som i publikasjoner, bokomtaler osv.⁶⁴

Teorien om identitetsdannelse gjennom anerkjennelse kan dermed brukes til å belyse hvordan vi blir til «noen», en person med bestemte egenskaper, gjennom de intersubjektive erfaringene vi gjør oss. Anerkjennelsesprosesser gjør at vi kan se oss selv som noe (mer eller mindre) bestemt, i relasjon til andre. For eksempel når vi blir elev i kraft av en

63 Honneth, *Kamp om anerkjennelse*, 134.

64 Ifølge filosofen Hannah Arendt (*The Human Condition*) er det å kunne komme til syne for hverandre som likeverdige deltakere i en felles offentlighet selve utfoldelsen av frihet, der mennesker som er ulike kommer sammen og skaper en felles verden. Men adgangen til et felles, offentlig rom for uttrykk er ikke nødvendigvis enkel. I akademisk sammenheng er hersketeknikker som usynliggjøring, å bli fratatt sine ord og ideer eller utelatt fra faglige diskusjoner ikke uvanlig.

lærer, klient når vi går til en terapeut, kunde når vi går og handler eller bruker når vi benytter oss av en tjeneste. Eller mer nyansert, at vi ser oss selv som morsomme fordi vi har fått andre til å le av oss, kreative fordi vi har fått oppmerksomhet omkring noe vi har laget eller som verdige å lyttes til fordi vi har fått taletid.

Hva så med skriving? Blir vi forfattere av å skrive? Nei, så enkelt er det ikke. Hva med å publisere, blir vi forfattere da, eller trengs det i tillegg lesere? Ja, og hvem blir vi egentlig når vi skriver fagtekster?

Selvforståelse: Hvem skal jeg være?

Forfattere, journalister, intellektuelle og andre som skriver under eget navn har gjerne investert en god del psykisk energi i sitt navn, eller sin «penn», som det noen ganger kalles. Noen ganger kan det bli problematisk å skille den faglige identiteten fra den private, for hvor stor del av identiteten er *ikke* forfatter, journalist, intellektuell eller forsker? Fins det i det hele tatt en rest? Når skrivingen blir en stor del av privatlivet, eller det som skulle ha vært fritiden – som hos N, som befinner seg inne i en skriveprosess enten han går til bussen eller vasker opp – vil det ikke lenger være noen vesentlig forskjell mellom den private og den faglige identiteten. Med et psykoanalytisk uttrykk kan vi si at selvfølelsen er forbundet med en faglig-profesjonell *persona*. Det klassiske dobbeltgjengermotivet i litteraturen kan ses som et bilde på denne situasjonen, der fortelleren ikke lenger vet hvem som kontrollerer hvem.

Det er også interessant å spørre seg hvordan ulike fagtradisjoner bidrar eller legger opp til ulike identitetsprosjekter. Dersom skriving ses på som en kjerneaktivitet, slik som i litteraturfag, der studentene blant annet lærer å skrive bokomtaler og -kritikk, er det helt tydelig at arbeid med tekst er en *faglig* kjerneaktivitet. I en del profesjonsfag kreves det også at studentene skriver refleksjoner over seg selv som student i faget, over sine erfaringer fra praksis, over sin yrkesrolle og kanskje også over fagets selvforståelse. Skriving brukes her direkte til å utforske den nye, faglige identiteten. Men i en del fag – tenk kjemi eller fysikk – vil det virke nærmest absurd å skulle reflektere over seg selv i møte med faget eller omvendt. For hvem skulle være interessert i å lese om studenters refleksjoner over

fysikkens lover? Videre, hvis faget er omgitt av en aura av ikke å være et «skrivefag», og fagets lærere i tillegg signaliserer at de ikke interesserer seg for at studenter lærer å skrive innenfor fagets rammer, kan dette virke forsterkende på forestillinger om at man selv kanskje ikke er en som ikke skriver, eller «kan skrive».

Kommentarer: Hva syns andre om min skriving?

Ett av temaene i kapittel 4 var hvordan andres kommentarer, tilbakemeldinger og veiledning hadde hatt betydning for informantenes forestillinger om skriving, og om seg selv som skrivende. Det er rimelig å anta at forestillingen om å være en som «kan» eller «ikke kan» skrive, formes relativt tidlig. Men forestillinger kan endres, og nye erfaringer kan legge seg over gamle. C, som «alltid» har fått kommentarer for manglende rettskriving, fikk et nytt og mindre problemorientert forhold til egen skriving gjennom rådet om å *hive seg utpå*. Rådet nevnes flere ganger gjennom intervjuet, og siden han omtaler det som en «stor frihet» har han tydeligvis tatt det til seg og brukt det til å forme seg selv som skrivende fagperson.

A har også fått et råd som nevnes flere ganger, kanskje i en kritisk fase der hun prøvde å finne ut av hvordan hun kunne utvikle seg videre, og ba om hjelp til dette fra en «portvokter», norsklæreren på videregående, nemlig beskjeden om at *det er litt kompakt*. Dette rådet, som ble uttalt som en mangel ved teksten, *kunne* vært gitt på en mer anerkjennende måte gjennom å si hva A kunne gjøre *mer* av, nemlig å utdype og forklare med tanke på en *leser*. Utsagnet om det kompakte blir gjentatt i ulike faser av intervjuet, noe som tyder på at det har gjort inntrykk og må bearbeides.

Når det gjelder N, nevner han flere ulike episoder der han fikk høre at han *skriver så godt*. N ble oppmuntret til å skrive av familien og senere av eldre kolleger og sin veileder. Et konkret eksempel på hvordan han ble møtt som skrivende, var når han og hans mor satt sammen og «drakk te, og gumlet kaker og knattet setninger» mens moren foreslo alternative formuleringer som han prøvde ut. Den gode stemningen av trygghet og fellesskap var den anerkjennende rammen for Ns tidlige arbeid med ord og setninger. Når N omtaler sin egen skriving i dag, snakker han flere

ganger om å finne de rette ordene, og at de kommer til å dukke opp så lenge han har bestemt seg for det, og ikke gir opp.

Men å stadig bli rost for å være flink til å skrive, er ikke nødvendigvis bare fruktbart. I enkelte tilfeller kan det oppleves som *ufortjent* dersom man selv har lett for det, mens andre må jobbe hardt med skolearbeid og studier. A forteller om hvordan det er å ha et ambivalent forhold til ros: Dersom rosen og resultatet kommer for lett, blir det vanskelig å ta den alvorlig. I stedet for å jakte på ros, ble A «en hund etter motstand». For hva ligger i en positiv tilbakemelding? Et ønske om å være hyggelig, eller en verdsettelse av teksten?

Ambivalensen omfatter kanskje også den sammensmeltingen mellom skriveren og teksten jeg nevnte tidligere; for er det ikke noe suspekt, noe kunstig og utvendig ved å identifisere seg for mye med det skrevne? Og kanskje særlig når det gjelder det akademiske språket, som ofte kan virke kunstig og oppstyltet? Her tenker jeg at veien til det egne uttrykket noen ganger vil måtte lede forbi – og på baksiden av – det dyktige og «skoleflinke». For noen kan det bety å skrive i et mer talenært, rikt språk. For N betød det å legge av seg en elegant form, og heller bli *dønn ærlig*. For C gjaldt det å «hive seg utpå» og legge til sitt eget. Mens for studenten O var det nødvendig å få anerkjennelse for at den måten hun skrev på, var en måte som leseren kunne forstå.

Fremmedgjørende skriving

Den motviljen, eller ambivalensen, som noen kan oppleve med hensyn til sin faglige identitet kan også oppstå i forholdet til sitt eget verk. Spesielt når det gjelder faglig, akademisk skriving, der språk og stil følger bestemte konvensjoner, kan mange oppleve sin egen tekst som for stiv, oppstyltet, tørr, kort sagt fremmed. Hvem er det jeg'et som skriver, hvis man kanskje ikke engang får lov til å skrive ordet *jeg*? Et begrep som kan belyse et slikt forhold mellom forfatter og verk, er *fremmedgjøring*, som i tradisjonen etter Hegel er det motsatte av identitetsutvikling gjennom anerkjennelse.⁶⁵ Fremmedgjøringsbegrepet uttrykker hvordan menneskets

65 Honneth, *Kamp om anerkjennelse*.

opplevelse av å høre til i verden blir preget av hvordan vi omformer den gjennom vårt arbeid. Dersom et arbeid skal være identitetsskapende, må vi kunne kjenne igjen det vi har laget som *vårt* verk, fordi vi har satt vårt avtrykk på verket, eller i det minste at vi kan forstå og stå inne for det. Men når vi ikke kan gjenkjenne noe av oss selv, i form av et avtrykk i noe vi har frembragt, vil arbeidet virke fremmedgjørende.

Selv om fremmedgjøring først og fremst er et samfunnsmessig begrep, er det på individnivå at den som skaper noe, kan kjenne seg igjen i det man selv har skapt. Dette blir helt tydelig når det gjelder skriving, der verket (teksten) i større eller mindre grad preges av den personen som har frembragt den. Da O fortalte at hun ikke kunne skrive på den måten veilederen prøvde å få henne til å skrive, og heller ikke forsto hva som var forventet av henne, var situasjonen fremmedgjørende for O. Kravene til språk og skriving var ikke bare påført utenfra, men i tillegg uforståelige, altså fremmede for henne. For å kunne oppnå en situasjon der anerkjennelse er mulig, trengte O å erfare at også hun kan bidra som en deltaker hvis unike bidrag verdsettes i et sosialt fellesskap.⁶⁶

Sosial skriving: ut av bobla

Jeg følte rett og slett at det var noe arrogant ved å skrive.

— Toril Moi

Som barn dannet A seg en oppfatning av at det er noe egoistisk ved det å skrive. Dette er en interessant påstand som flere vil kjenne igjen. For hvorfor bruke tid på noe så unyttig som skriving? Forfatteren Nina Lykke forteller at for å få skrevet noe som helst, måtte hun begynne med å nedkjempe denne forestillingen hos seg selv.⁶⁷

En av mine bekjente er ansatt ved et amerikansk universitet. Da vi skulle gjøre et større arbeid sammen, fikk han beskjed av familien at det var egoistisk av ham å isolere seg for å skrive – selv om han jobbet i et publish-or-perish-system der han vil miste stillingen (som forsørger)

66 Honneth, *Kamp om anerkjennelse*.

67 Referert i Storø, *Du må skrive!*

hvis han ikke publiserer jevnlig. Men siden det knapt er mulig å fullføre et stykke akademisk tekst uten å isolere seg i noen grad – ikke minst mentalt – er det forståelig at skriveprosessen kan fortone seg som egoisme for dem man isolerer seg fra.

En annen ting som kan tolkes som egoisme, er at når man er dypt inne i en kreativ (skrive-)prosess, vil omverdenen ta karakter av å være enten ressurser for, eller hindringer mot, skrivningen. Det var dette Karl Ove Knausgård manifesterte i *Min kamp*, når han ikke klarte å skaffe seg alenetid for å skrive noe fiktivt, men i stedet tok tiden og ideene fra det vanlige livet og menneskene der, inkludert sin egen partner og deres barn. Når både C og N forteller om at de finner inspirasjon til skriveprosessen når de gjør husarbeid, går til jobben eller gjør andre hverdagslige aktiviteter, er jo verdens tilfældigheter i en viss forstand også blitt til midler for dette ene: skriveprosjektet. En slik tilstand av flyt, der små og store innfall åpner nye luker inn i skrivearbeidet, er for mange den beste, mest euforiske og tilfredsstillende fasen.⁶⁸ Det fins også eksempler i litteraturen der denne mekanismen slår over i kynisme, som når venner, bekjente og familie skrives inn i romaner på måter som gjør at de, med rette, føler seg *brukt*. Selv om litteraturen er viktig, kan den ikke stå over ethvert annet etisk hensyn; men dette er kanskje mer åpenbart for alle andre enn for den som skriver.

For det er en annen tilværelse å arbeide med skrivning enn å ha en annen jobb. Skrivningen skjer ikke av seg selv, og prosessen kan ha store omkostninger. Og kanskje hjelper det ikke å *ønske* at man kunne skrive dersom man ikke *våger* det det innebærer. På et eller annet tidspunkt må man frivillig gå inn i en bobletilværelse – alene eller sammen med andre – og bli der til det ikke er mer å gjøre inne i bobla. Valget om å skrive «på alvor» påvirker resten av tilværelsen. Å bli en som skriver innebærer et sprang, og valget om å springe vil kanskje være større for den som kommer fra ikke-boklig bakgrunn. Dels innebærer det sterkere grad av løsrivelse og større trusler mot identiteten, dels er tilgangen på relevante rollemodeller og verdsettelsesmønstre svakere enn for et akademikerbarn som følger en opptråkket sti. I tilfeller der det skriftlige språket er langt unna det

68 *Skriveboka*, av Merete Morken Andersen, har mange vidunderlige beskrivelser av skrivefasens ulike aspekter.

daglige talespråket kan det bli vanskelig å samkjøre språket man bruker på studiet eller jobben med det som passer hjemme. Ambivalensen mot den nye identiteten som lesende og skrivende – og skyldfølelse for å ha valgt bort den gamle identiteten som verdsettes av familie og oppvekstmiljø – er da også et velkjent, litterært tema.⁶⁹

Men det finnes jo andre måter å være skrivende på enn den den monomane, hensynsløse forfattertypen. Å skrive og produsere tekster sammen med andre gir tilgang til en annen type verdsettelseserfaringer. Samskriving, der meningen skapes intersubjektivt, er en kilde til gjensidig anerkjennelse og en tilfredshet – eller stolthet – som på mange måter kan være lettere å ta inn over seg enn hvis man står alene. Samskriving innebærer også et visst tap av kontroll over produkt og prosess, med åpning for erfaringer av tillit og fellesskap. Det er interessant å se hvordan spesielt A og C framholder samskriving som en kilde til skriveglede og mening.

