

5

Skrivesenter i forskningsbibliotek

Om teorigrunnlag, identitet og legitimering

Ingerid S. Straume

Et akademisk skrivesenter er et tilbud for studenter, noen ganger også for ansatte, som ønsker å arbeide med sin egen skriving. Skrivesenterets personale – som kan være faglig ansatte eller studenter – gir veiledning i akademisk skriving, organiserer kurs og produserer ulike typer støttemateriale. Lokalisert i biblioteket ved universiteter og høyskoler kan et akademisk skrivesenter ses som selve legemliggjøringen av idealet om åpenhet, med lav terskel for å henvende seg og med skriverens behov i sentrum. At tilbudet blir verdsett, gjenspeiles i at slike sentre typisk får gode evalueringer og har en jevn strøm av henvendelser. Skrivesentre er samtidig steder for forhandlinger mellom en rekke ulike hensyn. Her kommer studenter – eller mer generelt, fagskrivere – i kontakt med prosesser og krav som angår deres *identitet* som studenter og skrivende fagpersoner. Disse prosessene har også en ytre side i fagmiljøenes ulike krav og tradisjoner. Spørsmål om hvordan akademisk skriving skal forvaltes, og hvem som skal gjøre det, gjør at skrivesenteret trenger å legitimere seg for å finne sin plass i organisasjonen som helhet.

I dette kapittelet skal jeg belyse og diskutere følgende spørsmål: Hva slags virksomhet er egentlig et skrivesenter i et forskningsbibliotek? Og hvilke forhold spiller inn når denne virksomheten skal legitimere seg overfor sin omverden? Kapittelet tar opp temaer som institusjonell posisjonering, forholdet

mellom pedagogisk teori og skriveforskning, studenters identitetsdannelse og legitimeringsprosesser i akademien. For å se disse prosessene i sammenheng vil jeg benytte meg av teori fra ulike felt, som pedagogikk, retorikk, sosiologi og skriveforskning – et grep som også gjenspeiler feltets eklektiske karakter. Teksten er en av flere mindre studier; i kommende arbeider vil jeg ta for meg spørsmål knyttet til identitetsutvikling, fra student til fagskriver, med utgangspunkt i narrative intervjuer med fagskrivere i ulike stadier. Prosjektet som helhet ligger i krysningspunktet mellom pedagogisk filosofi og skriveforskning.

Kapittelet er bygd opp som følger: Først gis en kort innføring om skrivesentre og deres forhold til forskningsbiblioteker, med hovedvekt på utviklingen i Norge. Deretter et avsnitt om skrivesenterets posisjonering vis-à-vis faglige enheter, øvrige støttetjenester, studentenes overgang fra videregående skole, mv. Hoveddelen dreier seg om teoriutvikling i og for skrivesentre, der spørsmålet er hvilke kunnskapsformer og hvilken kompetanse som kjennetegner et slikt senter. Spørsmålet om legitimering er gjennomgående, men løftes fram i en egen del. Til slutt framsettes noen tanker om hvordan skrivesentre i biblioteker kan utvikle sin posisjon, teori og kompetanse på bakgrunn av de mange ulike og kryssende hensynene som kjennetegner feltet. Men aller først et eksempel.

Skrivesenteret og den retoriske situasjonen

Når universiteter og høyskoler åpner et nytt senter, og ved større arrangementer og konferanser, er det gjerne virksomhetsledere til stede, som rektorer, dekaner og direktører. Disse personene kommer ikke kun for å kaste glans over arrangementet, de kommer ofte også for å holde en kortere tale der virksomheten plasseres – posisjoneres – i organisasjonen for øvrig, historisk og/eller formelt. I tillegg til at slike taler framhever og profilerer organisasjonen som helhet, dreier de seg i stor grad om å legitimere den nye virksomheten (Kjeldsen & Johansen, 2005). I talen legges det gjerne vekt på hva slags funksjoner virksomheten fyller, hvordan den er organisert, og hvorfor det er behov for den. Når det gjelder behovet for skrivesentre – eller mer generelt, læringsentre – skjer dette ofte med henvisning til en slags *pedagogisk utviklingshistorie*. Strukturen i historien er at før, i den «gamle tiden», tenkte man slik; nå er det nye tider, og da trenger vi sånn. Skrivesenteret/læringsenteret representerer da alt det nye: nye studenter, nye læringsprosesser, ny teknologi og ny kunnskap – derfor trenger institusjonen et slikt tilbud.

Når en virksomhet introduseres på denne måten, er det ikke alltid like opplagt hva argumentasjonen bygger på. Det trekkes gjerne veksler på ulike diskurser, der *den retoriske situasjonen* (Grue 2015; Bakken 2014) – hvem det tales til, og hva man vil oppnå hos denne gruppen – kan være mer styrende enn forskningsgrunnlaget. I blant vises det til ulike «studenttyper» og deres spesielle læreprosesser, som generasjon X, Y eller Z. For eksempel når Manuel (2002) hevder at «generasjon Z» – studenter født etter 1990, oppvokst med internett – har helt «unike» læringsstiler, som det gjelder å forstå og tilpasse undervisningen til når man ønsker å utvikle deres informasjonskompetanse (*information literacy*).

Ved åpningen av en konferanse ved et større skrive- og læringscenter i Norge holdt direktøren en tale om senterets rolle og betydning som kan tjene som representativt eksempel på den retoriske situasjonen. Direktøren framhevet hvordan nyere pedagogiske teorier (sosiokulturell læringsteori, praksisfelleskap) erstatter tidligere syn på læring (behaviorisme). I talen ble behaviorismen framstilt som sterkt preget av lærers tilstedeværelse og instruksjoner (underforstått: kontroll eller tvang), som kontrast til dagens situasjon med mer tilpasset opplæring, mangfold og individuell veiledning (frihet). Men når det gjelder behaviorismen, forholder det seg faktisk motsatt: Behavioristene hadde som mål å avskaffe læreren og erstatte denne med mye mer pålitelig teknologi, som *teaching machines* (B.F. Skinner).¹ «Den gamle tiden» ble i direktørens tale konstruert for å kontrastere og legitimere den nye, og da måtte historien tilpasses sistnevnte. Eksempelet er på ingen måte enestående: «Pedagogiske» argumenter blir i praksis ofte framsatt for å passe til – legitimere – det aller nyeste innenfor områder som teknologi, arkitektur eller organisasjonsteori.

