

Stokken, R. Sjøhelle, K. K. & Gundersen E. (2026). Akademisk skriving må lærast.  
I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen*  
(s. 9–26). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731001>

Kapittel 1

## Akademisk skriving må lærast

**Roar Stokken, Kristin Kibsgaard Sjøhelle, Elin Gundersen**

**Samandrag:** Akademisk skriving er ei grunnleggande ferdigheit i høgare utdanning, avgjerande for både studentar og fagtilsette. Dette innleiingskapittelet utforskar akademisk skriving som sjanger, med vekt på korleis den påverkar tenking og er uttrykk for eit fagleg fellesskap. Boka tek for seg akademisk skriving i profesjonsutdanningar. Kapittelet drøftar difor dei særskilde kjenneteikna ved slik skriving, der det å integrere ulike typar kunnskap i møte med velferdsstaten sine behov er heilt sentralt. Det vert òg diskutert korleis ein kan forstå sjangeren som ei ramme, og at det å skrive er ansiktsarbeid. Til slutt inneheld kapittelet ein gjennomgang av dei ulike kapitla sin relevans for dette rammeverket.

*Nøkkelord:* praktiske synteser, literacy, profesjonsutdanning, Biesta, Goffman

**Abstract:** Academic writing is a fundamental skill in higher education, essential for both students and staff. This introductory chapter explores academic writing as a genre, highlighting how it shapes thinking and serves as an expression of values and practices. The book focuses on academic writing within professional education programs. Accordingly, the chapter examines the distinctive features of such writing, where integrating different types of knowledge to address the needs of the welfare state is central. It also discusses how the genre can be understood as a framework and considers writing as a form of *face-work*. Finally, the chapter provides an overview of how the subsequent chapters relate to this framework.

*Keywords:* practical syntheses, literacy, professional education, Biesta, Goffman

---

Takk til forfattarane av kapitla som har engasjert seg og skrive fram grunnlaget for denne teksten. Førsteforfattar har hatt hovudansvaret for skrivinga, men dei andre forfattarane har vore involverte i heile prosessen.

## Innleiing

Denne antologien utforskar akademisk skriving i profesjonsutdanning og viser korleis ulike perspektiv kan belyse og styrkje forståinga av denne praksisen. I dette innleiingskapittelet presenterer vi bidraga i boka og samlar dei under eit felles teoretisk rammeverk. Her nyttar vi Grimen sitt skilje mellom praktiske og teoretiske syntesar, Goffman sine omgrep om rammer og ansiktsarbeid, og Biesta sitt tredelte føremål med utdanning som gjennomgåande referansepunkt. Kapittelet undersøker korleis omgrepa praktiske syntesar, rammer og ansiktsarbeid, og profesjonsutdanninga sitt tredelte føremål kan kaste lys over akademisk skriving i profesjonsutdanning.

Akademisk skriving er ein av berebjelkane i høgare utdanning. Både studentar og fagtilsette er heilt avhengige av sjangeren, enten dei skal tileigne seg, formidle eller skape kunnskap. Men, det er ein krevjande sjanger. Den krev gode språklege ferdigheiter, og ein må kunne faget ein skriv om. Dette inkluderer til dømes kunnskap om omgrepa ein plar nytte, kva som bør drøftast, og kva slags argument som er haldbare. Ein treng med andre ord ei velutvikla evne til å lese, skrive, forstå og diskutere faget (Blikstad-Balas, 2023). Dette vert gjerne kalla «literacy».

På norsk er omgrepet *literacy* mellom anna omsett med «skrivekunne», «tekstkompetanse» eller «skriftkyndigheit». Nicolaysen (2005) nyttar omgrepet «tilgangskompetanse» og understrekar dermed forståings- og kulturdimensjonane i omgrepet. Dette koplur literacy til kunnskap og tenking, men òg til fagleg samhandling og fellesskap. Når ein skriv akademiske tekstar, vert ein del av ein fagkultur og eit skriftkulturelt fellesskap (Skaftun, 2015). Sidan fag og kunnskapsområde kan vere svært ulike, vert literacy-omgrepet ofte kopla til ulike typar kunnskap, som til dømes helserelatert literacy (Davis & Wolf, 2004), digital literacy (Buckingham, 2015), vitskapleg literacy (Stokken & Børsen, 2020) og akademisk literacy (Langer, 2010).

