

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) resonneringer, 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 tillegge 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, fremadrettet 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 «funktet som ei kule».

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