Essensen av anerkjennelse

Essensen av Honneths teori om identitetsdannelse er at vi må oppleve bestemte anerkjennelseserfaringer for å bli i stand til å betrakte oss selv som personer som er gjenstand for ulike former for verdsettelse. Den andre siden av denne dialektikken er at vi blir i stand til å utfolde oss som slike personer. Noen eksempler kan illustrere dette. For å bli i stand til å betrakte oss selv som noe bestemt, for eksempel som forsker eller forfatter, trenger vi andre. Vi trenger å erfare at andre ser på oss som en *slik* person, med visse egenskaper og kvaliteter. Gjennom de andres blikk, henvendelser, omtale av og reaksjoner på oss, kan vi *internalisere deres oppfatninger om hvem vi er*. Det er selvsagt ikke umulig å gjøre alt dette selv: vi kan alltid fortelle oss selv at vi er forskere eller forfattere uten tanke for hva andre mener, men da vil det ikke være *erfart*. For å erfare oss selv som noe bestemt for andre, trenger vi andre. Det er heller ikke likegyldig hvem de andre er. Ros fra mamma har ikke samme virkning

69 Elena Ferrante har utforsket dette temaet i Napoli-kvartetten, der den unge Elenas vei mot stadig høyere utdanning var en gradvis og smertefull løsrivelse fra familien, nabolaget og ikke minst, fra den «vulgære» napolidialekten. Til syvende og sist ble hun imidlertid aldri – trass sin suksess som akademiker og forfatter – kvitt assosiasjonene: ekkoet av sin egen bakgrunn i andres ører.

som kollegers anerkjennende tilbakemeldinger. For å kunne respektere andres verdsettelse av oss selv, behøver vi relevante og kompetente andre.⁷⁰ Anerkjennelsen er med andre ord gjensidig. Den interessen og fascinasjonen som forfattere opplever fra ukjente lesere er smigrende, men tilfredsstillelsen er flyktig. Interesse og oppmerksomhet fra kollegaer derimot, vil kunne anerkjennes av oss som verdifullt. Ros fra en veileder erfares som verdifull anerkjennelse, mens ros fra tante og onkel er koselig, men intetsigende i faglig sammenheng.

Dette betyr at den personen vi erfarer at vi er, har blitt til gjennom andres reaksjoner, forventninger, kommentarer og tilbakemeldinger som har blitt mer eller mindre bearbeidet. Disse erfaringene er preget enten av anerkjennelse – av våre grunnleggende behov, uttrykk, krav og bidrag – eller i motsatt fall, av krenkelse, overseelse eller misaktelse. Når det gjelder skriving, blir denne dynamikken helt bokstavelig. Andre leser og bedømmer våre tekster som bra, dårlige, interessante, lovende, intetsigende, uklare og så videre. Men *hva* er det de bedømmer når de leser? Er det selve sjelen som gjenspeiler seg der, eller er det kanskje et utkast til noe som *kan* bli noe? Slike forhold vil være helt avgjørende for hvordan vi tolker andres kommentarer. Hvis det er vi selv som står der på papiret og skjelver, altså et «jeg» som lurar på om jeg kan skrive, vil det å bli lest kunne være avslørende, og potensielt truende. I skrivepedagogikken er derfor noe av det første man tar for seg at å skrive er å skrive og revidere *utkast*. Det er ikke «jeg» som står der på papiret. Det er et utkast til et *svar* på, eller en utforsking av noe som det er min oppgave å finne.

Å få strøket ut store deler av sin tekst, kan gi en opplevelse av utilstrekkelighet og skam. For der anerkjennelse gir uttrykks glede, er misaktelse forbundet med skam.⁷¹ Skriving kan være blottgjørende på en mye tydeligere måte enn tale. Samtidig er det for mange et presserende ønske om å kunne skrive, å sette spor etter seg på en måte som kan respekteres uten å virke selvopptatt eller latterlig. I neste kapittel skal vi se på ulike måter å ta imot skrivere på, med innsikter fra blant annet anerkjennelsesteori og prosessorientert skriving.

70 Honneth, *Kamp om anerkjennelse*.

71 Honneth, *Kamp om anerkjennelse*, 146.

KAPITTEL 7

Veiledning av skrivere

Hva er viktig i akademisk skriving? Når nye studenter blir spurt, svarer de gjerne at det er korrekt kildebruk og referanser, fordi dette er eksplisitt formulert som krav til akademisk oppgaveskriving.⁷² Når faglærere blir spurt, vektlegger de på sin side mer metakognitive forhold som kritisk tenkning og forståelse. Det er heller ikke uvanlig at veiledere bruker termer som struktur, argumentasjon, analyse og diskusjon på ulike måter, med varierende betydningsinnhold. Flere studier, blant annet i USA og Storbritannia, viser hvordan studenter og lærere (og lærere seg imellom) har temmelig ulike forståelser av hva som ligger i slike vanlige betegnelser.⁷³ Dersom man skal utvikle et felles ordforråd for å gi tilbakemeldinger som studenter kan gjenkjenne, uavhengig av lærer, og kanskje også på tvers av emner, er det helt nødvendig at lærere snakker sammen, for eksempel på universitetspedagogiske kurs og skriveverksteder, og ikke minst at de engasjerer seg i den skriveopplæringen studentene får. Ved norske universiteter har det ikke vært noen sterk tradisjon for å snakke om veiledning som skriveveiledning, eller om faglig læring gjennom skriving (skrive for å lære, *teaching with writing*), men dette er langsomt i endring.

Til skrivesenteret der jeg jobber har det kommet mange studenter med tekstutkast som er mer eller mindre nedklusset, det være seg av veileder, lærer eller seminarleder.⁷⁴ Rådene som gis er som regel gode, men

72 Jonsmoen og Greek, «HODET BLIR TUNGT – OG TOMT» – om det å skrive seg til profesjonsutøvelse».

73 Lea og Street, «Student Writing in Higher Education», se også Wagner, Hilger og Flash, «Improving Writing Skills of Construction Management Undergraduates».

74 Å omforme utsagn i en annen språkdrakt kan i enkelte tilfeller gi et gjennombrudd, en opplevelse av å ha knekt en kode. Men i andre tilfeller, der studenten enten ikke kan eller ønsker å skrive i den foreslåtte stilen, kan det være ødeleggende for skaperglæden. Metoden kan også oppfordre til «papegøyespråk» – å etterape en stil uten å ha gjort den til sin egen.

spørsmålet er om de er til hjelp for studentene. Ofte er de i villrede om hvordan de skal tolke kommentarene, spesielt når det framsettes krav av typen «det mangler analyse», «du må diskutere mer» eller lignende, uten at dette er forklart eller eksemplifisert. Når kommentarene er for mange, eller når feil og svakheter påpekes uten at de ledsages av råd om veien videre, kan mange føle at de er overlatt til seg selv.⁷⁵ Enkelte studenter tar det tungt, og noen tror at de aldri kommer til å lære seg å skrive akademisk. Andre igjen synes det er urettferdig å få mange kommentarer på detaljer som språk og stil når de fortsatt arbeider med å få klarhet i innhold, argumentasjon og ideer. Sistnevnte er nok i en bedre posisjon enn de første, fordi de ikke har internalisert kritikken, men kan betrakte den utenfra, ja, kanskje som veileders problem. En slik indignasjon vitner også om at mange unge studenter er vant til få brukbare, konstruktive tilbakemeldinger fra skoletiden, det som ofte kalles formativ vurdering eller «vurdering for læring», der hensyn av høyere orden – som innhold og argumentasjon – prioriteres framfor detaljer.⁷⁶ Det skal imidlertid også sies at det finnes studenter, spesielt fra land med mer tradisjonelle læringskulturer, som er vant med og ønsker seg *retting*: påpekning av feil og mangler som studenten kan rette opp og så få godkjent av lærer. I slike tilfeller vil det være mer krevende å jobbe prosessorientert med skriving.

Student P oppsøkte meg mens jeg var i gang med forberedelsene til å opprette skrivesenteret, og ønsket hjelp til å skrive akademisk. Vi ble enige om at jeg skulle forsøke å hjelpe ham ved å prøve ut ulike teknikker som senere kunne brukes i skrivesenteret, og at jeg samtidig fikk dokumentere prosessen gjennom intervjuer. P var en såkalt internasjonal student med bakgrunn fra fag der det ikke hadde vært mye skriving (økonomi, juss og *business studies*). Nå skulle han skrive masteroppgave i et utdanningsvitenskapelig emne på engelsk, som var hans andrespråk,

75 Det fins en rekke studier av hvordan studenter (ikke) nyttiggjør seg tilbakemeldinger på skriftlige arbeider. Grunnene varierer, fra manglende forståelse for overføringsverdien mellom ulike oppgaver til manglende prestasjonsmotivasjon og lav selvtillit. Jf. Wingate, «The Impact of Formative Feedback on the Development of Writing», 520. En faktor som gjerne går igjen er at lærere har vansker med å forklare hva som ligger i de kvalitetene de etterspør, for eksempel 'argumentasjon' eller 'analyse', og det er heller ikke uvanlig at de har ulike oppfatninger seg imellom. Se for eksempel Lea og Street, «Student Writing in Higher Education».

76 På engelsk skilles det ofte mellom HOCs og LOCs – *higher* og *lower order concerns*.

og hadde problemer med å komme i gang. Hans første henvendelse dreide seg om usikkerhet omkring språk og grammatikk, men dette ble ikke en sentral del av veiledningen slik den utviklet seg.

Der student O, som jeg skrev om tidligere, hadde et problem som lot seg identifisere, nemlig behovet for å stole på sin egen evne til å skrive, var det mer krevende å finne ut hvordan jeg kunne hjelpe P. Vi hadde flere samtaler der vi prøvde ulike teknikker myntet på forskjellige problemer, som høytlesing, hurtigskrivning og arbeid med disposisjon. Men selv om han gjorde visse framskritt, og hadde metaspråk og strategier for å studere den tekstlige strukturen i litteraturen han leste, var flink til å snakke med medstudenter og så videre, var det en utfordring å finne ut hva det *egentlige* problemet var.

P ga uttrykk for at han ønsket å jobbe med sitt skriftlige uttrykk av personlige grunner, fordi hans selvtillit som skriver (*as a writer*) ikke var særlig god. Han ønsket at andre kunne lese noe han hadde skrevet og kanskje foreslå at han la til noe her og der, i stedet for som nå, der han bare følte seg usikker. «Og det kan være enten at jeg ikke stoler på mine skriveferdigheter, eller at jeg ... jeg føler at jeg ikke har evnen til å skrive.»⁷⁷ Gjennom våre samtaler kunne han komme med plutselige utbrudd av typen: «Å, jeg skulle så ønske at jeg kunne skrive! Det er den siste brikken, det jeg mangler i livet mitt.»

Hans første bestilling til meg var ikke særlig presis; selv syntes han at han hadde problemer med «alt», samtidig som alle mine forslag ble like godt mottatt. Han syntes alt var like nyttig, og var glad for alle mine forsøk på hjelp, mens selve kjernen av problemet så ut til å forskyve seg til stadig nye områder. Jeg tror ikke at jeg egentlig klarte å hjelpe P, men våre samtaler hjalp meg å forstå mer av psykologien omkring vansker med å skrive.

I en av våre samtaler fortalte han at han hadde lest og lest og lest artikler hele natten, «fra den ene teksten til den neste», og var blitt helt overveldet, «jeg har så mye informasjon at jeg er sånn aahhh! Overveldet!» P var klar over at han hadde en tendens til å lese for mye. «Jeg starter bra: Jeg begynner med å lese, lese, lese, lese, og så begynner jeg

77 Samtalene foregikk på engelsk og er oversatt av meg.

å skissere min idé, basert på det jeg leser.» Han streket under sentrale punkter i teksten, «men så begynner jeg å overvelde meg selv, eller overlese [*overreading*]», og så har han kanskje lest 20 artikler for et paper han skulle skrive, og især med mange nettkilder ble det uoversiktlig, slik at han mister grepet om sin egen idé. Så, når han skulle gå tilbake og se på informasjonen han hadde samlet, endte det gjerne med at han begynte å lese gjennom artiklene på nytt, eller begynte på nye tekster for å se etter informasjon som han kunne ha gått glipp av den første gangen. Slik endte han opp med å lese og lese, og utsette sin egen skriving mens han ble stadig mer overveldet.