Denne boka rettar søkjelyset mot akademisk skriving i profesjonsutdanningar. Profesjonar sitt mandat krev at profesjonsutøvarane må utøve skjønn på grunnlag av fleire ulike kunnskapstypar, noko som krev fleire typar literacy. Til dømes er *akademisk literacy*, som er knytt til evna til å kunne arbeide kritisk og sjølvstendig med akademiske tekstar på tvers av fag (Li, 2022), avgjerande for å kunne gjennomføre studiet. *Fagspesifikk literacy*, som til dømes helserelatert literacy eller juridisk literacy, treng ein for å forstå kunnskapen ein

skal bruke og for å kunne møte fagspesifikke krav til fagomgrep og sjanger. *Vitskapleg literacy*, som er knytt til det å ta i bruk vitskapleg kunnskap og tenkemåte (Maienschein, 1998), treng ein for å kunne skilje mellom falskt og faktum innanfor dei ulike fagområda ein tek i bruk. I profesjonsutdanningane er alle desse kunnskapstypane vovne inn i kvarandre, noko som krev at den som skriv akademisk, kan navigere mellom dei.

Målet for dette kapittelet er å skape ein overordna samanheng mellom profesjonsutdanningane sine føremål og skriving innan profesjonsutdanningane. Før vi ser nærare på innhaldet i dei ulike kapitla, drøftar vi kva som kjenneteiknar sjangeren akademisk skriving og koplar dette til praktiske syntesar (Grimen, 2008) for desse utdanningane. Vi diskuterer òg korleis ein kan forstå den akademiske sjangeren som ramme (Goffman, 1974), og korleis vi gjennom sosial samhandling innanfor slike rammer utfører ansiktsarbeid (Goffman, 1959). Til slutt koplar vi skriving til Biesta (2006) sitt tredelte føremål med profesjonsutdanning og Honneth (2007) sine tre sortar anerkjening. Vi startar med å sjå nærare på akademisk skriving som sjanger.

## Sjangeren akademisk skriving

For å kunne skrive ein akademisk tekst, må ein kjenne sjangeren. Omgrepet sjanger vert brukt for å namngje og kategorisere litteratur ut frå innhald og/eller form (Chandler, 1997). Krava til den akademiske teksten si form gir til dømes hjelp til det vitskaplege kravet om at innhaldet må vere prega av systematikk og kritisk distanse, medan kravet til kjelder støttar opp om dei vitskaplege krava til empirisk grunnlag og høve til falsifisering. På denne måten støttar kunnskap om den akademiske sjangeren ikkje berre skriveprosessen, men den sikrar òg kvaliteten på det akademiske arbeidet. Derrida (1980, s. 57) si formulering av kor viktig det er å halde seg innanfor sjangeren, er difor kanskje særleg talande i høve akademisk skriving: «one must not cross a line of demarcation, one must not risk impurity, anomaly, or monstrosity».

Eit sentralt kjenneteikn på den akademiske sjangeren er at den utviklar kunnskap som har overføringsverdi mellom ein situasjon og ein annan. Dette

stiller krav til måten ein tenkjer på. Bruner (1986) hevdar at vi har to grunnleggande ulike måtar å tenkje på: den logisk-vitskaplege og den narrative. Den narrative tenkemåten er tett knytt til opplevingane våre og er difor ordna langs ei tidslinje. Først skjer noko, så skjer noko anna, før noko tredje hender. Tenkemåten er sekvensiell. Når vi fortel eller skriv historier, ordnar vi tankane på same måten. Det er tida som skaper endring. Tenkinga er personleg og kontekstuell, og knytt til handling (Stokken, 2015). I akademisk skriving er kunnskapen ordna på ein annan måte. Då er det eit poeng at kunnskapen er generell. Den skal vere abstrakt og såleis kunne brukast på mange situasjonar og av ulike personar.

Når vi tenkjer logisk-vitskapleg, lagar vi oss eit system av føresetnader og konsekvensar. Om noko er «slik», vert noko anna «sånn». Det kan vere samanhengen mellom at når svalene flyg lågt, då vert det regn, eller at nokon får smale auge og augebryna er senka og trekte saman, då er dei sinte. Dei logisk-vitskaplege forklaringane er difor generelle og abstrakte, gyldige på mange område, tidlause og lett overførbare mellom ulike samanhengar (Stokken, 2015). Etisk og matematisk kunnskap er gode døme på dette, og vitskapleg literacy er heilt avhengig av denne måten å tenkje på.