Når behovet for endringer framsettes med generelle henvisninger til alt det nye – «nye» studenter med «nye» og «unike» læringsprosesser – uten at dette spesifiseres nærmere, er det ofte legitimering som er målet, snarere enn interesse for teori eller velbegrunnet argumentasjon. Men dersom man går litt nærmere inn i feltets teoritilfang, der skrivesentrene posisjonerer seg, blir det tydelig at det dreier seg om *ulike* fagtradisjoner som ikke alltid er like godt integrert. Det er heller ikke entydig hva dette feltet skal kalles. Her har jeg valgt å kalle det for det skrivepedagogiske feltet, eller rett og slett skrivepedagogikk. Dette feltet er i sterk utvikling, nasjonalt og internasjonalt, og forholder seg

1 I dag ville dataprogrammer og læringsprogrammer i form av spill være eksempler på det samme.

til – tar opp i seg – diskusjoner fra blant annet pedagogikk, veiledningsteori, språkvitenskap, samfunnsvitenskap og kulturstudier. Eksempler på spørsmål som diskuteres i feltet, er identitet, flerkulturalitet, minoritet/majoritet, flerspråklighet, tekstkulturer, kreativitet, institusjoner og praksisfellesskap. Skriveforskning og skrivepedagogikk er med andre ord i ferd med å bli del av et større, humanvitenskapelig felt. Dette spiller også inn når skrivesentre skal utforme sin profil og legitimere seg i sitt organisatoriske omland.

Den retoriske situasjonen for et skrivesenter dreier seg altså ofte om posisjonering og legitimering. I avsnittene som følger, skal vi se nærmere på noen av de ulike brytningene, hensynene og mer eller mindre åpne definisjonskampene som et skrivesenter vil kunne støte på i sitt arbeid for å kommunisere og begrunne sin virksomhet og eksistens. Men først skal jeg gi en kort oversikt over ulike typer skrivesentre i inn- og utland.

Skrivesentre i inn- og utland

Skrivesentre ved universiteter og høyskoler er et relativt nytt fenomen i Norge, men de første skrivesentrene ble etablert i USA allerede på slutten av 1930-tallet (North, 1984). I dag har de fleste nordamerikanske universiteter et skrivesenter, det samme gjelder en del videregående skoler, og storparten av fagutviklingen skjer i denne delen av verden.² Fra 1980-tallet og framover har stadig flere europeiske universiteter og høyskoler opprettet skrivesentre eller tilsvarende tilbud. Sentrene har ulik struktur og innretning, og er ofte preget av historiske forhold som enkeltpersoners initiativer, tilgjengelige midler, lokaler og lignende. I Sverige finnes det flere skrivesentre, men mest vanlig er språk- eller læringsentre (språkverksteder), der skriving er en del av veiledningstilbudet. I Danmark finnes også pedagogiske veiledningssentre og skrivesentre i ulike former, mens i Storbritannia er skriveveiledningen ofte knyttet til enheter for *learning development*. Norge har per i dag skrivesentre – i ulike former – ved de fleste universiteter (NMBU, NTNU, UiO, UiS, UiT) og flere høyskoler (HiOA, HVL, BI). Noen av disse er knyttet til bestemte fakulteter eller institutter, mens andre er organisert som del av biblioteket.³

2 I USA finnes det også innledende skriveprogrammer for alle studenter, og skriving er en integrert virksomhet i det faglige arbeidet på en helt annen måte enn i Europa.

3 Denne oversikten er ikke uttømmende. I skrivende stund er det skrive- eller læringsentre under planlegging ved UiA, HiØ og trolig en rekke andre steder.

Når det gjelder akademisk skriving og skriveforskning mer generelt, har dette tradisjonelt vært knyttet til to slags fagmiljøer i Norge: lærerutdanning og norskfaget. Disse miljøene er forbundet gjennom disiplinen *norskdidaktikk*. Internasjonalt er det tradisjonelt sett engelskfaget som har ivaretatt akademisk skriving for egne og internasjonale studenter (*English for Academic Purposes*), samt morsmålsfaget i de respektive landene (svenskfaget i Sverige, osv). I Norge har skrivepedagogikk vært en relativt sterk faglig tradisjon. Tre navn blir ofte trukket fram i den forbindelse: Olga Dysthe ved Universitetet i Bergen (litteraturvitenskap, pedagogikk), Frøydis Hertzberg ved Universitetet i Oslo (norskdidaktikk, skoleforskning) og Torlaug Løkensgard Hoel ved NTNU (norskdidaktikk, lærerutdanning). Fra disse pionerenes arbeid har det vokst fram et sterkt fagmiljø omkring skriving i skolen og i høyere utdanning, knyttet til norskfaget, lærerutdanningen og prosessorientert skriving.

Fagfeltet *anvendt språkvitenskap* har vært viktig her: Dysthe og Hoel tok begge sine doktorgrader i dette fagmiljøet (NTNU) på prosessorientert skriving i skolen. Dysthe, Hertzberg og Hoel har, sammen og hver for seg, utgitt en rekke publikasjoner om skriving, skriveforskning og skriveveiledning i skole og høyere utdanning (se f.eks. Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010). Et annet kraftsentrum er Høgskolen i Vestfold (nå Høgskolen i Sørøst-Norge), som har et studium for faglitterær skriving og et fagmiljø for læremiddelforskning, som også omfatter skriveforskning (se f.eks. Askeland og Aamotsbakken, 2013). Andre fagmiljøer og -personer kunne gjerne vært nevnt, og flere nevnes lenger ned.

Et skrivesenter kan være en støttefunksjon som tilbyr tjenester for spesielle grupper, og som samarbeider med andre støttetilbud, som spesialpedagog og psykolog. I Sverige er det ofte snakk om kombinerte språk- og skrivesentre som retter seg mot minoritetsspråklige studenter (studenter med annet morsmål enn svensk), og studenter med ikke-akademisk bakgrunn. I en del land (f.eks. Storbritannia) er det vanlig at skrivesentrene retter seg mot internasjonale studenter. Skrivesentrene i Norge er i hovedsak for alle studenter, noen ganger også for ansatte.

Skrivesentre i bibliotek er et relativt nytt fenomen, men ser ut til å være den foretrukne modellen i norsk sammenheng. Mange av de norske skrivesentrene har oppstått i tilknytning til et institutt⁴ eller et fakultet⁵. Noen av disse har senere

4 NMBU: Noragric.

5 UiB: Det humanistiske fakultet, UiT: Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning.

migrert til biblioteket og fått permanent tilknytning der (NMBU, HiOA). Også internasjonalt kan vi snakke om en *drift* av sentre som startes opp ved et fagmiljø, og som senere migrerer mot biblioteket for å lokaliseres og ofte også administrativt inkorporeres der (Ferer, 2012). Begrunnelsene kan variere, men en viktig faktor er gjerne at biblioteket er et sted som er lett tilgjengelig for alle studenter. I senere tid ser vi også at skrivesentre etableres direkte i biblioteket (for eksempel ved UiS og UiO). En tredje variant, som er vanlig i Sverige, Storbritannia og Tyskland, er at skrivesenteret er en del av apparatet for studiestøtte.