I utkastene vi jobbet med, var det likeledes et problem å holde seg til saken. Dette påpekte han også selv. Dels skrev han seg bort om andre ting, dels skrev han i en oppstyttet stil, for eksempel når han omtalte seg selv om «forskeren» i stedet for «jeg». Noen setninger var lange og innfløkte og ga lite mening, selv når han har jobbet med dem i flere omganger. Mange ganger forsto han ikke hva han selv har skrevet.

P hadde deltatt i et skriveprogram for andrespråksstudenter på et skrivesenter ved universitetet i USA, og var slett ikke ukjent med strategier og teknikker for å lese, notere og skrive. Det var heller ikke vanskelig for ham å sette ord på det uhensiktsmessige ved sin arbeidsmåte. Hans ønske var å finne teknikker og framgangsmåter som var (enda) mer hensiktsmessige, og var åpen for å prøve det aller meste. Blant annet tok han kurs i touch-metoden i håp om at dette skal være til hjelp for å holde tritt med tankeprosessen. Men kunnskap og refleksivitet var tilsynelatende ikke nok for å komme videre.

I ettertid har jeg tenkt at det viktigste, det som hemmet P mest, var en uvilje mot å konsentrere seg om sitt eget, skriftlige produkt, altså teksten som *utkast*. Utfordringen var ikke å finne flere teknikker, men å trenge inn i sine egne tanker for å klargjøre de ideene som lå der i utviklet form. Motstanden mot å lese sine egne utkast er forståelig og gjenkjennbar: Utkast er per definisjon uklare, og for å få skikk på dem må man forholde seg både til sin egen uvitenhet og hjelpeløse formuleringer. Her fins det ingen snarveier. For å kunne trenge inn i et stoff og utvikle ideene som kan finnes der – de egne ideene – må man overkomme motstanden mot sin egen tekst, noe som krever både utholdenhet og mot.

Når det gjelder motstand mot det skriftlige, kan den opptre i flere versjoner: som motvilje mot å forholde seg til det som er uklart, mot selve skriftliggjøringen, mot sitt eget språklige uttrykk og mot det å formulere egne standpunkter. I tillegg kommer den motstanden som ifølge Anders Johansen (med henvisning til Sartre) finnes i språket selv, og som må bearbeides for å komme fram til mening. Med sine upersonlige, formaliserte uttrykksmåter og krav til etterrettelighet er det akademiske språket i en klasse for seg selv. Og jo større avstand det er mellom det akademiske språket og det egne uttrykket – som når man skriver på sitt andre- eller tredjespråk – jo lengre og tyngre blir veien mot et uttrykk som man kan være fornøyd med. I tidlige faser av skriveprosessen kan det være svært urovekkende å lese hva man selv har skrevet. Det kan være smertefullt ikke bare å lese hva som står der – dette er jo bare dritt, høres teit ut, hva i all verden skal dette bety? – men også å trenge videre inn for å utvikle ideene som kan finnes der. Så hvordan orke det? Det er da man behøver å ha *tillit* til at man kan finne noe der. Altså tillit til at prosessen går sin gang, at stoffet bærer, at språket vil fungere, samt en viss porsjon tillit til at man selv kan greie det.

Å forstå hvordan skapelsesprosesser fungerer er særlig viktig når det gjelder en kreativ virksomhet som skrijving. Her kan bilder og eksempler være til hjelp for å avmystifisere skriveprosessen. Stephen Kings bilde, som går ut på at det ligger et fossil begravet i jorda og at forfatterens jobb er å få det fram så helt som mulig, flytter noe av presset fra den som skriver til det som skal fram. Når man skriver, består mye av jobben i å se bort fra, velge bort, alt det som ikke er fossilet, altså fortellingen eller resonnementet. En god kvalitet ved dette bildet er at det forutsetter at produktet *er* der og kan hentes fram. Man trenger altså ikke bestemme på forhånd hvordan det skal se ut, eller lete utenfor seg selv, men kan la det bli til gjennom selve skrijvingen. I faser der skrijvingen trenger litt ekstra pådriv, er det mange ting som kan bli til ressurser: Å lese, snakke med andre, ta imot impulser som kan forvandles til ideer – men uansett vil det alltid være nødvendig å trenge inn i sitt eget ustrukturerte tankeunivers for å fjerne alt som ikke er fortellingen (fossilet), og dette er for de aller fleste psykisk tungt arbeid.

Student P søkte svaret utenfor seg selv og utsatte skrivearbeidet, mens jeg var for uerfaren til å identifisere det som var hovedproblemet: å jobbe

med å revidere utkast. For å komme videre i en slik prosess må man bestemme seg for å velge noe framfor noe annet, og trenge inn i dette universet. Å gjøre dette uten å være sikker på hva det skal bli, krever et visst monn av tillit som styrkes gjennom erfaring, eventuelt gjennom disiplinen som kommer med formelle rammer (noe norsk høyere utdanning har lite av). Den vonde erfaringen av å ha undervurdert skrivearbeidet og begynt for sent, kan noen ganger være det som skal til for å legge opp en plan for skrivearbeidet. Samtidig kan den som bruker utsettelse som strategi, alltid si til seg selv at man *kunne* ha gjort det bedre dersom man hadde begynt tidligere.

Student P hadde vansker med å lese sin egen tekst. Han strevde med å komme til saken og stå for det han har skrevet, og formidlet i stedet lange, muntlige fortellinger om det som *kunne* ha stått der. Hvis jeg skulle hjulpet P i dag, ville jeg kanskje prøvd å hjelpe ham til å fastholde noe av det han tenkte på. Men formodentlig har han funnet måter å gjøre dette på selv.

Den sårbare relasjonen

I første kapittel fortalte jeg om O, som var kommet i en situasjon der kommunikasjonen med veileder hadde gått i stå. Slike situasjoner er gjerne smertefulle for begge parter. Både student og veileder kan merke at de kommer til kort, og i mangelen av en velutviklet tilbakmeldingskultur – som ofte skyldes mangelen på et språk for å snakke om skriving – kan relasjonen oppleves som mer personlig belastende enn det som er rimelig eller nødvendig. For relasjonen mellom student og veileder er først og fremst en profesjonell pedagogisk relasjon, der målet er at veilederen gjør seg selv overflødig ved at studenten overtar (internaliserer) veilederrollen og blir sin egen redaktør. For å kunne bli det, trenger man noen meta-kognitive strategier og relevante begreper. En nøkkel kan være å bruke et språk for skriving som er inspirerende, og som fremmer studentens kapasitet for selvregulering. Eller sagt på en annen måte, troen på egne evner og lysten til å bli bedre.

Kommunikasjonsproblemer kan imidlertid gå på selvfølelsen løs for begge parter: Veileder kan oppleve at hen mangler det som skal til for

å nå fram, mens studenten ikke forstår hva som forventes. Som regel er det studenten som har mest å tape. I det nevnte tilfellet ønsket veilederen seg et *annerledes språk* enn det O opplevde som sitt eget. Dette ønsket, som O ikke klarte å oppfylle, fikk store omkostninger for henne. Selve uttrykket ble dempet, og dermed også den kreative prosessen og O's tro på seg selv. Hennes første ord til meg var: *Jeg vet at jeg ikke er noe god til å skrive akademisk*. O opplevde at hun kom til kort som student, og vi kan vel gå ut fra at heller ikke veilederen følte seg særlig vellykket i *sin* rolle, som veileder.

Faglige veiledere er som regel eksperter i faglige spørsmål, og de fleste skriver selv. Samtidig kan det hende at en del veiledere videreformidler idealiserte skriveråd som har svak forankring i hvordan skriveprosesser *vanligvis* foregår. Et banalt eksempel er ideen om at man først må lage en problemstilling, og så disposisjon, og *deretter* kan man begynne på selve skrivingen. Ofte framsettes dette som en måte å komme i gang på, mens det i realiteten kan oppleves som skrivemessig brems. For det å lage en god problemstilling er sjelden enkelt uten forutgående utforskning i skrift. Rådet er mest av alt en idealisert forestilling om hvordan skriving (og forskning) *bør* foregå, mens virkeligheten er ofte mye mer rotete, i betydningen mindre lineær og mer famlende, utforskende.⁷⁸ I den skrivepedagogiske litteraturen, som bygger på både forskning og erfaring, er det velkjent at mange må begynne å skrive for å finne ut hva man vil skrive om og hvordan gjøre det.⁷⁹ Denne måten å starte et skrivearbeid på er noe mange veiledere trolig har erfart selv, men kanskje ikke trukket de pedagogiske konsekvensene av. Med økende veiledningserfaring har de fleste likevel tilegnet seg både veiledningsteknikker og psykologisk innsikt om ulike studenters skriveprosesser. Mange savner imidlertid et ordforråd for å sette ord på akkurat *hva det er* som gjør at et tekstparti trenger mer arbeid. Det dreier seg om forhold som ikke er direkte «faglige», som form og stil, fortellerstemme, fortelling og lignende.

78 Se for eksempel Johansen, *Samtalens tynne tråd*, og Moi, «Å skrive er å tenke».

79 Andersen, *Skriveboka*; Dysthe, Hertzberg og Hoel, *Skrive for å lære*.

Formativ skriveveiledning

Mange av dagens studenter er vant med å få tilbakemeldinger på sine ideer og utkast fra ungdomsskolen og videregående. Siden læreplanen Kunnskapsløftet fra 2006 har det som gjerne kalles *vurdering for læring*, eller mer presist, formativ vurdering – der motstykket er vurdering av læring, altså summativ vurdering – vært gjenstand for omfattende, systematisk arbeid i alle norske skoler. Formålet med formativ vurdering er ikke å klassifisere et resultat, men å fremme læringsstrategier og selvregulering (på engelsk: *self-efficacy*). I samsvar med dette dreier formative tilbakemeldinger seg mer om hvordan en student eller elev kan arbeide for å forbedre seg, enn hva som (ikke) er oppnådd.⁸⁰ Arbeid med å forbedre utkast, hverandrevurdering, felles utforming av kriterier og responsgrupper er elementer i en dreining mot interessen for læringsutbytte, kompetanser og ferdigheter som har preget utdanningspolitikken i hvert fall siden årtusenskiftet i Norge og andre vestlige land. Når det gjelder høyere utdanning og universitetspedagogikk er «vurdering for læring» et nyere fenomen, og har ikke vært gjenstand for samme systematiske arbeid som i skoleverket. Samtidig fins det en lang tradisjon for å veilede selvstendige arbeider, spesielt lengre avhandlinger, ved hjelp av fremdrattede, læringsfremmende tilbakemeldinger (noen ganger kalt *feedforward* eller framovermelding).⁸¹

Et grunnprinsipp i prosessorientert skriveveiledning er å tre ut av rollen som allvitende ekspert, og heller innta posisjonen som leser. Ut fra en slik posisjon kan man stille spørsmål til den som skriver teksten, som dermed får en mer ansvarsfull rolle enn å motta råd og korrektur. Når vi skal støtte en annen person i å utvikle sine egne (begrunnede) resonnerer, er det nødvendig å lese teksten med øye for de ideene som ligger der i underutviklet tilstand. Da gjelder det å gi oppmerksomhet til det som kan bli noe, og ikke resten av et utkast.

I veiledningslitteraturen snakkes det om å bygge et stillas (*scaffolding*) for studenten/skriveren som kan støtte opp omkring konstruksjonen av

80 Wingate, «The Impact of Formative Feedback on the Development of Academic Writing».

81 Se for eksempel Akershus Fylkeskommune, Læringsfremmende tilbakemeldinger <https://vurdering.afk.no/for-lerere-og-skoleledere/undervisvurdering/leringsfremmende-tilbakemeldinger/>

et betydningsinnhold som ennå ikke har manifestert seg. Slik stillasbygging gir skriveren anledning til å utforske sine ideer i stedet for å måtte forsvare dem i underutviklet form. Når en veileder sier at studenten «er inne på noe» som man kanskje ikke visste om selv, og omtaler dette «noe» med faglige begreper og perspektiver, kan dette gi et stort løft for skriveren, som øyner et (foreløpig ukjent) innhold som det går an å sette seg inn i og utvikle videre. Stillasbygging støtter skriveren og forebygger skamfølelsen som henger sammen med det å vise fram noe som er uferdig, underutviklet.