Det er ikkje slik at all logisk-vitskapleg tenking er god akademisk tenking. Kva som er god tenking, og kva som ikkje er det, vert bestemt av eit fag sitt ontologiske og epistemologiske grunnlag. Altså korleis ein innanfor eit fag kan forstå omverda og korleis ein kan skape kunnskap om den. Denne forståinga er ein viktig del av det å utvikle vitskapleg literacy. Utfordringa ligg i at kvar linja går, mellom det som er «akademisk» og det som Derrida (1980) uttrykkjer som «ureint, anormalt eller forferdeleg», kan vere vanskeleg å vite for den uerfarne. Ikkje minst fordi dette varierer mellom fagområde, typar tekst og akademikarane sjølve. I tillegg er normene for teksten vevd saman med normene for vitskapleg arbeid og tenking, noko som mellom anna gjer at om ein endrar metode, så endrar ein grensa for kva som er «akademisk» og «ikkje-akademisk». Denne samanhengen mellom den akademiske teksten og den akademiske konteksten må lærast.

Akademisk skriving handlar altså ikkje berre om å kunne skrive ein tekst på rett måte. Det gir òg tilgang til ein tenkema for å forstå eller skape ny kunnskap. Dette har ikkje berre verdi i arbeidet med å utforme tekstar. Det har òg overføringsverdi til det å vere kjeldekritisk, og til når studentane skal delta i og bidra til å utvikle arbeidslivet.

## Syntesar av fleire sortar kunnskap

Forfattarane i denne boka er opptekne av profesjonsutdanning, noko som stiller særlege krav til akademisk skriving. Profesjonsutdanningane har eit føremål som ligg utanfor sjølve faget (Grimen, 2008). I ei utdanning innan historie eller musikkvitenskap vert ein først og fremst kvalifisert til å utvikle kunnskap som er til nytte innanfor det faget ein studerer. Logikken bak profesjonsutdanningar er annleis. Desse utdanningane skal bidra til tenesteytinga i samfunnet, og då særleg i velferdsstaten. For å kunne hjelpe borgarane på ein god måte, treng ein mange ulike sortar kunnskap. Den faglege basisen til ein lærar eller sosionom kjem difor ikkje frå eitt lærar- eller sosionomfag, men frå ei rekkje andre fag som studentane må forstå, finne mening i og setje saman. Det er difor viktig å leggje til rette for utvikling av fleire ulike sortar literacy i profesjonsutdanningane, og samtidig sørgje for at desse kan aktiverast samstundes.

Å setje saman kunnskap ut frå praktiske behov kallar Grimen (2008) å gjennomføre ein praktisk syntese. I slike syntesar er det dei praktiske behova som knyter kunnskapen saman. Eit døme kan vere at ein skaper eit samla bilete av ein brukar sin situasjon ut frå ein psykologisk, sosiologisk, juridisk og etisk ståstad. Dette er ein annan type syntese enn den teoretiske, der den indre samanhengen ligg til grunn. Eit døme på ein teoretisk syntese er samanhengen mellom klorofyll, fotosyntese og karbonkrinslaupet, der desse tre er knytt saman av karbonet si rolle. Det finst ingen slik indre logikk mellom psykologi, sosiologi, juss og etikk.

Innan profesjonsutdanningane er det ikkje alltid nok å kople saman ulike fag. Kunnskapen må ofte koplast til konteksten der den skal nyttast. Dette krev at ein gjer greie for kunnskap om til dømes brukarar, rutinar, organisasjonar, kulturar og ressurstilgang i den konteksten der den praktiske syntesen høyrer heime. Det krevst også forståing for at profesjonsutøvarar skal utøve skjønn i eit felt fullt av motsetningar og inkonsistensar (Lipsky, 1980/2010; Zacka, 2017), der etiske vurderingar er minst like viktige som dei faglege (Walseth, 2025). Ofte, og ideelt sett, bør ein også vise forståing for at skjønnsutøvinga profesjonsutøvarar føretekk ikkje berre skal tene ein brukar, men også samfunnet. Dette kjem av at profesjonsutøvarane skaper det Lipsky (1980/2010) kallar samfunnet sin praktiske politikk. Mange av dei akademiske tekstane som studentar i profesjonsutdanningar skriv, skal reflektere dette.