Hvem jobber i disse sentrene? Igjen ser vi at norskfaget gjør seg gjeldende i Norge, men også norsk som andrespråk og engelsk som andrespråk. Et unntak er Universitetet i Bergen, som i perioden 2014–16 hadde et veldrevet skrivesenter med utspring i fagmiljøene ved Humanistisk fakultet, med ansatte fra fag som tysk, filosofi, religionsvitenskap og litteraturvitenskap.⁶ I Sverige har de ansatte ofte bakgrunn fra svensk med fordypning i klarspråk eller svensk som andrespråk. Internasjonalt er det skrivepedagogiske feltet stort og mangfoldig, med en rekke ulike tradisjoner, men det fagfeltet som er dominerende, er helt klart engelsk, nærmere bestemt underdisiplinene English for Academic Purposes (EAP) og English as a Second Language (ESL). Kommunikasjonsfaglige studier er også godt representert.

Endelig kan man også si at skrivesentre, og forskningen rundt disse, representerer en slags *bevegelse* for å integrere skrivning og faglig læring. Som nevnt i innledningen er det mange ulike dimensjoner involvert i akademisk skrivning – dimensjoner som tradisjonelt har vært belyst gjennom ulike fags disipliner, og som nå møtes i ulike forsøk på å forstå hva det vil si å skrive i en faglig sammenheng (se for eksempel Lillis, 2001; Ivanič, 1998). Med sin egen litteratur, konferanser og (tverr-)faglige nettverk er denne bevegelsen i sterk utvikling.

Diskusjoner og posisjonering

I dette avsnittet skal vi se nærmere på noen av de ulike diskusjonene som kan spille inn når et skrivesenter skal finne sin plass i organisasjonen. Ofte vil det være slik at skrivesenteret befinner seg i et brytnings- eller forhandlingspunkt mellom ulike interesser og forståelsesformer. Det er ikke anledning til å gå særlig dypt inn i de ulike elementene; målet er å lage en oversikt over ulike

6 Senterets framtid er i skrivende stund ikke avklart.

diskusjoner som i neste avsnitt knyttes til ulike teoretiske perspektiver. Den første posisjoneringen gjelder biblioteket.

Når et skrivesenter legges i biblioteket ved et universitet eller høyskole, kan det gi både fordeler og ulemper. Fordelene kan være sentral beliggenhet, fine lokaler, god infrastruktur og den generelle *ethos* som følger med et bibliotek. Det kan også være en fordel at akademisk skriving ikke knyttes til et bestemt institutt/fakultet, men at det assosieres med mer «nøytral», tverrfaglig grunn. Ulempen er at bibliotekene ikke er like godt posisjonert med hensyn til det faglige arbeidet som et institutt, eller som et senter med instituttstruktur. Selv om biblioteket kan drive egen forskning, kan det ikke tildele studiepoeng, doktorgrad eller ansette professorer. For å gjøre sine tilbud mer attraktive og faglig legitime, kan skrivesentrene inngå samarbeid med faglærere og emneansvarlige om kurs og andre tilbud, slik bibliotekene allerede gjør. Men sentrene må trolig også legge mer arbeid i å røkte sitt omdømme, sin faglige legitimitet og grenseoppganger enn det som gjelder for biblioteket, som har sin egen tradisjon og historie.⁷ Det er heller ikke gitt at alle ansatte i et bibliotek er enige i at en ny funksjon, som et skrivesenter, har noe med bibliotekets oppgaver eller mandat å gjøre. Skrivesenteret må derfor også legitimere seg innad, ved å appellere til bibliotekfaglige verdier og argumentasjon.

For skrivesentrenes del er det samtidig en organisatorisk trygghet i å være tilknyttet andre enheter, som et bibliotek. I nedgangstider vil sentre og frittstående støttetilbud være mer utsatt for nedskjæringer enn tilbud som inngår i en større struktur. Mest mulig integrering i faglige emner – som kurs med studiepoeng – vil også kunne bidra til legitimitet, institusjonell trygghet og stabil finansiering. En større diskusjon i skriveforskningsfeltet har dreid seg om hvorvidt skriving er et fagspesifikt eller et generisk anliggende. De to posisjonene, *writing in the disciplines* og *writing across the curriculum*, har lenge stått mot hverandre, med hver sine tidsskrifter og hver sine konferanser. Dette har vært en svært viktig diskusjon, fordi det blant annet dreier seg om hvorvidt skriving er en uløselig del av selve faget, eller om andre kan ta seg av det, med den følge at faget kan la det være. Mange vil i dag si at begge deler er kurante

7 For å skjøtte samarbeidet med instituttene har flere forskningsbibliotekene ikke bare høyt utdannede bibliotekarer, men også ansatte med master- eller doktorgrad i ulike fag (fagreferenter). I Nederland, som har et universitetsbibliotekssystem som ligner på det norske, har enkelte universiteter endret fagreferentfunksjonen til *faculty liaison officers*. Dette er tidligere fagreferenter som ikke lenger arbeider med innkjøp eller samlingspleie, men kun med ulike støttefunksjoner for forskere.

perspektiver, men at fagene ikke kan unnlate å forholde seg til sine egne skrive-tradisjoner, eller *tekstkulturer* (Askeland & Maagerø, 2013; Berge, 2003). Når et skrivesenter skal utvikle kurs og veiledningstilbud, er det viktig å være klar over de ulike tilnærmingene, og forhandle fram en felles forståelse slik at arbeidet i skrivesenteret også kan komme fagmiljøet til gode.

En annen, viktig brytning gjelder overgangen mellom ulike nivåer i utdanningssystemet, spesielt fra videregående til høyere utdanning. Selv om elever lærer om kildebruk og fagtekster på videregående skole, er ikke denne kunnskapen direkte anvendelig ved universitet og høyskole. En NIFU-rapport fra 2015 viser at nye studenter ikke kommer spesielt godt forberedt til høyere studier fra de studieforbereende programmene ved videregående skole. Spesielt ble det framhevet «sviktende skriveferdigheter» og mangelfulle ferdigheter når det gjelder kildebruk og kritisk tenkning (Lødding & Aamodt, 2015). Skriveopplæringen i videregående skole er varierende, og ofte er det svak bevissthet omkring skrivning i andre fag enn norsk (Hertzberg, 2010; Lødding & Aamodt, 2015; Melby & Kvithyld, 2011; Ottesen & Møller, 2010). Selv om skrivning er en av de fem grunnleggende ferdighetene i skolen, er det så langt ikke innført nasjonale tester i denne ferdigheten slik som i lesing. Samtidig viser flere studier at studenter ofte blir overlatt til å finne ut selv hva kravene til akademisk skrivning er, og de bruker mye tid på å være usikre (Ask, 2007; Jonsmoen & Greek, 2012; Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010). For å forstå studentenes behov og forutsetninger når de møter academia, vil det være nyttig å vite hvordan det arbeides med skrivning i videregående opplæring. For eksempel hender det at faguttrykk – også skrivefaglige uttrykk – brukes ulikt i videregående opplæring og i høyere utdanning.