Ideen om at enhver student har en egen «sone for nærmeste utvikling» (*zone of proximal development*, fra psykologen Lev Vygotskij) er et godt bilde for slik veiledning. I denne sonen kan studenten med litt hjelp og veiledning fra andre mestre oppgaver som hen ikke ville klare på egen hånd, og det er nettopp i denne sonen at utvikling og læring kan skje. Når vi arbeider i denne sonen – som er litt forbi det studenten mestrer på egen hånd – snakker vi ikke til arbeidet slik det foreligger i nåtid, men slik det vil kunne være i en ganske nær *framtid*. Denne framtiden kan veileder henvende seg til, og dermed motivere studenten til å se noe som veileder kan øyne, eller rett og slett forutsette som et neste stadium, selv om det ikke er utviklet akkurat nå. Ved å bruke avanserte begreper på et underutviklet innhold kan man så å si geleide skriveren inn i sonen for nærmeste utvikling. Dette fungerer antakelig best når læreren snakker «naturlig» og unngår å briljere med sin mer avanserte kunnskap, slik at studenten føler seg som en likeverdig fagperson *in spe*.

A fortalte om hvordan hennes veileder, som kjente henne som yngre student, bemerket at hun hadde mistet en selvtillit, en evne til selvregulering som hadde gitt seg uttrykk gjennom forsikringer til veileder om at hun visste hva hun gjorde, og hvor hun var i skriveprosessen: «Slapp av ... det blir bedre». Når hun ikke lenger hadde denne selvtilliten, eller kanskje det er mer presist å si tilliten til prosessen, ble det vanskeligere for veilederen å hjelpe henne.

Noen ganger kan en veileder gi kommentarer som er uklare og vanskelige å forstå. For også veiledere kan være usikre, og samtidig beklage seg over at studenter ikke kan skrive, at de ikke behersker språket m.m. En vanlig fallgrube er å rette oppmerksomheten mot detaljer og feil i språket,

som man lett kan oppdage, men som ikke er vesentlige for å fremme utviklingen av et resonnement (for eksempel og/å-feil eller engelsk samsvarsbøyning). Studenter som får slik negativ oppmerksomhet på detaljer før de er ferdige med å klargjøre ideene for seg selv, kan i beste fall bli irritert over veileders feilprioriteringer. I slike tilfeller kan studenten attribuere sine problemer til mangelfull feedback fra lærer. Men dersom studentene har en overdreven respekt for lærer/veileder, eller hvis selvtilliten allerede er svak, kan man også bli usikker, distraheret fra det som er mer vesentlig. Da kan det hende at attribusjonsprosessen går innover mot selvet, og studenten antar at hen ikke har evner til å lære seg akademisk skriving. I slike tilfeller kan detaljkommentarer uten forslag være ødeleggende for motivasjon, kreativitet og videre framdrift.

Det er viktig å forstå lærerens behov i denne konstellasjonen. For i mangel av nyanserte og presise begreper for å snakke om tekstlige kvaliteter er det nærliggende bruke kategorier som godt/dårlig skrevet, å kunne/ikke kunne skrive og lignende. Slike uttrykk kan være tegn på at man enten ikke har tatt seg bryet med, eller er i stand til å se hva den aktuelle teksten og skriveren trenger akkurat nå. I *On Writing* hevder Stephen King at behovet for å kategorisere noen typer skriving som god og andre som dårlig, mest av alt er uttrykk for frykt eller usikkerhet. Denne frykten ligger ofte bak det han kaller affektert, jålete skriving og forvansket språk.⁸² Her kan vi også gjenkjenne uerfarne studenters frykt for ikke å skrive akademisk nok – og som dermed skriver så vanskelig at heller ikke de selv er i stand til å forstå hva de har skrevet (som P).

Modellering

En arbeidsform som er mye brukt innen skriveveiledning, spesielt i språk- og litteraturfag, er modellering. Modellering går ut på å vise eksempler på hvordan en tekst kan/bør se ut, og analysere og diskutere eksemplene som forberedelse til egen skriving. Formålet er å utvikle tekstbevissthet – for eksempel om tekstens formål, leserorientering og kontekst – og et felles språk omkring skrivingen og dens mange valgmuligheter.⁸³ Denne

⁸² King, *On Writing*, 143.

⁸³ Se <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/sirkelen-for-undervisning-og-laering/>

arbeidsformen er utbredt i dagens skoleverk, og fremmes blant annet av det nasjonale kompetansesenteret for skriving i Trondheim.⁸⁴ Mer ubevisste former for modellering – som mimesis, etterligning – skjer også gjennom lesing. For tekstene vi leser er forelegg som kan bli til forbilder for vår egen skriving – eller motsatt.

En mer direkte (ureflektert) måte å modellere tekst på, er når en veileder omformulerer studentens tekst for å gi den et annet uttrykk. Noen ganger kan slik modellering være mer effektivt enn å prøve å beskrive hva man ønsker seg. I enkelte tilfeller, for eksempel i fag der formen er streng og innholdet upersonlig, kan slike direkte metoder trolig fungere utmerket. Men spørsmålet er hvor langt unna studentens språk det er fornuftig å legge idealet. Å stryke ut studentens tekst for å erstatte den med noe annet er en ganske sterk avvisning, spesielt i tilfeller der studenten har lagt arbeid i uttrykket. Det var i alle fall ikke rett framgangsmåte for O, som helt hadde mistet troen på eget språk, og samtidig ikke skjønnte hva læreren ville. O opplevde at veilederen prøvde å dytte henne inn i en annen skrivemåte, en form som hun ikke kunne kjenne seg igjen i, men som hun selv sa: «Jeg skriver jo på denne måten.» Veien videre for O kunne bare gå gjennom en tilbakevending til hennes eget språk og uttrykk, som i grunnen bare trengte å bearbejdes for en leser.

En variant av modellering er å bruke eksempler fra tidligere studentoppgaver, for eksempel utkast som trenger å revideres, og så jobbe videre med disse i fellesskap. Det er ikke uvanlig at studenter kan bli i overkant kritiske når de skal kommentere teksteksempler fra andre studenter. Men ved å stille spørsmål til gruppa om hvordan de tror denne teksten har blitt slik, er det mulig å mobilisere gruppas empati og utvide forståelsen av skriveprosessen. Kanskje ble teksten skrevet kvelden før innlevering? Kanskje studenten ikke klarte å løsrive seg nok fra læreboka? Burde hen ha brukt mer tid på å finne gode kilder? Hvordan kunne diskusjonen vært utviklet? Spørsmål som dette kan være en hjelp for å flytte oppmerksomheten fra resultat (godt/dårlig) til prosess (hvordan jobbe videre). Når svaret er at studenten kanskje ikke brukte nok tid på oppgaven, er

84 www.skrivesenteret.no

dette gjenkjennelig for de fleste, og forklaringen (attribusjonsmønsteret) endres fra «dårlig student» til «uferdig arbeid». Neste spørsmål vil da være: Hva kan studenten gjøre for å forbedre den? Herfra kan studentene jobbe videre med å forbedre språk, flyt og klarhet i fellesskap. Det å jobbe med andre studenters utkast kan motvirke opplevelser av skam over å ha levert noe som ikke er perfekt, og samtidig gi erfaringer med å se hvordan en tekst kan gjøres bedre. Videre, når en forståelse for skriveprosessen er etablert, er det kanskje også mulig å bli rausere overfor egen opplevelse av tilkortkommenhet, og i neste omgang å tilrettelegge for bedre skriveprosesser, som å gi seg selv mer tid eller søke hjelp, be om innspill og vise fram utkast.

Å revidere seg fram til klarhet

Klarhet er ett av de viktigste idealene for akademisk skriving. Hvis et tekstparti er uklart, er det stort sett bare én ting som kan hjelpe, nemlig å fortsette å jobbe med det. Klarhet er noe vi skriver oss fram til. For mange skrivere, meg inkludert, er dette i seg selv en grunn til å skrive, der følelsen av å ha oppnådd klarhet både er et mål og en tilfredsstillelse i seg selv.⁸⁵

Ingen har vel tenkt at man kan bli snekker «bare ved å se på snekkere, eller ved bare å lese om snekkeri», skriver Nils Christie i *Tolv råd om skriving* fra 1983; man må gjøre det selv.⁸⁶ Snekkerkunsten inkorporeres i snekkeren gjennom å trene håndgrep, redskaper og praksiser som over tid blir en del av kroppens habitus, vanemønster og typiske væremåte. Slik er det også med skrivekunsten: Mennesker som har skrevet mye, har utviklet vaner som gjør skrivingen mulig.

Den klarheten som søkes kan bare oppnås gjennom egen virksomhet, og kanskje kan vi, med Hegels begreper, si at vi kjenner oss igjen i verket

85 Derfor er også uklar tekst tidvis enormt provoserende – hjernen har vent seg til å jobbe for å finne mening og logikk, og uklarhet blir da som tåke eller støy.

86 «Skriv. Ingen kunne tenke seg å bli snekker ved bare å se på snekkere, eller ved bare å lese om snekkeri. Man må gjøre det selv, få snekkerkunsten inn i ryggmargen ved å trene i håndgrep, og med høvel og hammer. Så også med penn eller skrivemaskin. Man kan ikke lese seg til å skrive. Man må skrive». Christie, «Tolv råd om skriving», 12.

ved å sette vårt avtrykk på det.⁸⁷ For å illustrere, la meg ta et eksempel som er gjenkjennelig for studenter som skal skrive oppgave og forskere som skal sette seg inn i et nytt prosjekt. Vi begynner med noen setninger, som i første utkast ser ut som et avsnitt. Hvis man er selvkritisk i denne fasen, kommer det ingen ting. Altså: avsnittet må skrives, samme hvor uklart det er. Når det er gjort, kan man gjerne ta pause. Når vi tar det opp igjen og leser gjennom, vil vi raskt se at noe må gjøres. Kanskje må vi lese før vi kan komme videre, men ofte kan det være bedre å utsette lesingen; kanskje er det skriving som skal til for å forklare eller finne ut av hva vi mener med x. Ikke sjelden er det gode spørsmål som skal til. Og kanskje viktigst av alt, klarhet oppnås ved å fjerne alt det som ikke er viktig for å kunne utdype det lille som blir igjen.

Det er ofte gjennom revideringen at klarheten kommer. Vi må lese grundig og studere hva setningen vi har skrevet, betyr, eller rettere sagt *kan* bety. Og var det akkurat dette vi ønsket å si, eller var det kanskje noe litt annet? Slik justerer vi setningene til de uttrykker det vi vil at de skal. I neste omgang må setningene passe sammen, de må gjerne flyttes rundt til de står på sin rette plass og vi har et resonnement. Dette kan være en ganske lett og lekende aktivitet, spesielt når man har erfaring og «liker setninger». For å hjelpe skriveren fram til klarhet er det bedre å spørre, lirke og oppfordre enn å gå rett på innholdet slik det står skrevet. Et lett og ledig forhold til teksten gjør at man kan flytte rundt på tekstens elementer. Et tyngre forhold er slik C beskriver: det lå så mye arbeid bak, at hadde det verdi, så måtte det stå der. Dersom veileder behandler et utkast som om det var ferdig tekst blir forholdet tyngre enn det behøver å være, mens en samtale om teksten som utkast gjør det mulig å gå til den med en mer ledig innstilling.

«Jeg må unngå plagiat»

Når vi forholder oss til tekster, er det vesentlig å forstå hva som har vært med å forme deres uttrykk. Plagiat, eller klipping og liming av andres tekst, er i dag en utbredt foreteelse som påvirker helhetsinntrykket: språk

87 Jf. avsnittet om fremmedgjøring, side 84.

og stil, klarhet i resonneringer og noe ubestemmelig som gjerne kalles selvstendighet. Et par ganger har jeg truffet på studenter som konsekvent bruker klipp-og-lim-metoden for å produsere tekst. De kopierer tekststykker som de limer inn i sitt eget dokument, og bytter deretter ut ord og uttrykk for å «unngå plagiat», som de selv uttrykker det. En slik framgangsmåte er ikke forenlig med å utvikle en egen stil, og kan i lengden være mer arbeidskrevende enn man forestiller seg. Det er heller ikke veien til å lære noe særlig, i motsetning til den integreringen som skjer når man arbeider med å formulere et stoff.

Så hvorfor jobber klipp-og-lim-studenten på en måte som ikke tjener verken selvstendighet eller læring? To svar har jeg fått høre: det ene var en student med norsk som andrespråk som ikke syntes hennes eget språk var godt nok – eller akademisk nok, som hun uttrykte det – og som derfor ikke våget å prøve å formulere noe selv. I stedet byttet hun ut enkeltord ved hjelp av synonymfunksjonen i Word, og resultatet var alt fra knotete til uforståelig. Den andre var en ung, mannlig student som syntes det var altfor mye jobb å skrive inn stoffet selv. Hans emne var grammatikk i et fremmedspråk, og inneholdt en rekke lange faguttrykk som han ikke ville ta seg arbeidet med å skrive. I stedet byttet han ut ord og uttrykk for å «unngå plagiat», og beklaget seg over all formateringen som han var nødt til å fjerne.