## Rammer og ansiktsarbeid

Krava til akademiske tekstar kan forståast gjennom arbeidet til Goffman (1959, 1967, 1974). Han tek utgangspunkt i at vi byggjer vår eiga forståing av oss sjølve på korleis vi trur andre forstår oss når vi samhandlar med dei. Samhandlinga skjer innanfor det han kallar *rammer* (Goffman, 1974), på engelsk *frames*. Når vi gjer noko i samhandling med andre, vurderer vi kva som er rett å gjere ut frå rammene for samhandlinga. Denne vurderinga styrer både kva vi sjølve gjer, og korleis vi vurderer det andre gjer.

Medan vi får kunnskap om korleis ein tekst skal vere ved å kjenne sjangeren, får vi forståing for kvifor vi skal følgje den ved å kjenne *ramma* teksten er skriven innanfor. Det er altså *rammer* som gjer det meningsfullt å følgje sjangeren. *Ramma* for akademisk skriving fortel til dømes at det er viktig at kunnskap vert utvikla og formidla strukturert og objektivt. Ein skal vere nøyaktig, detaljert og ha logiske argument. Ein skal stille spørsmål og svare på dei gjennom ein tydeleg og akseptert terminologi der ein nyttar kjelder. Om ein ikkje gjer dette, er ein utanfor linja som er trekt for det som er «akademisk», og resultatet vert ein tekst som er «urein, anormal eller forferdeleg». Å forstå rammene handlar om literacy.

Goffman (1959) nyttar omgrepet *ansikt* (face) for å skildre den sosiale verdien vi har i samhandling med andre. *Ansikt* vert det vi tek på oss når vi møter andre, og viser korleis vi ønskjer å stå fram i andre sine auge. Sidan ein akademisk tekst er tett knytt til forfattaren av teksten, og kan forståast som ei kommunikativ handling innanfor ei *ramme*, vil den også vere uttrykk for eit *ansikt*.

Det vi gjer for å bli oppfatta slik vi ønskjer, kallar Goffman (1959) *ansiktsarbeid* («face-work»). Gjennom akademisk skriving viser ein seg fram som akademikar, og dette gjer at det å skrive akademiske tekstar er ein form for ansiktsarbeid. Dersom tekstane er gode, aukar verdien på det *akademiske ansiktet* («gaining face»). Er dei derimot dårlege, minkar verdien på det *akademiske ansiktet* («loosing face»).

Akademisk skriving i profesjonsutdanningar skjer innanfor rammer som gjer ansiktsarbeidet både komplisert og omfattande. Studentane må ikkje berre lære å skrive akademisk; dei skal samstundes utvikle seg til profesjonsutøvarar og få modellar for korleis dei skal gjere jobben sin etter endt utdanning.

## Profesjonsutdanning

Ifølgje Biesta (2006) har utdanning tre samanvevde føremål: kvalifisering, sosialisering og subjektdanning. I profesjonsutdanningane får desse føremåla ein ekstra dimensjon samanlikna med andre utdanningar. I denne samanhengen peikar Honneth (2007) sitt arbeid om anerkjenning på viktige aspekt når ein skal støtte studentane i deira læringsprosess. Han hevdar at anerkjenning kan finne stad i tre ulike sfærer: 1) Den private sfæren, der det handlar om å bli sett og forstått som menneske. 2) Den solidariske sfæren, der det handlar om å bli verdsett for bidraget ein har til fellesskapet. 3) Den rettslege sfæren, der det handlar om å få oppfylt dei rettane ein har som medlem i eit samfunn.

Føremålet *kvalifisering* (Biesta, 2006) er knytt til læringsutbytte, ferdigheiter og formell kompetanse. Når det gjeld akademisk skrivning, er det å kunne skrive i samsvar med både sjangerkrav og rammer den kompetansen som må utviklast. Dette kan knytast til anerkjenning i den rettslege sfæren (Honneth, 2007). Slik anerkjenning skjer når ein får dei rettane ein har som medlem i eit samfunn, uavhengig av kven ein er eller kva ein presterer. I profesjonsutdanningane handlar dette om studentane sine rettar som innrullert på eit studium, men også om borgarane sine rettar når studentane skal arbeide som profesjonsutøvarar etter fullført utdanning.

I den rettslege sfæren skjer det krenking når rettar ikkje vert oppfylt. For studentane kan dette til dømes skje ved at karaktergivinga ikkje er rettferdig, eller at studentane ikkje veit kva dei vert vurdert etter. For borgarane handlar det om at studentar som formelt er kvalifiserte for arbeid som profesjonsutøvar, i røynda ikkje er kvalifiserte. For å sikre denne typen anerkjenning, og dermed hindre krenking, må det ein gjer ha kvalitet. For studentane gjeld dette kvaliteten på korleis ein legg til rette for studentane si læring, medan det for borgarane handlar om samsvar mellom krav i utdanninga og krav i yrkesfeltet.