Når ulike instanser med hver sine teoritradisjoner har innflytelse på en virksomhet, som her, kan man kanskje snakke om at det foregår et slags *oversetterarbeid*, der teorier, erfaringer og ulike kulturelle tolkningsrepertoar må ses i sammenheng, men ikke kan reduseres til en entydig, felles forståelse (jf. Saito, 2015). I et slikt felt vil det være behov for en type teori som overskrider tradisjonelle faggrensene, og som er fleksibel/dynamisk nok til å håndtere – og oppdage – flere perspektiver, ikke minst når det gjelder studentens/skriverens egen bakgrunn. I så måte er teoriutviklingen i skriveforskning, for eksempel innenfor learning development og academic literacies, interessant. Fra å ha et snevert blikk for bestemte, individuelle ferdigheter (skills) og teknikker, der skrivning forstås som formidling av kunnskap fra en avsender til en mottaker,

er man mer opptatt av å forstå skriving som kommunikativ praksis. En tilsvarende dreining gjelder forskning innenfor informasjonskompetanse (*information literacy*), som vi skal se.

Skrivepedagogikkens kryssende teoritradisjoner

Skrivesentrene befinner seg, som vi har sett, i et sammensatt felt, med mange krav og kryssende hensyn. Det samme gjelder for skrivepedagogikken, der også selve teorigrunnlaget befinner seg i en eller flere kryssninger. Videre, slik ulike skrivesentre har ulik innretning og ansatte med ulike interesser, vil det være forskjellige meninger om hvilke som er de *relevante* teoritradisjonene. Her vil jeg foreslå at skrivepedagogikk har en *tekstlig* side, en *relasjonell* side og en *personlig* side. De tre sidene eller aspektene skal i det følgende knyttes til henholdsvis *skriveforskning*, *veiledningspedagogikk* og teorier om identitet eller *danning*. Det er imidlertid ikke snakk om uavhengige fenomener eller tradisjoner – som vi skal se, er det en god del overlapping mellom de ulike aspektene. For eksempel legger skriveforskning ofte også vekt på spørsmål om identitet, mens veiledningsteori dreier seg om både personlig og faglig utvikling. I det følgende skal jeg ta for meg disse teoritradisjonene hver for seg og i sammenheng. Lenger ned skal jeg også se på hva slags kompetanse som det er ønskelig å utvikle i et skrivesenter, gitt de ulike funksjonene det skal dekke.

Skriveforskning har tradisjonelt vært knyttet til lingvistikk og språkfagene, spesielt morsmålsfagene, som norsk i Norge, engelsk i Storbritannia og svensk i Sverige. Skriveforskning blir da en utvidet type tekstforskning: tekst i kontekst, tilblivelsesprosesser, oppgaveskriving mv. I Norge finnes flere fagmiljøer som arbeider innenfor dette feltet, blant annet i språk- og kommunikasjonsstudier, anvendt språkvitenskap, tekstlingvistikk, retorikk og sakprosa-forskning. NFF (Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening) har bidratt til å opprette tre professorater i sakprosa: ett i Oslo (Johan Tønnesson), ett i Bergen (Anders Johansen) og ett ved NTNU (kommende). Ved Høgskolen i Sørøst-Norge (tidligere ved HiVe) har Bente Aamotsbakken og Norunn Askeland tatt initiativ til å opprette det faglitterære forfatterstudiet, som nå er en mastergrad i faglitterær skriving.

Den norske forskningen på skriving i skolen, knyttet til lærerutdanning og norskdidaktikk, er relativt sterkt knyttet til det sosiokulturelle perspektivet på læring som er utviklet fra Vygotskij, Bakhtin, Wertsch og andre, blant annet

hos Olga Dysthe (1995). Innenfor dette perspektivet finner vi underkategorien *academic literacy* (eller *literacies*) (se Ivanič, 1998; Lillis, 2001; Nygaard 2015a). Uttrykket har ingen god, norsk oversettelse, men dreier seg om språk og skriving som sosial praksis med fokus på sammenhenger mellom diskurs, kultur og identitet – eller mer generelt, om kommunikasjon og språkhandlinger (språkets performative sider). I dette perspektivet blir akademisk skriving et praksisfellesskap der utprøving av uttrykksformer og identitetsdannelse står sentralt. I en norsk kontekst vil vi også kunne snakke om tekstkulturer og dannelsingsprosesser (Berge, 2005). Forskingen har også en kritisk side, med tanke på at ikke alle studenter har samme umiddelbare tilgang til de praksis- og yringsformene som har status i et gitt felt. Dette gjelder i høyeste grad akademia, der «muntlig» og hverdagslig språk – som ofte er studentenes eget språk – regnes som det motsatte av «akademisk». For studenter som har et annet morsmål enn undervisningsspråket, er utfordringene selvsagt enda større når det gjelder å skape sammenheng mellom språklig uttrykk og identitetsdannelse (Lillis, 2001).

Kunnskap om tekstproduksjon, som sjanger, komposisjon, grammatikk, stil og tekstbinding, for å nevne noe, er sentralt for et skrivesenter. Når det gjelder veiledning av nye studenter, må senteret også formidle kunnskap om kildebruk, sitering, referansehandling og regler for plagiat. Men utfordringene ved akademisk skriving – oppgaveskriving og fagtekster – dreier seg kanskje i større grad om kognitive ferdigheter knyttet til argumentasjon, struktur, problemstilling, diskusjon/drøfting osv. Det er relativt store forskjeller mellom tradisjoner i fagene, deres tekstkulturer og normer og, ikke minst, fagenes interesse for og bevissthet omkring egne tekstkulturer. Enkelte fag, for eksempel en del humanistiske fag, vil være svært opptatt av studentenes skriving, og arbeider med dette som en del av fagets metodologi og selvforståelse. Andre fag kan ha like sterke konvensjoner, men uten nødvendigvis å legge vekt på å formidle eller arbeide med disse. Kanskje omtales skrivingen som noe man gjør til slutt: *to write it up*. De såkalt «harde» fagene – naturvitenskap, medisin og realfag – tilhører gjerne den siste kategorien – men når det er sagt, finnes det også forskere som er opptatt av skriving i disse fagene, med til dels svært interessante betraktninger (se for eksempel Schimel, 2012). Kollegiet i et skrivesenter må være kjent med de ulike tekstkulturene og oppmerksom på de mest framtrædende tekstnormene.