Den første studenten var lettere å veilede enn nummer to. Rådet hun fikk, var at hun er nødt til å ta utgangspunkt i sitt eget språk og jobbe videre med det. Når hun spurte meg om det var viktigst å skrive klart, eller «akademisk», var det ikke vanskelig å gi henne et forståelig, fremdrettet svar. I det andre tilfellet er det vanskelig å vite hva man kan gjøre. Gode råd om at teksten blir bedre når man skriver den selv, eller at han ville lære mer av å gjøre det, er bare til nytte dersom han skulle bli interessert i å bli god i faget sitt.

Når vi kommenterer en besvarelse, er det til hjelp å forestille seg hva som ligger bak det vi ser. Er det en tekst som har blitt til gjennom rask klipping og liming, eller har studenten gjort sitt beste med det språket hen har til rådighet? Noen ganger kan det være mer relevant å kommentere at teksten ikke virker gjennomarbeidet, i stedet for å peke på alt det som er mangelfullt. Da legges problemet på rett nivå, nemlig prosess, tidsbruk og prioritering, og studenten må selv jobbe fram innholdet. For

at tilbakemeldinger skal fungere, må de også komme i rett tid, gjerne eksemplifisere og forklare hva som fungerer i en tekst, og den som skriver må kunne gjøre noe med dem.⁸⁸

Det handler om å bli trygg

F er kvinne, rundt 60 år og kunstner med pedagogisk utdanning. Hun har i flere år arbeidet som høyskolelærer og er nå vitenskapelig ansatt ved et profesjonsuniversitet. I sin undervisning arbeider hun med å hjelpe studenter på yrkesfag til å utvikle seg som profesjonsutøvere og skrivere. F startet sitt intervju med å definere seg som praktiker, ikke akademiker.⁸⁹

F: «Jeg har tenkt at jeg ville starte med å definere meg selv som praktiker, og ikke akademiker. Og dermed så ble møtet mitt med akademia og forventningene om publisering, det ble også veldig ... utfordrende. Jeg kjente meg igjen i mine studenter på yrkesfag, i deres utfordringer med skriveprosesser, fordi at jeg sleit *enormt* i utgangspunktet med å sette ord på egne tanker og erfaringer».

Som praktiker og pedagog opplevde F at hun hadde veldig mye pedagogisk kunnskap «på innsiden» som det var nødvendig å sette ord på for å hjelpe studentene til å forstå «hva de faktisk ble utsatt for» i hennes undervisning. Ikke minst hadde hun behov for å bruke sin egen kreativitet inn i undervisningen. Dette gjør hun ved å benytte ulike kunstbaserte læringsmetoder. F beskriver kunstbasert læring som en eksperimenterende og erfaringsbasert undervisningsform som har til hensikt å tilrettelegge for å gjenopprette kontakten med kreativiteten i eget liv, i utdanningen og i arbeidslivet. Det handler ikke om å produsere kunst eller utvikle nye kunstnere, men om å utvikle nye perspektiver, ferdigheter og forståelse ved å uttrykke seg kreativt. Ulike kreative uttrykksformer eller gjenstander benyttes som uttrykk for følelser, oppfatninger eller forestillinger omkring en gitt utfordring eller et tema. Ved å legge til rette for refleksjon i dialog mellom kollegaer eller medstudenter, søkes kontakt

88 Boud, «Feedback: Ensuring That It Leads to Enhanced Learning».

89 Intervjuet varte en time. I gjengivelsen har jeg fjernet en del informasjon, og for lesbarhetens skyld har jeg tatt ut noen uttrykk for tenkepauser (ehm, liksom, på en måte, i forhold til og lignende).

både med uttrykkets kjente og tause kunnskap. På den måten kan nye muligheter og løsninger utforskes og deles, ifølge F.

Det dreier seg om læringsprosesser som «ikke bare snakker til hodet, men som snakker til hele kroppen, sansningen, følelsene.» Ja, «nettopp det å koble på sansningen, følelsene, sammen med intellektet» har vært vesentlig i hennes tilnærming til skriveprosesser. Mange av studentene det gjelder har liten eller ingen erfaring med akademia. Slik F forklarer det, har de hatt de samme utfordringene som hun selv hadde som tidligere utøvende kunstner i møte med akademia, nemlig «å plutselig tilnærme seg et språk som er helt annerledes enn det de har vært vant til.»

F: «I første omgang var det om å gjøre for meg å begynne å finne ut av min egen skriveprosess. Jeg brukte jo to og et halvt år på å skrive min første artikkel. Jeg hadde *mange* gode hjelpere underveis, men jeg sleit med å forstå hva som er hva, og jeg gjorde *så* masse bommerter og feil. Det var *veldig*, veldig hardt arbeid. Akkurat den erfaringslæringen som ligger i å gå gjennom de prosessene selv, de ga meg en veldig stor forståelse for hva studentene sliter med.»

Fs studenter jobber mye i grupper, noe som etter hennes utsagn kan være veldig utfordrende. I den innledende fasen til et gruppearbeid der studentene ikke kjenner hverandre fra før, ser F et potensial for å jobbe med kunstbaserte metoder som kan hjelpe studentene til å *se* ressurser og muligheter hos seg selv og hverandre. Mer konkret går metodene ut på å arbeide med symbolske og visuelle representasjoner for sin egen prosess og identitet, eller med Fs ord, med «hvem de er». Ved å jobbe med for eksempel dyrefigurer, tegninger og tredimensjonale uttrykk kan studentene reflektere over sine egne bidrag i en gruppesammenheng på en symbolsk, det vil si relativt «ufarlig» måte.

F: «Eksempelvis skal de i gang med et gruppearbeid, de kjenner ikke hverandre, de er usikre på hvem de kommer sammen med, det er vanskelig å velge gruppe – og de starter med å velge en dyrefigur.» Spørsmålene som ligger til grunn for aktivitetene, men som ikke uttales eksplisitt, er for eksempel: «Hvem er du når du går inn i dette gruppearbeidet? Hva er det dette handler om akkurat nå?»

F: «I utgangspunktet handler det om å *bli trygg*. Og begynne å reflektere over *hvem* de er, i *den* settingen. Og *så* gå til gruppene sine og så bli

kjent med hvem er de *da*.» Ved å jobbe gjennom representasjoner blir det mulig å manipulere og bearbeide sine opplevelser og forestillinger i symbolsk (abstrahert) form, sammen med andre. F bruker også metoder fra kunstbasert læring til å sette i gang gruppearbeid der studentene skal skrive sammen. En av oppgavene var å lage en felles tegning for å gi dem en innledende erfaring med det å skape et felles prosjekt. Studentene jobber her i taushet i sine små grupper.

F: «Da starter de ut, i hvert sitt hjørne, ikke sant». Og så kommer F inn og kommenterer: «Jammen, dette *her* er ikke noe felles, dere skal jo lage et felles prosjekt, det skal ikke være fire eller fem deler på den oppgaven dere skal skrive.» Dermed har studentene allerede fått en erfaring med hva som i utgangspunktet skjer, nemlig at de ikke skaper noe sammen. Men i arbeidet med å lage en felles tegning blir de ifølge F nødt til å tenke helhet, og «gå over grensen og over på andres område». Noe lignende skjer i samskriveprosessen, der de må *tillate seg* å kommentere hva andre har gjort. Arbeidet med en felles tegning kan hjelpe studentene til å nærme seg disse vanskelige prosessene på en symbolsk og «litt lekende måte».

En annen oppgave studentene får er å bygge en farkost «av søppel og skrot» som skal symbolisere gruppas prosess, «den reisen de skal på». Men utgangspunktet for det hele, for F, er å styrke individets plass i gruppen. Det er ifølge F viktig å finne ut «hvor energien er hos den enkelte» for senere å kunne enes om et felles prosjekt der alle bidrar med en bevissthet om hva de ønsker å jobbe med. Til dette bruker hun gjerne friskrivning der hver student først jobber individuelt med å få fram det de brenner for ved å skrive «til en helt ufarlig nabo som bare er positiv og nysgjerrig og helt uten forbehold». Formålet er at den enkelte skal kjenne at «det er plass til meg i dette her; min stemme blir hørt, jeg har blitt bevisst først om hva jeg vil jobbe med, før de andre kommer på.»

Et uttrykk som går igjen når F forteller om sitt arbeid med studenter er at de skal få «erfaringer» som kan gi dem noen «andre referanser». I dette utdraget utdyper hun hva det er de nye erfaringene og referansene kan erstatte:

F: «Alle disse innledende øvelsene handler om å bli bevisst seg selv, hva jeg kan, hva jeg kan bidra med, hva jeg har lyst til selv, i stedet for å gå inn i prestasjonsangsten *umiddelbart*, i forhold til at, jammen, dette

kan jeg ikke, dette her får jeg ikke *til*, dette her har jeg aldri *gjort* før, alle sånne ting, men si, OK, hvem er jeg, først. Hva brenner jeg for, når jeg skal gå i gang med dette arbeidet; hva kan være *interessant*, hva har jeg lyst til å lære noe *om*; og hva er det jeg bidrar med som person? En bevisstgjøring av seg selv og også tydeliggjøring av hvem de andre er i den sammenhengen.»

Viktigheten av å skaffe seg nye erfaringer som «legger seg oppå andre erfaringer» kjenner vi igjen fra As fortelling. For A var det nettopp forestillingen om – eller frykten for – ikke å få til, eller å ha mistet en evne til å skrive som hun engang hadde, som trengte å bearbeides ved hjelp av nye erfaringer eller referanser. Kunstbaserte metoder med symboler – eller annet «stedfortredende» arbeid som involverer andre mennesker – kan være en snarvei til å bearbeide og utvikle nye forestillinger som trenger å integreres. F har fått tilbakemeldinger fra studenter som har gått videre med studiene takket være at de har fått troen på at de ville klare dette med å skrive oppgaver. F beskriver hvordan enkelte studenter har hatt «store skrivesperrer og virkelig *grudd* seg», men likevel har fått til å skrive ålreite oppgaver og fått opplevelse av mestring. «Det å gå videre fra å ha null selvtillit på at dette her kan de mestre, og så har de mestret! Det er en kjempestor forskjell.»

Det er imidlertid ikke snakk om noen enkel vei til målet: «Det er krevende, det er utfordrende», både for F selv og for studentene. Mange av de kunstbaserte øvelsene kan utløse motstand og ubehag. Men nettopp det å arbeide med motstand og ubehag er ifølge F noe som kunstnere kan veldig godt, og som mange kan ha bruk for å lære, ikke minst i vår egen tid.

F: «Å få en erfaring med utsattheten i det; å utsette seg for å være utforskende uten å vite at det er en gitt løsning eller et gitt svar. Det er en *utrolig* vesentlig erfaring å ha med seg inn i vår tid. De [kunstnere] *vet* jo at en del av det å være skapende er å møte veggen og stå og stange hodet i veggen, men da, å *ikke gi opp* ... Kanskje det blir dritt; kanskje det blir noe helt genialt, men man kommer ikke unna det der ubehaget. Det er jo også det samme når du skal skrive et prosjekt. Å tro at det er *a piece of cake* fra begynnelse til slutt, sånn er det ikke. Det er kjempekrevende og det *skjer* utfordringer. Noen av de øvelsene jeg gir er jo nettopp for å gi dem en trygg referanse.»

Det handler mye om å håndtere prestasjonsangsten knyttet til å skrive akademisk, både for Fs egen del og for studentene: «å se at, det her, det klarer jeg aldri, og senere se at det er tilsvarende for studentene mine.» Men det å tilnærme seg skrivearbeidet på en mer lekende måte kan bidra til å «ufarliggjøre noen ting, slik at det blir noen andre referanser i fortsettelsen.»

For sin egen del har F opplevd en stor utvikling fra arbeidet med sin første artikkel, da hun brukte altfor mye tid på å skrive om teori, til hun nå har fått en friere tilnærming til oppgavens struktur. I stedet for å begynne på begynnelsen og så jobbe seg lineært gjennom teksten, begynte hun sitt seneste arbeid med metode og resultat, for *deretter* å spørre seg hva slags teori som var nødvendig å koble på.

F: «... og *guri land* så deilig det var å starte der, å starte der hvor energien ligger. Jeg sier jo det samme til studentene. Å kjenne det, å se at, jammen da er det jo veldig lett, når jeg jobber meg gjennom disse delene her, å se hva slags teori som er nødvendig. For å forklare de resultatene jeg har fått, å bygge opp rundt det og tilsvarende konklusjonen, og *så* skrive en innledning. ... Kjempedeilig! Da har det blitt ganske morsomt å skrive.»

Det egne uttrykket

Noe av det mest personlige med skriving gjelder det jeg tidligere har kalt personlig stil. Stil har med ordvalg å gjøre, men også rytme. I et tidligere kapittel (2) beskrev jeg hvordan enkelte fagskrivere har utviklet en helt egen stil som gjør at man liker (eller misliker) å lese akkurat *deres* arbeider. Eksempelene jeg brukte var Rune Slagstad og Arne Johan Vetlesen, som lar seg gjenkjenne enten de skriver i avis eller fagbok. Så hvordan kan en veileder hjelpe en skriver å finne og forsterke sin personlige stil? Å utvikle en egen stil, en penn eller stemme, var noe som opptok mine informanter. A, for eksempel, hadde et stilideal som var preget av knapphet, men bemerket at det ikke kommuniserer når man tar bort for mye. N hadde tidligere et forseggjort stilideal som han etter hvert ønsket å bryte med, noe som ser ut til å ha vært produktivt og forløsende.

Hvis man vil utvikle sin egen stil, kan et relevant spørsmål være hvor langt man er villig til å gå i bruken av språklige bilder. Bilder kan være krevende – de krever oppmerksomhet – og i mange sammenhenger kan

det være fornuftig å unngå dem. Men et språk helt uten bilder er flatt og livløst. For å stimulere forestillingsevnen og skape driv, kan bruk av bilder, metaforer, paradokser, humor og flertydighet brukes. I naturvitenskapelig skriving er bilder dessuten ofte helt nødvendige for å forklare et fenomen som ellers vil være altfor teknisk, abstrakt eller komplisert til at en vanlig leser kan forstå det.

Noe av det kjedeligste som fins, er tekster skrevet utelukkende i påstandform: det er, det finnes, mange mener, forskning viser, samtidig, osv. Ett problem med slike setninger er at man har brukt opp den viktigste delen, begynnelsen, til uttrykk som ikke sier noe som helst. For leserens oppmerksomhet er størst i begynnelsen og slutten av en setning, og det samme gjelder forresten for avsnitt, kapitler og bøker. Likevel, siden vi sjelden har innholdet helt krystallklart for oss fra begynnelsen, er det helt naturlig at mange utsagn i et utkast nettopp starter med «det er». For å skape mer driv i språket, kan det derfor ofte være nødvendig å ommøblere setninger og avsnitt. Noen ganger kan det være så enkelt som å formulere det spørsmålet som avsnittet er et svar på. For å piffe opp språket ytterligere kan man dra på litt, og kanskje våge å balansere opp mot det pompøse. I denne boka har jeg prøvd ut flere bilder som jeg selv syns er litt drøye, bilder som nærmer seg klisjeer, som å utforske et univers eller gå inn i sin egen bok og bli der. Ved å bruke slike bilder kan man nærme seg grensen for det faglige domenet, men det kan også bli en mer personlig og levende tekst.

Metaforer kan være virksomme, produktive for fantasien, eller de kan være «døde». En død metafor har sluttet å virke som bilde – slik at vi ikke lenger ser originalen, bare den overførte funksjonen. Da har metaforen blitt naturalisert i språket på lignende måte som klisjeer. Når vi skal finne gode, produktive metaforer som får hjernen til å kvikne, er det om å gjøre å finne en original sammenligning som hjernen (altså leseren) kan godta uten skurr. Mange lesere får bilder i hodet når de leser, og disse bildene må helst ikke bryte med fysikkens lover.

Et annet uttrykk for en personlig stil er rytme. Ordet rytme beskriver flere sentrale dimensjoner i skrivearbeidet – det gjelder både språklig rytme og rytme i arbeidsprosessen. Begge deler dreier seg om en sanselig kvalitet, en følelse av når noe er rett, balansert, på plass og når det ikke er det.

C snakker for eksempel om å finne rytmen i sin forskningsprosess gjennom å veksle mellom lesing, skriving, datainnsamling og så kanskje lesing igjen. Å fornemme når det er riktig å bevege seg fra én aktivitet til en annen er viktig for C – slik holder han prosessen i gang og trenger stadig dypere inn i arbeidet. N snakker om å la de riktige formuleringene «trille inn».

Jeg har tidligere omtalt skriving som det å forestille seg et univers som man ønsker å utforske. Hvis dette er et brukbart bilde, kan vi si at arbeidsprosessen dreier seg om å finne fram til dette universets «puls». Å finne rytmen i sitt eget arbeid betyr å innstille seg, mentalt og sanselig, på en bevegelse som utvider seg og trekker seg sammen mellom det indre og det ytre. Å innstille seg på en slik måte betyr samtidig at du ikke kan være innstilt på alt mulig annet. Jeg vil våge å si at det i ethvert større, kreativt arbeid kommer et punkt der det er nødvendig å gå innover i prosjektet sitt og forbli der inntil både teksten og skriveren er klare til å slippes ut igjen. I denne perioden er en rekke elementer i spill, og tekstens deler kan flyttes rundt på, mens skriverens oppdrag er å avdekke sammenhengene og logikken mellom dem.

En erfaring som mange skrivere deler, er at det kan bli vanskelig å utvikle en idé dersom man snakker om den for tidlig. Per Petterson beskriver en slik trussel gjennom sin romanperson Arvid, som også er forfatter. I *Menn i min situasjon* har Arvid klart å skape seg et rom for å skrive og lese i en veldig vanskelig livsfase: «Jeg hadde satt opp en skjør konstruksjon, du kunne puste på den og den falt sammen.» I romanen vil ungene til Arvid gjerne se stedet hvor han reiser for å lese, som er et bakeri i Arvika, Sverige. «Til Sverige dro jeg alltid aleine», sier romanens Arvid. «Hvis jeg var sammen med noen, kunne jeg ikke lese. Men jeg måtte lese. Ellers var jeg ferdig.»⁹⁰ Likevel, når barna gjerne vil se stedet han drar for å være alene og lese, tar Arvid ungene i bilen og legger i vei. Men etter kort tid finner han ut at han ikke kan ta med noen til dette stedet, heller ikke ungene sine. «Jeg er lei for det», sier Arvid. «Det går bare ikke.»⁹¹

90 Petterson, *Menn i min situasjon*, 128.

91 Ibid., 130.

På et senere stadium, når ideene har fått form og funnet sin plass, er verket formodentlig robust nok til at det ikke ramler fra hverandre hvis noen stiller deg et spørsmål. På dette stadiet er det gjerne slik at de ulike avsnittene kun kan stå akkurat der de står, og ikke noe annet sted. Da kan arbeidsprosessen igjen rette seg utover mot verden, og tiden er kommet for å redigere og finpusse med tanke på å vise leseren hva man har oppdaget mens man var der inne.

Rytme er også et viktig stikkord for å beskrive arbeidet med språket. En anekdote som ofte referes i skrivelitteraturen er følgende beretning fra forfatteren Annie Dillard:

En kjent forfatter ble huket tak i av en universitetsstudent som spurte «tror du jeg kan bli forfatter?» «Vel,» sa forfatteren, «jeg vet ikke ... Liker du setninger?» Forfatteren kunne se studentens fortørnelse. Setninger? Liker jeg setninger? Jeg er tjue år gammel og liker jeg setninger? Men hvis han hadde likt setninger kunne han selvsagt begynne, som en lykkelig maler jeg kjenner. Jeg spurte ham hvordan han ble maler. Han sa, «Jeg liker lukten av maling.»⁹²

Det å like setninger betyr å like deres musikk, tone og rytme, men det er også et spørsmål om temperament. Bare selve spørsmålet, *liker du setninger*, er for meg en fryd. Det er et utsagn med humor og livskraft.

N omtaler sin interesse for og evne til å arbeide med språk for musikalitet. Kanskje er det også en sannhet i at tenkning er rytmisk, eller at leseren lettere blir overbevist når rytmen stemmer. Vi vet at hjernen bruker rytme for å absorbere et budskap, og ikke minst for å huske tekst. Tenk bare på *Iliaden* og andre lange verker i verseform som ble overlevert muntlig i talløse generasjoner.

Toril Moi hevder at skriving går ut på å *lese det man selv har skrevet* med ekstra stor – maksimal – oppmerksomhet.⁹³ Hvis dette er riktig, noe jeg tror det er, vil det som gjelder for lesing, også gjelde for skriving. Fra hjerneforskning vet vi at lesing henger sammen med hørsel, slik at når vi leser (inni oss), aktiviseres de samme områder av hjernen som når vi hører på noe.⁹⁴

⁹² Dillard, *The Writing Life*.

⁹³ Moi, «Å skrive er å tenke», 19.

⁹⁴ Douglas, *The Reader's Brain*, 142ff.

Det er dermed ikke helt tilfeldig når vi skriver at andre «sier» noe, når de egentlig har skrevet det, eller at vi bruker musiske uttrykk for å beskrive kvaliteter ved tekst, som rytme og klang. Når vi først lærer å lese, avkoder vi bokstaver til lyd (fonologisk avkoding), og denne sammenhengen forsvinner aldri helt. Det merkes blant annet de gangene vi støter på komplekse, ukjente ord. Når vi ikke kan stole på det visuelle gjenkjennelsesprinsippet som er tillært gjennom lang erfaring, leser vi ordet høyt – eller «høyt» inni oss, stavelse for stavelse – for å avkode det.⁹⁵

Leseflyt trenger god rytme, og lange, kompliserte setninger kan oppleves som hindringer. Men ikke alle lange setninger gir dårlig flyt – når rytmen er på plass og hensikten med utsagnet er tilstrekkelig klar, kan også lange setninger være gode. Et mye brukt skriveråd er variasjon: Mange påfølgende setninger med samme lengde vil oppfattes som monotont enten de er korte, lange eller mellomlange, og monotoni tar rotta på konsentrasjonen. Et skriveråd jeg selv har hatt glede av, går ut på å skrive to skikkelig lange setninger som følges av en som er veldig kort. Dette gir en fin leserytme fordi hjernen – altså leseren – liker avveksling. Et annet prinsipp er at tegn og luft, altså pauser i teksten også gir pauser i lesingen. Dette kan brukes til å gi ulik vekt til utsagn. Noen poenger vil man gjerne la bli hengende og dirre ...

De kan med fordel legges i slutten av et avsnitt.

Ordene i en setning har også en rytme. Kunnskapen om dette er eldre enn filosofien, som metrikken i vers og epos. Ord har tunge og lette rytmer, de svinger eller de er stakkato (det engelske språket har mange tøffe ord for å beskrive dette siste, som *choppy* og *clunky*). Når ett ord i en setning endres, for eksempel fra to til tre stavelser, er det ikke uvanlig at andre ord også må fikses på eller byttes ut. Noe har blitt ubalansert i setningen, og balansen må gjenopprettes før den er klar til å slippes. De færreste som skriver bruker oppmerksomheten til å beskrive eller analysere dette, men bruker øret, det indre øret. Ett av de beste redskapene vi har til å jobbe med tekstens rytme og flyt, er da også øret, i form av høytlesing. Dersom noe er galt med en setning eller et avsnitt, er høytlesing den kjappeste veien til å finne ut hva som må gjøres. Som O fortalte etter å ha prøvd rådet, det «funket som ei kule».

95 Douglas, *The Reader's Brain*, 150.

KAPITTEL 8

Skriving som livsvalg – å være faglitterær forfatter

For en forfatter står skriveprosessen i sentrum av livet. N har tatt dette valget. Han forteller om sin beslutning: *Fra nå av skal jeg bare ...* For N var det et spørsmål om å være dønn ærlig i tekstene sine, noe som betød å oppgi forsøkene på å etterligne andres stil for å kunne utvikle sin egen. Det interessante her er at N snakker om at det er han selv som må være noe, altså dønn ærlig, i tekstene sine. Det dreier seg med andre ord om noe N kan han bli i og gjennom tekstene han skriver. Tekstene og forfatteren blir ett.

Men det koster å gjøre skrivingen til sitt livsvalg. Skrivning tar veldig mye tid, og man må gjerne isolere seg eller reise bort for å få det til. Stillesitting er heller ikke til å unngå. Så hvorfor velge skriving, når man risikerer å pådra seg dårligere helse, svekket sosialt nettverk og attpåtil kanskje gå glipp av karrieremuligheter fordi man har valgt å følge forfatterdrømmen? Vel, for noen dreier det seg om en fascinasjon, som N: «Jeg har noe alvorlig på hjertet, og det er at naturen er en stor, dyp, alvorlig og gåtefull verden.» Det er det gåtefulle ved verden som driver N, og som han vil utforske og formidle. For andre er det ønsket om å skape noe unikt, som Karl Ove Knausgård skriver om i første bind av *Min kamp*, den «ambisjonen om å en gang skrive noe helt enestående» som har preget hele hans voksne liv. En slik ambisjon trenger stor plass.

Så finnes det også noen utvendige motiver for å ville skrive, som ønske om berømmelse eller å tjene penger. Ingen av de som har bidratt til denne boka har dette som motiv, og det ville, ifølge den bestselgende forfatteren Stephen King være ødeleggende. Skrivningen må gå ut på å gjøre noe som er sant – ellers blir det dårlig litteratur.⁹⁶ For faglitterære skrivere er det nok heller snakk om å skrive på tross av at det ikke lønner seg,

96 King, *On Writing*.

ut fra en indre motivasjon. Men det finnes åpenbart også noen gleder ved selve skrivehandlingen, som å være i en tilstand av *flyt* der opplevelsen av tid og sted endrer seg eller i en viss forstand oppheves.⁹⁷ Flyten er også en kvalitet ved teksten når den åpner seg og skaper opplevelser for andre. Den gleden som kan føles når man skriver med tanke på en leser – omsorgen for leseren – er også en slags *etisk* holdning. Forestillingen om at vi ikke skriver bare for oss selv, er en del av det som gjør skrivingen meningsfull, slik A erfarte.