Bibliotekene har også sine egne teoritradisjoner. I denne sammenheng er det særlig relevant å se på diskusjonene omkring begrepet informasjonskompetanse,

eller *information literacy*. Dette er et relativt stort fagfelt med egne konferanser, litteratur, tidsskrifter mv. Informasjonskompetanse er et begrep som lar seg operasjonalisere og vurdere (måle), og det inngår i ulike policyprogrammer og organisasjoner – ikke bare i bibliotekverdenen, men også hos UNESCO og i nord-amerikansk utdanningspolitikk.⁸ Begrepet informasjonskompetanse har også blitt tolket i lys av det norske kvalifikasjonsrammeverket (se for eksempel Grizzle & Calvo, 2013, s. 115). Feltet har også, i likhet med *academic literacies*, vært orientert omkring spørsmål om identitet, pedagogisk teori og sosiale praksiser; se for eksempel Gullbekk (2016), som argumenterer for at den «socio-materielle konteksten» er viktigere enn – og en erstatning for – den tidligere interessen for individuelle ferdigheter (*skills*). I Gullbekks framstilling har det foregått en «sosial og praktisk vending» i feltet som kritiserer forestillingen om individuelle «informasjonssøkende» studenter, noe som utfordrer oppfatningen om at informasjonssøking foregår i en nøytral «kontekst». «Following the social and practice turns in the information literacy literature», skriver han, «information literacy concepts have been developed as analytical tools for understanding the relationships between such phenomena as learning, identity development or communicative purposefulness and information related activities within various communities» (s. 16). Dette er i stor grad sammenfallende med forskningsfeltet *academic literacies*. De to feltene møtes i en felles interesse for studenter – deres bakgrunn, følelser av tilhørighet, identitet og så videre – der begge er opptatt av å støtte studentene i deres akademiske utvikling.

Så til den neste dimensjonen, skrivepedagogikkens relasjonelle side, som her belyses gjennom det faglige prismet *veiledningspedagogikk*. I den norske skrivepedagogikken er denne dimensjonen kanskje best kjent fra Dysthes skrivepedagogiske dialogisme og Hoels arbeider med responsgrupper (Hoel, 2008). Lotte Rienecker og Peter Stray Jørgensens veiledningsmodell i *Den gode oppgaven* (2013), pentagonen/femkanten, er også mye brukt.

Det finnes mye å si om veiledning, ikke minst når det gjelder et så personlig ladet emne som skriving. Å arbeide med akademisk skriving dreier seg jo ikke bare om å lære konvensjoner, men også om å finne sin egen stemme som skrivende fagperson, altså identitets- og personlighetsutvikling i større eller mindre grad. Denne dimensjonen er utvilsomt mest framtrædende i fag der forskeren posisjonerer seg i teksten og argumenterer ut fra et «jeg». I andre

8 Denne Wikipedia-siden oppgir en rekke kilder: https://en.wikipedia.org/wiki/Information_literacy.

tradisjoner, der førstepersonspronomen og stilistiske virkemidler er totalt uønsket, kan det være vanskelig å finne seg til rette som fagskriver, ettersom formen ofte oppleves som stiv og begrensende (Ask, 2007; Booth, Colomb & Williams, 2008). Det å hjelpe en annen med å finne seg til rette i en ny form og (i større eller mindre grad) utvikle ekspressivitet innenfor denne formen, fordrer evnen til å lytte, gi adekvat respons og å lokke fram uuttalt kunnskap hos den andre. Ja, ikke bare kunnskap, men også en personlig stil, tone eller form. Her kan veiledningspedagogikken gi vesentlige bidrag, og gjerne i kombinasjon med kreative eller kunstneriske uttrykksformer.

Responsgrupper har vist seg spesielt hensiktsmessig i skrivesammenheng (Hoel, 2008). Når deltakere i en gruppe veiledes i å gi tilbakemeldinger på hverandres tekstutkast, utvikler de et vokabular for å analysere tekster som i sin tur kan brukes til å regulere og analysere egen skriving – metakognisjon blir til metatekst og veiledningskompetanse. Kunnskap om gruppeveiledning, gruppeprosesser og sosiometri kan også brukes til å utvide og overskride det tekstlige arbeidet, ved å fremme økt sensitivitet hos veilederen og synliggjøre psykososiale mønstre som påvirker skrivingen.⁹

I et skrivesenter, der studenter henvender seg for å få hjelp med egen skriving, er det ikke til å unngå at problemer med skriving kommer til uttrykk. Skriveveiledere må kunne utøve takt, ha erfaring og kunnskap om de psykologiske aspektene ved skriving, men de behøver også teknikker for å *avgrense* veiledningsprosessen for å unngå å overskride sin kompetanse. Veiledningens mål er dannelsingsprosesser, ikke terapeutiske prosesser. Av og til vil man likevel komme i kontakt med psykologiske problemstillinger som krever dypere bearbeiding, for eksempel knyttet til mindreverdsfølelser og skriftlighet («jeg kan ikke skrive»), prokrastinering og manglende mestring. Enkelte skrivesentre har derfor samarbeid med spesialpedagoger eller psykologer om ulike oppfølgingstilbud.

Danningsprosesser – den tredje dimensjonen i skrivepedagogikken – er et begrep som har ulike definisjoner. I denne sammenheng dreier det seg om å bli et refleksivt, handlende subjekt i en akademisk tekstkultur eller et faglig, diskuterende fellesskap.¹⁰ Danningsprosessene, slik forstått, ivaretas i stor grad gjennom fagenes egen virksomhet. Ofte skjer den akademiske sosialisering

9 Metoder som grenser mot terapi, må selvsagt bare brukes under kvalifisert ledelse.

10 Danningsteorien som ligger til grunn her er nærmere forklart i Straume (2013).

implisitt (jf. Bourdieus *habitus*), og uten at studentene har så mange å spørre eller diskutere fagets tekstkulturelle normer med. Det «bare er sånn» – og mens brudd på normene vil bli påpekt, kan man ofte ikke sette ord på hva normene egentlig er. Dette betyr at mange – også faglige veiledere – opplever at de mangler et vokabular for å sette ord på hva det er som ønskes i en akademisk tekst (Jonsmoen & Greek, 2012).

Veiledningen i et skrivesenter er nettopp et sted der tekstlige normer, markører og handlinger kan diskuteres og belyses eksplisitt. Ved å utvikle et meta-tekstlig vokabular som kan brukes til å regulere eget skrivearbeid, kan studenten få et mer refleksivt og bevisst forhold til sin egen dannelsingsprosess, noe som i sin tur kjennetegner et moderne, vestlig dannelsesideal (se Koselleck, 2002; Straume, 2013). På engelsk, der det ikke finnes noe eget ord for danning, kan termen *academic literacy* brukes for å dekke noe av det samme.