Når det å skrive først er blitt et livsvalg, kan det til tider fortone seg som å ha inngått en slags djevlepakt som går ut på å *måtte* skrive. Har man først «blitt forfatter», er det vanskelig å se hvordan man kan være lykkelig uten å skrive – eller kanskje er det mer riktig å si at forfattere må skrive for å oppleve mening og slippe unna kjedsomhet, rastløshet, lede, kanskje også en viss gremmelse over det trivielle og det materialistiske, ikke-skapende livet. Når man har gått inn i sin egen bok, vil utsiden for alltid være utside, mens fantasien lever der inne.

Gs historie: Noen ganger lurer jeg på om skrivinga har ødelagt livet mitt

G er en kvinne midt i 50-årene med flerfaglig utdanning og doktorgrad. Hun arbeider i en akademisk støttefunksjon med tid til egen forskning. G har utgitt artikler, bokkapitler og bøker, og har skrevet både alene og sammen med andre. Før hun begynte å studere, reiste hun i flere land og arbeidet i ikke-akademiske bransjer. Hun synes selv at hun kom sent i gang med den akademiske karrieren, men kjente seg hjemme på universitetet og var tidlig motivert for å publisere og gjøre seg gjeldende i fagfeltet.

Siden G er alenemor og studerte mens barna var små, var tiden kostbar, spesielt egentiden. Med barn som alltid var hjemme, og større skrivearbeid som måtte leveres, trengte hun å finne en dagsrytme som gjorde det mulig å skrive og samtidig ivareta en liten familie. I mange år skrev G tidlig om morgenen, og oppmuntret barna til å sove så lenge som mulig i helgene. Når skrivingen var unnagjort, var det tid til å gjøre alt det andre, mens

97 Csikszentmihalyi, *Flow: Optimalopplevelsens psykologi*.

skriveprosjektet surret og gikk i bakhodet. Selv om barna for lengst har flyttet ut, har G beholdt den samme livsrytmen. I helgene legger hun sjelden planer, slik at det alltid er mulig å gå rett til skrivebordet. Etter at G i mange år har hatt som sitt fremste mål å lage rom for å kunne skrive, har alle andre aktiviteter blitt et slags bakteppe eller materiale for skriveprosessen.

G: «Det kan være utrolig kjedelig, slitsomt og tungt å skrive; men hver gang jeg får en luke i livet, får jeg en ny idé som jeg kan fylle den med, og da har jeg alltid glemt hvor slitsomt det var å fullføre den forrige. Hele resten av livet dreier seg egentlig bare om å lage plass til å skrive ... selv om jeg ikke alltid er klar over det selv.»

Når G er i gang med et skriveprosjekt, vil hun bare jobbe: «Det er veldig godt å ha en rytme. Jeg kan jobbe med tekst om morgenen, og når jeg er ferdig med det, kan jeg arbeide i huset og hagen. Det ene hjelper det andre.» Andre ganger spør hun seg selv om skrivingen har ødelagt livet hennes. Grunnen er at det er så vanskelig å *ikke* skrive. Rytmen, og vanen med å forsake, har fått overtaket.

De beste fasene i skriveprosessen for G er begynnelsen og mot slutten: først, når ideene formerer og forgrener seg, og senere, når delene av et større arbeid fletter seg sammen til sin endelige form og ordene faller på plass.

G: «I den siste delen av arbeidet, når jeg ferdigstiller og reviderer, da er det mulig å være sosial uten at jeg risikerer å ødelegge det jeg skriver på. Men i den første fasen må jeg være mer forsiktig. Jeg trenger å være mye aleine for at ideene skal få rom til å utvikle seg. Et par ganger har jeg latt meg overtale til å snakke om et prosjekt før det var klart, og da gikk lufta ut av hele prosessen ... og det ble ingen bok.»

G valgte tidlig sin vei, men skjønnte først senere hva hun hadde gjort. Som student skrev hun en korttekst for et studenttidsskrift som handlet om å finne ut av hva faget – som var pedagogikk – gikk ut på. Utgangspunktet var en spenning i fagets selvforståelse, der én foreleser hadde sagt at det dreide seg om x , mens en annen sa det motsatte, altså *ikke- x* . «Vi måtte selv finne ut av det, og det syntes jeg var gøy.»

G: «Pedagogikk er kanskje et spesielt fag fordi det er så vanskelig å vite hva du er blitt når du har studert det. Hva er en pedagog? Det er ikke en lærer, ikke en ekspert på å undervise, slik som mange kanskje tror. Så det

var et spørsmål som vi måtte finne ut av, og det inspirerte meg.» Teksten G skrev handlet om valget mellom *enten* å gjøre de smarte karrierevalgene og komme på innsiden av akademias moter, men kjede vettet av seg, *eller* gjøre noe vesentlig, som man trodde på, og akseptere et liv i randsonen. «Valget mitt var vel egentlig klart allerede den gangen, og sånn har det blitt. Jeg har aldri nådd helt opp i konkurransen om stillinger, men jeg har fått mye ros for forskninga mi, og har mange lesere ... Folk har til og med kommet reisende fra land langt borte for å treffe meg, bare fordi de har lest tekster jeg har skrevet. Det føles egentlig ganske absurd.» G har deltatt i academia, men i en slags libero-posisjon: «Jeg har kunnet velge mine temaer og fått anledning til å utvikle min egen, faglige stemme som ... gjør at jeg kan si ting som ingen andre sier. Det har vel blitt omtrent sånn som jeg valgte, eller forutså, den gangen som student.»

I studietiden skrev G både fagkritiske og utforskende tekster. En nøkkelhendelse for G var da hun spurte en lærer – under et oppgaveskrivingskurs på mellomfag – om hva man måtte tenke på dersom man ønsket å publisere teksten sin, og denne læreren svarte at «nå tror jeg ikke vi skal tenke på å publisere på dette nivået.» Men det var akkurat det G gjorde, hun publiserte mellomfagsoppgaven i et fagtidsskrift, og henvendte seg aldri mer til denne læreren: «Jeg mista helt respekten for ham, faglig og personlig. Men kanskje var det for mye forlangt at han skulle 'se meg', som student. Han var jo selv fra en generasjon universitetslærere som nesten ikke publiserte.»

G trekker fram flere nøkkelhendelser som bærer preg av avvisning og motstand: «På hovedfag ble jeg frosset ut av forskergruppa der jeg hadde stipend, på grunn av at jeg kom fram til konklusjoner som ikke passet med mandatet forskergruppa hadde med sine partnere. De sluttet helt å snakke med meg ... etter at jeg hadde vært til veiledning med professoren som ledet gruppa. Neste dag i lunsjen var det ingen som hilste på meg, og jeg måtte sitte utenfor sittegruppa og spise maten min aleine.» Senere, forteller G, har andre forskere kommet til de samme konklusjonene som hun gjorde i sin hovedfagsoppgave. Og da oppgaven var levert og utgitt som rapport, kom professoren bort og gratulerte henne med arbeidet. «Jeg er så stolt av deg», sa han. Den rosen var ganske bittersøt,» sier hun, «men det følte som en slags oppreisning, og jeg er glad for at jeg ikke lot

meg knekke, selv om jeg lå under dyna og leste tegneserier i to uker etter den veiledningen.» Hovedoppgaven ble senere til en artikkel i et kjent tidsskrift. «Redaktøren var veldig dyktig; han ba meg om å spisse påstandene mine og pusha meg så langt han kunne. Og det gjorde jeg – jeg ble veldig tydelig, for jeg hadde ingen ting å tape. Jeg kommer aldri inn i akademia allikevel, tenkte jeg, så da kan jeg like godt bare dra på. Så slapp jeg i alle fall en lang karriere med kjedelig, mainstream forskning.»

Et annet eksempel G trekker fram, er en karakteristikk hun har fått som fagskriver. I vurderingen av hennes doktoravhandling skrev komiteen at G var «egensindig», «akkurat som om jeg var en slags ulydig kvinne, i stedet for å si, for eksempel, at jeg var en original, selvstendig tenker. Egensindig, det er ikke et norsk ord engang, men det tyske ordet, *eigensinnig*, det er virkelig ikke et ord med gode konnotasjoner.»⁹⁸

G forteller at hun har brukt denne og lignende hendelser som inspirasjon og springbrett for å skape sine egne artikler og bøker. «Når det først ble sånn som det ble, så har jeg brukt den sårede stoltheten og det vakuumet som oppstår etter en skuffelse, til å la noe nytt få komme fram. Det har skjedd meg flere ganger ... at jeg har blitt behandlet dårlig av en maktperson og deretter latt det gå og koke i noen dager, før jeg kommer opp med en kjempegod, ny idé. Jeg har tenkt at jeg trenger ikke dere; jeg kan lage noe enda bedre enn dere gjør! Dette har faktisk fungert ganske godt for meg ... dessverre. Hvis jeg skal se positivt på det, hadde jeg kanskje ikke klart å bli så selvstendig som jeg er, hvis det ikke hadde vært for de ganske smertefulle erfaringene jeg har fra akademia.»

98 På <https://en.langenscheidt.com/german-english/eigensinnig> oversettes *eigensinnig* til *obstinate*, *stubborn*, *headstrong*, *wilful*, *pigheaded* og *mulish*.

Etterord: Skriveren, teksten og den offentlige samtalen

Å skrive, slik temaet er utviklet gjennom denne boka, er å utforske verden, å erkjenne den og å være i personlig bevegelse. Det er selvsagt mulig å skrive tekster som ligner hverandre, på samme måte, igjen og igjen, men hvorfor skulle noen ønske å gjøre det? Å skrive er også å være i utvikling. Forfatteren Tor Åge Bringsværd pleier gjerne å hevde, i foredrag og intervjuer, at han alltid skriver om noe han ikke kan; muligheten til å utforske et nytt tema gjør det spennende å skrive. Jeg vil også hevde at den største gleden i fagskriving – og lesing – ligger i å kunne skrive god og viktig litteratur, ikke bare til forsknings- og utdanningsformål, men også for den politiske og kulturelle offentligheten. En slik offentlighet er ikke noe som kan tas for gitt, heller ikke i det norske samfunn; den krever både beskyttelse og vedlikehold for å være virksom. Når det gjelder vilkårene for å skrive på denne måten, er det for tiden noen skjær i sjøen.

En følge av at høyere utdanning i de senere tiår har blitt omdefinert fra å være et nasjonalt anliggende til et globalt marked der institusjonene konkurrerer med hverandre, er at kravet om å forske og publisere er blitt markant sterkere. I den norske universitets- og høyskolesektoren har dette medført at stadig færre henvender seg til den nærmeste offentligheten som nasjonale tidsskrifter eller aviser. I Norge, der forskningspubliseringen er knyttet opp mot finansiering gjennom det såkalte tellekantsystemet, har omfanget publikasjoner økt enormt. Men endringene i publiseringssystemet har også ført til at akademikere presses til å skrive i bestemte sjangre, og særlig på engelsk. Finansieringsordningen har også ført til at instituttene finansierer utgivelse av bøker som ellers ikke ville blitt til – ikke bare med åpen tilgang, men også ordinære, trykte utgivelser som antologier. Det siste betyr i praksis at potensielt viktigere utgivelser kan fortrenkes av slike som har finansiering eller retter seg mot et bestemt marked.

Det største problemet med at publikasjoner i seg selv blir et instrument for økte inntekter (for institusjonene) og karrierer (for forskerne) er følgene det får for den offentlige samtalen. For det som driver en slik samtale er ikke bare det å produsere noe, eller å bli sett, det er også et kollektivt driv mot erkjennelse. Og erkjennelsen kan ikke lokkes fram gjennom insentiver; den har sin egen flyt og rytme som krever oppmerksomhet slik at de gode ideene kan få komme fram og bli delt, diskutert og undersøkt.

Noe av det som har gjort mest inntrykk på meg i arbeidet med dette materialet, er intensiteten i ønsket om å kunne skrive; et savn etter å uttrykke seg skriftlig som kan oppleves både av studenter og forskere. Intensiteten i et slikt savn kan være vanskelig å forstå for dem som har hatt en lettere vei til skriving. Men som vi har sett, kan vanskelige og problematiske erfaringer gi næring til rike og interessante refleksjoner.