Akademiske fellesskap konstituerer seg altså i stor grad gjennom skriftlig kommunikasjon. Det å tilegne seg fellesskapets konvensjoner, sjanger og teknikker er én sak, en annen er å bli bekvem – umiddelbar, tilforlatelig – med den identiteten man selv inntar i dette fellesskapet. For å bli kreativ som fagskriver må man bli trygg og til en viss grad fri i rollen som skrivende fagperson. Å utvikle sin egen *penn* og stil, er noe som krever utprøving og erfaring. Man må også bli møtt og «sett», det vil si lest. Her kan vi også snakke om anerkjennelsesprosesser, slik Axel Honneth har utviklet teorien om anerkjennelse (Honneth, 2008).

Jeg har nå i korte trekk tatt for meg tre viktige sider ved virksomheten i et skrivesenter, nemlig skriveforskning, veiledningspedagogikk og danningsteori. Dersom man skulle snakke om en overgripende teoritradisjon for alt dette, er det nærliggende å tenke på *det sosiokulturelle perspektivet på læring*, som mer generelt er forankret i sosialkonstruktivistisk epistemologi og vitenskapsteori. Man snakker vanligvis om et perspektiv på læring, ikke om en læringsteori (Säljö, 2001). Grunnen er at det er snakk om flere ulike teorier som fokuserer på ulike fenomener. Det som er felles, er at læring ikke kan forstås ved å betrakte individet – for eksempel ved å studere kognisjon eller hjernens aktivitet –, men er noe som har utgangspunkt i kollektive prosesser. «Læring» skjer først i form av aktiviteter og betydninger/representasjoner i et sosialt fellesskap og blir først deretter til noe «inne i hodet». Kulturens betydning, herunder artefakter og praksiser, er sentralt i dette perspektivet.

I pakt med et sosiokulturelt perspektiv på læring snakkes det gjerne om kommunikative fellesskap, eller akademisk skriving som en «samtale» (Nygaard, 2015b). Å bli en deltaker i en slik samtale innebærer å bevege seg fra en mer personlig form for skriving – ungdommens skriving – til mer regulerte former med bestemte normer, temaer og koder. Når en fagskriver utvikler sin akademiske identitet, er det derfor en rekke valg som fattes, for eksempel forhandlinger mellom den private og den faglige identiteten (Nygaard, 2015a).

Den kompetansen som finnes i et skrivesenter, vil måtte forholde seg mer eller mindre eksplisitt til alle de temaene som er gjennomgått her, men vil selvsagt vektlegge litt ulike aspekter avhengig av institusjonelle forhold og de ansattes interesser og kunnskap. Som vi har sett, er det et stort spenn innenfor virksomheten, fra grunnleggende tekstlig kompetanse via informasjonskompetanse og prosessveiledning til ulike spørsmål knyttet til identitet og personlige uttrykk. Kompetansen i skrivesenteret bør ideelt sett vise et tilsvarende spenn – om ikke hos enkeltpersoner, så i kollektiv forstand gjennom deling av oppgaver og erfaringer.

Legitimeringsarbeid i skrivesenteret

«Legitimeringsarbeid» er et kultursosiologisk begrep (Larsen, 2016) som beskriver hvordan organisasjoner skaffer seg legitimitet gjennom ulike praksiser. Det er særlig offentlig finansierte organisasjoner som er avhengig av å framskaffe legitimitet vis-à-vis offentligheten (skattebetalerne). Legitimeringsarbeid, slik begrepet brukes av Larsen, kan skje gjennom å henvende seg til og involvere ulike aktører, gjennom presentasjon av aktiviteter gjennom ulike medier, gjennom forskning/dokumentasjon og via symbolske representasjoner med appell til – og gyldighet innenfor – ulike typer *verdsettingsordener*. Det siste er et begrep fra Boltanski og Thévenot (1991). Gjennom en rekke studier av fransk samfunnsnivå har Boltanski og Thévenot identifisert en typologi av ulike symbolskulturelle «verdener» (*cités*) som bærer med seg verdsettingsordener som blant annet utpeker hvilke «objekter» det er gyldig å vise til når man framfører verdsettende argumenter eller kritikk (Haugseth, 2012).

Dersom man kan si noe generelt om legitimitet ved universiteter og høyskoler, kan det dreie seg om etterprøvbare og dokumenterte resultater, fornøyde studenter og kvalitetssikrede evalueringer. Men kriteriene for hva som er ønskelige resultater, må likevel begrunnes i akademiske normer, der noen er generelle og andre

mer fagspesifikke. Perspektivet fra Boltanski og Thévenot gjør det mulig å ytterligere belyse noen av de utfordringene som møter et skrivesenter i biblioteket ved et universitet eller en høyskole, slik jeg har beskrevet ovenfor. Utgangspunktet er at de ulike verdsettingsformene vil representere utfordringer for et skrive- eller læringssenter ved et større universitet eller høyskole, fordi ulike fag vil ha ulike repertoarer for objekter og normer som anses for å være gyldige.

Akademisk skriving henter mye av sin legitimitet fra konvensjoner, sjanger og retorikk. En person som behersker sitt fags sjanger og tekstkultur, normer for argumentasjon osv., regnes som et medlem av det akademiske fellesskapet og kan oppleve at ens bidrag regnes som *gyldige*. Når det gjelder *verdsetting*, kan vi snakke om at ulike tekstkulturer har sine tekstnormer som avgjør hva som får verdi innenfor den gitte tekstkulturen (Askeland & Maagerø, 2013, s. 44; Berge, 2003). Kompetanse innenfor en tekstkultur betyr da å oppfylle disse normene, og for eksempel ikke blande likt og ulikt – det som hos Boltanski og Thévenot tilhører ulike «verdener». Et eksempel er når en student bruker ironi i en eksamensbesvarelse, eller når en fagperson bruker ad hominem-argumentasjon (dvs. tar mannen i stedet for ballen). Verdsettingen bestemmes da av i hvilken grad de aktuelle normene er oppfylt.

Vi vet at det finnes ulike konvensjoner for akademisk eller vitenskapelig skriving, og at det er til dels store forskjeller mellom for eksempel USA, Storbritannia, Frankrike og Norge. Men kanskje kan man også snakke om noen *allmenne* normer for akademisk skriving? Nash (1990) argumenterer i alle fall for at det finnes noen grunnleggende akademiske skrivenormer, og foreslår *sannhet*, *argumentasjon* og *forbehold*. Når det gjelder de klassiske vitenskapelige normene, er det vanlig å trekke fram Robert Mertons CUDOS-normer:¹¹ *Communalism*, *Universalism*, *Disinterestedness*, *Originality and Skepticism*, som forener vitenskapens fellesskaps-ethos med individuell og uavhengig søken etter sannhet. Likevel, at en norm er sterk – legitim i sin kontekst –, betyr ikke at den er universell. I vestlig akademisk verdsetting er for eksempel kritisk tenkning – *critical thinking* eller *critical literacy* – en høyt verdsatt norm. Studenter fra andre kulturelle sfærer kan oppleve store forskjeller mellom sin egen opplæringsbakgrunn og vestlige akademiske normer. Dette kan bli spesielt synlig i akademisk skriving, for eksempel i spørsmål om argumentasjon, kildebruk og bruk av personlig pronomen.

11 Her i sin mest utbredte form, lett bearbeidet etter Mertons tid. Kilde: Wikipedia.

De akademiske normene for vitenskap og skriving kan hevdes å høre til det Boltanski og Thévenot kaller *le cité civic*, som er en kollektiv, offentlig sfære. Appeller til det som er felles, betyr for Boltanski og Thévenot å tilslutte seg verdier som *frihet*, *likhet* og *brorskap* og gi avkall på noe annet, for eksempel personlig oppmerksomhet. Men også andre former for verdsetting er virksomme i akademia, og her vil de ulike fagene og deres virksomhetsområder være bestemmende. Det er som kjent ikke uvanlig at personlige ambisjoner gjør seg gjeldende, og både omdømme og andre typer verdsetting kan spille inn i forhandlinger om legitimitet og posisjonering.

Skrivesenterets legitimeringsarbeid overfor fakulteter og organisasjonen for øvrig er et svært komplekst saksfelt. På den ene siden kan et skrivesenter som er lokalisert i biblioteket, «låne» fra bibliotekets solide legitimitet, knyttet til historie og pålitelighet, hjelpsomhet og manglende egeninteresse. Samtidig risikerer skrivesenteret å assosieres med noe det ikke er – for eksempel at det dreier seg om bibliotekarer som går utover sin kompetanse og mandat. Fakultetene og de vitenskapelig ansatte er ikke alltid kjent med hvilken kompetanse som finnes i et moderne forskningsbibliotek. Når biblioteket – i tillegg til alt annet man holder på med – tilbyr veiledning i akademisk skriving, som er knyttet til fagenes egenart, kan dette oppleves som en utfordring. Skrivesenteret får her en oppgave med å formidle hva et skrivesenter er, og hva de ansatte kan og ikke kan gjøre. For eksempel kan de vanligvis ikke lære studenter språk, og heller ikke lese korrektur på oppgaver, selv om mange nok kunne ønske det. De skal heller ikke gi råd om faglige eller substansielle spørsmål.

For å være en god skriveveileder er det ikke nødvendig å være utdannet i alle fag man kommer i kontakt med, men det er viktig å kjenne til aktuelle tekstkulturer og deres formelle krav. Når det gjelder studenter som veileder andre studenter, knytter spørsmålet om legitimitet seg imidlertid ikke så mye til faglighet som til rollen som *en som er lik en selv* – det som på engelsk kalles *a peer*. Det å kunne henvende seg til en litt mer erfaren student er et gode som i mindre grad legitimeres gjennom formelle krav (alle vet at en student ikke er en vitenskapelig ansatt) og mer gjennom skrivepedagogikkens personlige og kommunikative dimensjoner. Med henvisning til Axel Honneths teori om anerkjennelse (Honneth, 2008) kan vi si at det å bli møtt som en likeverdig (her, en skrivende student) av en annen skrivende student, gjør det mulig å betrakte seg selv som «en student som skriver». Overgangen fra å være en mer eller mindre uspesifisert ung person til å se seg selv som virksom – anerkjent – i rollen som student

i likhet med andre studenter, er helt avgjørende for å danne et sunt selvforhold, slik Honneth ser det. Det er også en forutsetning for det han kaller selvrealisering. Selvrealisering er for Honneth nemlig ikke bare et intrapersonlig anliggende, det innebærer også å være virksom i et sosialt verdsettelsessystem, som utdanning eller arbeidsliv.

Et hjem for skriving

Etableringen av et skrivesenter representerer typisk en balansegang mellom en rekke ulike tradisjoner og hensyn. På den ene siden skal virksomheten *ikke være faglig*, ved å konkurrere med den faglige veiledningen. Skrivesenteret skal på den andre siden heller ikke overta ansvaret for skriving og akademisk identitetsdannelse fra de faglig ansatte. Målet er snarere å bidra til faglig identitet og større faglig forståelse (å skrive seg til kunnskap) i utveksling med virksomheten for øvrig. Dette betyr at de rådene som gis i skrivesenteret, ikke bør utfordre etablerte konvensjoner, selv om det kan være interessant å *diskutere* disse i lys av den erfaringen skrivesenteret innhenter gjennom veiledning, skrivefaglige konferanser og lignende.

I praksis representerer skrivesentre et tilbud for studenter som de ofte ikke får hos faglig ansatte. Senteret er et sted å gå til, og et sted å snakke om og prøve ut nye identiteter. De skrivesentrene som bruker studenter som skrivementorer, har også den funksjonen at (litt) viderekomne studenter fungerer som en mild form for forbilder (*peers*), det vil si et forbilde som kan oppleves som *oppnåelig*.

Når det gjelder skrivesenterets «legitimeringsarbeid» (Larsen), er det flere hensyn som må avveies og tas hensyn til i kommunikasjonen. Det skal tales til studenter på en inkluderende måte og til akademikere/lærere på en faglig forsvarlig måte. Løsningen kan være å alminneliggjøre akademisk skriving som fenomen, for eksempel ved å se på skriving som faglige samtaler og kommunikasjon, og som et viktig ledd i overgangen fra videregående opplæring til universitet. Gjennom å snakke om det uuttalte, og ved å diskutere egen skriving med en person som nylig har gjennomgått en tilsvarende prosess, kan studenter få erfare at akademisk skriving er noe som læres gjennom arbeidet med, og på linje med, det faglige stoffet. Skrivesenteret kan framstille seg som et *sted å komme til* for å snakke om sine tekster, om arbeidsformer og om læringsstrategier. Dette vil kunne bidra til at studentene kan danne seg metakognitive

strategier og en tekstbevissthet som kan være nyttig når de beveger seg fra ett fagområde til et annet og møter andre krav og tekstnormer der.