Et viktig spørsmål i tiden som kommer, dreier seg om hvor studenter og andre skrivere i utvikling kan finne støtte og oppmuntring til å jobbe med sin skriving. I Norge har vi i de senere år fått mange akademiske støttetilbud som skrivesentere og studieverksteder. Dette er nyskapingner i det organisatoriske landskapet. I tillegg er det i ferd med å vokse fram et privat marked for alle de som ønsker å skrive og publisere. Det er samtidig et åpent spørsmål hvordan vilkårene for den *selvstendige* skrivingen vil utvikle seg i academia og i offentligheten. Det finnes allerede programvare som skal kunne brukes til å sette opp et paper eller en forskningsartikkel, programmer for å formulere et argument, programmer for å unngå å bli tatt for plagiat og programvare som bruker kunstig intelligens til å foreslå mulige kilder mens man skriver.⁹⁹

Kan det hende at man i framtida ikke trenger å lese for å finne ut hva man lurer på, eller for å utvikle sin egen tenkning ved å bryne seg mot et vanskelig resonnement? Ja, hvorfor bruke tid på å finne ut hva som står

99 Som det står i markedsføringen for sistnevnte program: «Skriver du et paper? Planlegger du en innlevering? Søking etter kilder kan føre til timer med borttastet tid! [Vår programvare] hjelper deg å skrive bedre tekster ved øyeblikkelig å finne fram til den forskningen som får deg til å si 'aha'! Oppdag den riktige forskningen i løpet av sekunder, ikke timer!» Ja, denne programvaren kan skaffe referanser for hver eneste setning man skriver: «Marker setninger eller avsnitt i dokumentet ditt for å finne den mest relevante forskningen basert på det du har skrevet. Våre smarte algoritmer vil utføre sin magi.» <https://keenious.com/>

i andres tekster dersom algoritmer kan avgjøre hva som er relevant for meg, slik at kildene bare kan legges inn maskinelt? For noen studenter er dette en drøm, mens for andre – spesielt lærere og sensorer – vil det være et mareritt. Ikke bare fordi jobben med å sensurere og gi tilbakemeldinger på slike oppgaver vil være som å snakke til en cyborg, men mer vesentlig, fordi bruken av slike programmer omkalfatrer hele ideen om at *akademia* er som en uendelig *samtale*.

Allerede i dag kan man bestille ferdigskrevne tekster om et gitt tema – ikke én, men hundrevis av unike varianter. Så hvorfor streve med å utvikle en egen stil, når man kan bruke tiden på en masse andre, verdige ting? La oss se tilbake på sitatet fra Kenneth Burke, gjengitt i første kapittel:

Forestill deg at du kommer til et oppholdsrom. Du ankommer sent. Når du kommer inn i rommet er det fullt av mange andre som ankom lenge før deg, og de er opptatt i en opphetet samtale, en samtale som er så opphetet at ingen tar seg tid til å fortelle deg hva den dreier seg om. Faktisk startet diskusjonen lenge før noen av de andre kom dit, slik at ingen av de som er der, er i stand til å gjenfortelle alt som har skjedd tidligere.

Du lytter en stund, til du syns du har oppfattet hva det dreier seg om; så hiver du deg utpå. Noen svarer; du svarer tilbake; én tar deg i forsvær; en annen posisjonerer seg mot deg igjen – til din motstanders glede eller ergrelse. Men diskusjonen er uendelig. Det blir sent, og du må dra. Og du drar, mens diskusjonen fortsetter like intenst.¹⁰⁰

Hva er poenget her? Hvorfor blir mange nye studenter så glade for dette sitatet, og synes det hjelper dem å forstå hensikten med å lære seg konvensjonene for akademisk skriving? Mitt svar er at det dreier seg om tilhørighet, sammenheng og mening. Metaforen om at (faglig) skriving er en samtale man deltar i, gir mening til skrivearbeidet enten det er stort eller lite. Å bestille en tekst kan aldri gi den samme erfaringen av å være medlem av et fellesskap: et medlem som kan bidra med noe unikt, som bare jeg kan gjøre på akkurat denne måten.

100 Burke, *The Philosophy of Literary Form*. Min oversettelse.

Men hvis det fortsatt skal være et mål å utvikle selvstendige resonnerer og verker også i framtida, er det nødvendig å verdsette det som maskiner ikke kan gjøre (og de kan gjøre mye!). Det kan for eksempel bety å anerkjenne og støtte den personlige stilen eller stemmen hos fagskrivere i utvikling, og dermed også se at repertoaret for hva som anses som god, faglig skriving må utvides ettersom samfunnet blir mer kulturelt mangfoldig. Oppfatningen av hva som gjelder som faglig skriving kan gjerne bli videre enn det er i dag uten at dette går utover kvaliteten. Å støtte det egne, *unike* uttrykket, enten det er formelt og knapt eller snirklete og elegant, vil kunne lokke fram ideer og resonnerer som trenger sitt språk for å kunne eksistere. Og nøkkelen til å åpne dette språket finnes ikke i all verdens tips og råd, men i mellomrommene mellom skriveren og teksten, språket og verden.

Hvis jeg var født som forfatter, skulle jeg ha skrevet en virkelig vakker historie.

— Alki Zei, *Villkatt viser klør*

Referanser

- Andersen, Merete Morken. *Skriveboka*. Oslo: Aschehoug, 2008.
- Arendt, Hannah. *The Human Condition*. University of Chicago Press, [1958] 1998.
- Arneback, Emma, Tomas Englund og Tone Dyrdal Solbrekke. «Achieving a Professional Identity through Writing». *Education Inquiry* 8, nr. 4 (2017): 284–298. 29.11.2017. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1380489>
- Ask, Sofia. *Vägar till Ett Akademiskt Skriftspråk*. Ph.D.-avhandling. Universitetet i Växjö, *Acta Wexionensia*. 2007.
- Boud, David. «Feedback: Ensuring That It Leads to Enhanced Learning». *Clinical Teacher* 12, nr. 1 (2015): 3–7. <https://doi.org/10.1111/tct.12345>
- Burke, Kenneth. *The Philosophy of Literary Form*. 2. utg. Baton Rouge, LA: Louisiana State University Press, 1967.
- Castoriadis, Cornelius. *The Imaginary Institution of Society*. Oversatt av Kathleen Blamey. Cambridge, MA: MIT Press, [1975] 1987.
- Castoriadis, Cornelius. *Figures of the Thinkable*. Oversatt av Helen Arnold. California: Stanford University Press, 2007.
- Christie, Nils. «Tolv råd om skrijving». I Vistnes, Arnt Inge. «Skriving av masteroppgaver i fysikk». Notat. Fysisk institutt, Universitetet i Oslo, 2011. <https://www.mn.uio.no/fysikk/studier/ressurser/SkriveMasterAIV11.pdf>
- Clark, Roy Peter. *Writing Tools: 55 Essential Strategies for Every Writer*, 10. utgave. New York: Little & Brown, 2016.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. *Flow: Optimalopplevelsens psykologi*. Oversatt av Bent Bjerre. København: Dansk Psykologisk Forlag, 2005.
- Dillard, Annie. *The Writing Life*. New York: Harper Collins, 2013.
- Douglas, Yellowleese. *The Reader's Brain. How Neuroscience Can Make You a Better Writer*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2015.
- Dysthe, Olga, Frøydis Hertzberg og Torlaug Løkensgard Hoel. *Skrive for å lære. Skrijving i høyere utdanning*, 2. utgave. Oslo: Abstrakt, 2010.
- Duras, Marguerite. *Å skrive*. Oversatt av Silje Aa. Fagerlund. Lillehammer: TransFe: Forlag, 2014.
- Erikson, Erik H. *Identitet, ungdom og kriser*. Oversatt av Birgitte Bruun. København: Hans Reitzels forlag, 1992.
- Erixon, Per-Olof, og Olle Josephson (red.). *Kampen om teksten. Examensarbeidet i lærarutbildningen*. Lund: Studentlitteratur, 2017.

- Estés, Clarissa Pinkola. *Kvinner som løper med ulver. Myter og fortellinger om villkvinne-arketypen*. Oversatt av Anne-Marie Smith. Oslo: Vigmostad & Bjørke, 2007.
- Ferrante, Elena. *Frantumaglia. Tankar, brev og intervju*. Oversatt av Kristin Sørsdal. Oslo: Samlaget, 2019.
- Hoel, Torlaug Løkensgard. *Skriving ved universitet og høyskolar: For lærarar og studenter*. Oslo: Universitetsforlaget, 2008.
- Honneth, Axel. *Kamp om anerkjennelse*. Oversatt av Lars Holm-Hansen. Oslo: Pax, 2008.
- Isaksen, Kristine, og Hans Petter Blad (red.). *Min metode. Om sakprosaskrivning*. Oslo: Cappelen Damm, 2019.
- Ivanič, Roz. *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*, bind 5, Studies in Written Language and Literacy. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998.
- Johansen, Anders. *Samtalens tynne tråd. Skriveerfaringer*. Oslo: Spartacus, 2003.
- Jonsmoen, Kari Mari, og Marit Greek. «HODET BLIR TUNGT – OG TOMT» – om det å skrive seg til profesjonsutøvelse». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 1 (2012): 15–26.
- Jørgensen, Iben Brinch, og Norunn Askeland (red.). *Kreativ akademisk skrivning*. Oslo: Universitetsforlaget, 2019.
- Gottschall, Jonathan. *The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin Harcourt, 2012.
- Lea, Mary R. og Brian V. Street. «Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach». *Studies in Higher Education* 23, nr. 2 (1998): 157–172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lillis, Theresa. «Academic Literacies’: Sustaining a Critical Space on Writing in Academia». *Journal of Learning Development in Higher Education* 15, (2019): 1–18. <https://journal.aldinhe.ac.uk/index.php/jldhe/article/view/565/pdf>
- Kelchtermans, Geert. «Getting the Story, Understanding the Lives: From Career Stories to Teachers’ Professional Development». *Teaching and teacher education* 9, nr. 5/6 (1993): 443–456. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G)
- Kelchtermans, Geert. «Biographical Methods in the Study of Teachers’ Professional Development». I *Teachers’ Minds and Actions: Research on Teachers’ Thinking and Practice*, redigert av Ingrid Carlgren, Gunnar Handal og Sveinung Vaage, 93–108. London: Routledge, [1994] 2005. <https://doi.org/10.4324/9780203975626>
- Kelchtermans, Geert. «The Emotional Dimension in Teachers’ Work lives: A Narrative-biographical Perspective». I *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*, redigert av Michalinos Zembylas og Paul A. Schutz, 31–42. Switzerland: Springer International Publishing, 2016. http://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2_3

- King, Stephen. *On Writing: A Memoir of the Craft*. London: Hodder Paperbacks, [2000] 2012.
- Knausgård, Karl Ove. *Min kamp: første bok*. Oslo: Oktober, 2009.
- Knausgård, Karl Ove. *Min kamp: andre bok*. Oslo: Oktober, 2009.
- Lea, Mary R., og Brian V. Street. «Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach». *Studies in Higher Education* 23, nr. 2 (1998): 157–172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Moi, Toril. «Å skrive er å tenke». I *Min metode. Om sakprosaskrivning*, redigert av Kristine Isaksen og Hans Petter Blad, 15–23. Oslo: Cappelen Damm, 2019.
- Slagstad, Rune. *Da fjellet ble dannet*. Oslo: Dreyer, 2018.
- Slagstad, Rune. *Utvalgte polemikker*. Oslo: Pax, 2005.
- Storø, Jan. *Du må skrive! Skrivebok for studenter i barnevern og sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget, 2019.
- Straume, Ingerid. «Skrivesenter i forskningsbibliotek: om teorigrunnlag, identitet og legitimering». I *Det åpne bibliotek: Forskningsbibliotek i endring*, redigert av Astrid Anderson, Cicilie Fagerlid, Håkon Larsen og Ingerid Straume, 99–119. Oslo: Cappelen Damm, 2017.
- Straume, Ingerid S. «Danning». I *Pedagogiske fenomener: en innføring*, redigert av Ole A. Kvamme, Tone Kvernbekk og Torill Strand, 45–58. Oslo: Cappelen Damm, 2016.
- Taylor, Charles. *The Language Animal: The Full Shape of the Human Linguistic Capacity*. London: The Belknap Press of Harvard University Press, 2016.
- Taylor, Charles. *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge University Press, 1992.
- Vetlesen, Arne Johan. *Menneskeverd og ondskap: essays og andre artikler 1991–2002*. Oslo: Gyldendal, 2003.
- Wagner, Heidi E., Peter Hilger og Pamela Flash. «Improving Writing Skills of Construction Management Undergraduates: Developing Tools for Empirical Analysis of Writing to Create Writing-Enriched Construction Management Curriculum», *International Journal of Construction Education and Research* 10, nr. 2 (2014): 111–125. <http://doi.org/10.1080/15578771.2013.852146>
- Wengraf, Tom. *Qualitative Research Interviewing. Biographic Narratives and Semi-structured Methods*. London: SAGE, 2001.
- Wingate, Ursula. «The Impact of Formative Feedback on the Development of Academic Writing». *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35, nr. 5 (2010): 519–533. <https://doi.org/10.1080/02602930903512909>
- Wikipedia https://en.wikipedia.org/wiki/Erik_Erikson
- Zeii, Alki. *Villkatt viser klør*. Oversatt av Odd Winger. Oslo: Gyldendal, 1970.