Likevel, som denne gjennomgangen har vist, vil det trolig være umulig for et skrivesenter å gå helt fri for de spenninger eller legitimitetskonflikter som preger det skrivepedagogiske feltet. For å avverge misforståelser og forebygge mistillit, og ikke minst, for selv å sette premissene for å definere sin virksomhet, kan det være fornuftig at et skrivesenter produserer sine egne *objekter* som det kan appelleres til (Hestholm, 2003), for eksempel forskning, nasjonale og internasjonale nettverk, tekstlig og elektronisk materiale, presseomtale osv. Teoretiske «objekter» vil også være viktig her – å utvikle egne teorier som ikke bare er eklektiske, med overflatisk bruk av andre disipliners begrepsapparat, men som også framsetter påstander som er etterprøvbare. Babcock og Thonus (2012) har for eksempel tatt til orde for at erfaringsbasert kunnskap må suppleres med evidensbasert praksis, også i dette feltet. Evalueringer og kvantitative data vil bidra til at senteret også gjør seg gjeldende *qua* tellende, og ikke bare populært blant studenter. Sist, men ikke minst er det viktig å se at et skrivesenters kompetanse først og fremst består av den kunnskapen som er felles og delt mellom skriveveiledere fra ulike fag, med ulik kompetanse, interesser og bakgrunn, noe som bare kan finne sted dersom man har et velfungerende opplegg for å følge opp og lære av de erfaringer som de ulike deltakerne gjør seg. Et skrivesenter er, ideelt sett, et lærende fellesskap som aldri vil kunne dekke opp for alle spørsmål som måtte oppstå, men alltid være et fellesskap i utvikling, blant annet gjennom å produsere kunnskap om hva et skrivesenter er for noe, og hva det kan bli når samarbeidet fungerer på sitt beste.

Dagens politiske diskusjoner om utviklingen av høyere utdanning har mange trekk som støtter ideen om at biblioteket er det rette stedet å legge et skrivesenter eller studieverksted. Det finnes for eksempel en økende interesse for å utvikle tilbud for studenter og forskere som utfyller og går på tvers av den faglige virksomheten ved institutter (Meld. St. 16 (2016–2017)). Som vi har sett, er det også klare paralleller mellom teoriutviklingen i bibliotekene og skrivesentrene, spesielt når det gjelder feltene information literacy og academic literacies. Endringer i retning av økt tverrfaglighet og tilpasning til brukere har på mange måter kommet lenger i bibliotek og læringsentre enn i organisasjonen for øvrig. Skrivesentre i forskningsbiblioteket er i så måte et eksperiment som kan få ringvirkninger langt utover seg selv, dersom det skulle være ønskelig, men det er også et tiltak som står støtt på egne ben som et sted å gå til: «et hjem for skriving».

Referanser

- Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Avhandling for graden filosofie doktor, Institutionen för humaniora, Växjö universitet. <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:205075/FULLTEXT01.pdf>
- Askeland, N. & Maagerø, E. (2013). Tekstkulturer. I *Syn for skrivning. Læringsressurser og skrivning i skolens tekstkulturer*, redigert av Askeland og Aamotsbakken, s. 43–55. Oslo: Cappelen Damm.
- Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (red.) (2013). *Syn for skrivning. Læringsressurser og skrivning i skolens tekstkulturer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Babcock, R.D. & Thonus, T. (2012). *Researching the writing center. Towards an Evidence-Based Practice*. Bern: Peter Lang.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen*, 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K.L. (2003). Hvor er makten i teksten?. I Berge, K.L., Meyer, S. & Trippestad, T.A. (red.), *Maktens tekster*. Oslo: Gyldendal.
- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I Aasen, A.J. & Nome, S. (red.), *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget og Landslaget for norskundervisning, hentet fra <http://folk.uio.no/kjellbe/Skrivning.pdf>
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification: les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Booth, W.C., Colomb, G.G. & Williams, J. (2008). *The Craft of Research*, 3. utg. Chicago: University of Chicago press.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Gyldendal.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2010). *Skrive for å lære: skrivning i høyere utdanning*, 2. utg. Oslo: Abstrakt.
- Ferer, E. (2012). Working together: library and writing center collaboration. *Reference Services Review*, 40(4), 543–557.
- Grizzle, A. & Calvo, M.C.T. (2013). Kapittel i Grizzle & Calvo (red.), *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*. UNESCO 2013.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gullbekk, E. (2016). Apt information literacy? A case of interdisciplinary scholarly communication. *Journal of Documentation*, (72)4, 716–736.
- Haugseth, J.F. (2012). *Forenklingens logikk. En studie av reproduksjonen av profesjonell identitet i IKT-organisasjoner*. Avhandling for graden ph.d. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Trondheim, NTNU <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:541023/FULLTEXT01.pdf>
- Hertzberg, F. (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I Eli Ottesen & Jorunn Møller (red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. S. 75–87. Oslo: NIFU.

- Hestholm, R. (2003). <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/113765/Hestholm.pdf>
- Hoel, T.L. (2008). *Skrijving ved universitet og høgskolar. For lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oversatt av Lars Holm-Hansen. Oslo: Pax.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discursual construction of identity in academic writing*. London: Studies in written language and discourse, John Benjamins.
- Jonsmoen, K.M. & Greek, M. (2012). Skrivekår i profesjonsutdanning. *Uniforum*, 34(4), s. 4–13.
- Kjeldsen, J. & Johansen, A. (2005). *Virksomme ord*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koselleck, R. (2002). *The practice of conceptual history: Timing history, spacing concepts*. Oversatt av T.S. Presner. Stanford: Stanford University Press.
- Larsen, H. (2016). *Performing Legitimacy: Studies in High Culture and the Public Sphere*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lillis, T.M. (2001). *Student Writing: Access, regulation desire*. London: Routledge.
- Lødding, B. & Aamodt, P.O. (2015). *NIFU-rapport 28/2015, Studieforbereid etter studieforbereidende?* Hentet fra http://khrono.no/sites/khrono.no/files/nifurapport_om_norsk.pdf
- Manuel, K. (2002). Teaching information literacy to generation. *Journal of library administration*, 36(1–2), 195–217.
- Melby, G. & Kvithyld, T. (2011). Norskklærerens rolle i skriveopplæringa. *Norskklæraren* 2011 (3), s. 22– 27.
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nash, W. (1990). Introduction: the stuff these people write. I *The Writing Scholar*. Nash (red.), s. 8–30. Thousand Oaks, SAGE.
- North, S.M. (1984). The idea of a writing center. *College English*, 46(5), s. 433–446.
- Nygaard, L. (2015a). Publishing and perishing: an academic literacies framework for investigating research productivity. *Studies in Higher Education*, 1–14, doi:10.1080/03075079.2015.1058351
- Nygaard, L. (2015b). *Writing for scholars*. London: SAGE.
- Ottesen, E. & Møller, J. (red.) (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsreform. Oslo: ILS, UiO og NIFU Rapport 37/2010.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P.S. (2013). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. 2. utg. Med bidrag av S. Skov. Bergen: Fagbokforlaget.
- Saito, N. (2015). Philosophy as Translation and Understanding Other Cultures: Becoming a Global Citizen through Higher Education. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 9, 17–26.

- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen.
- Schimmel, J. (2012). *Writing science: how to write papers that get cited and proposals that get funded*. New York: Oxford UP.
- Straume, I.S. (2013). Danningens filosofihistorie: en innføring. I *Danningens filosofihistorie*, redigert av Ingerid S. Straume. Oslo: Gyldendal.