Når Biesta (2006) omtalar *sosialisering* som føremål, handlar det om at den lærande skal bli ein del av tradisjonane, kulturen og praksisen i eit fag. Dette kan knytast til anerkjenning i den sosiale sfæren (Honneth, 2007), som er knytt til bidraga vi gir til fellesskapa vi er ein del av.

Som menneske og profesjonsutøvar har ein behov for at kunnskapen ein har vert verdsett av andre (Teigum et al., 2024). I utdanning må ein difor legge til rette for at studentane opplever at dei har noko å fare med i fellesskapa dei

er ein del av. Når vi som menneske ikkje opplever at vi tilfører fellesskapet noko av verdi, kjenner vi lett på krenking. I skriveopplæringa kan slik krenking skje på to måtar: enten ved at ein ikkje har eit fellesskap å høyre til, eller ved at fellesskapet ikkje bryr seg om kva ein yter. For å sikre at sosialiseringssprosessen går føre seg, er det viktig å legge til rette for samarbeid og støtte mellom studentane. I vår samanheng er dette knytt til det å kunne skrive tekstar som representerer kunnskapane og verdiane som profesjonen står for.

Føremålet *subjektdanning* (Biesta, 2006) handlar om å utvikle verdiar og handlingsrepertoar som gjer at ein kan ta på seg rolla og oppgåvene som fagperson på sin eigen måte. Når det gjeld sjølve skrivinga, handlar dette om å finne sin eigen stil, men også om å utvikle evne til å vere kritisk og analytisk – sjølve kjernen i vitskapleg literacy. Dette kan koplast til anerkjenning i den private sfæren (Honneth, 2007). Slik anerkjenning er knytt til det å gi og motta omsorg og merksemd i mellommenneskelege relasjonar. Honneth (2007) skildrar dette som kjærleik, Askheim (2016) som nærleik og varme mellom menneske, og Jordet (2020) som eit nestekjærleg ynskje om å ville det beste for den andre. Om ein ikkje får dette, opplever ein krenking; ein vert ikkje sett som eit individ med eigenverdi. Denne anerkjenninga er ikkje knytt til innsats, ytringar eller prestasjonar, men til det ein kjenner på og står i som menneske.

I skriveopplæring kan dette til dømes lett skje dersom ein ikkje gjer eit tydeleg skilje mellom skrivaren og teksten. Om ei dårleg formulering fører til at ein påstår at den andre er dårleg til å formulere seg, ligg krenkinga nær.

## Kapitla i boka

Så langt har vi sett at akademisk skriving innanfor profesjonsutdanningane er krevjande. Noko kjem av sjangerkrava i seg sjølv, til dømes at teksten må vere systematisk, objektiv og nøyaktig. Anna skuldast at teksten må vere basert på logisk-vitskapleg tenking (Bruner, 1986) innanfor faget sin ontologiske og epistemologiske basis. Til saman utgjer dette rammene (Goffman, 1967) for teksten, der skrivaren i røynda utfører det Goffman kallar ansiktsarbeid. Vi har òg sett at det er særlege krav til akademisk skriving i profesjonsutdan-

ningar, sidan føremålet med utdanninga ligg utanfor faget (Grimen, 2008). Det er ikkje faget i seg sjølv som gir retning til kunnskapen, men nytten kunnskapen skal få i velferdsstaten. Kunnskapsbasisen til utdanningane er difor sett saman av fleire fagområde, og det vert stilt krav om at kunnskapen må kunne koplast til og tilpassast konteksten der den skal nyttast. I tillegg har utdanningane eit tredelt føremål (Biesta, 2006). Dette gjer at det ikkje er nok å støtte opp om studentane sin kvalifiseringsprosess. Ein må òg støtte subjekt-dannings- og sosialiseringssprosessane deira, noko som krev at studentane sitt arbeid vert anerkjent (Honneth, 2007). Kapitla adresserer desse aspekta på tre ulike nivå. Vi har kalla desse for skrivning, støtte og struktur.

## Skriving

Fire kapittel i denne antologien omhandlar det å skrive akademisk. Alle kapitla understrekar kor viktig det er å forstå og følge rammene for teksten, og at dette må gjerast i eit fellesskap. Akademisk skrivning handlar om fagleg kompetanse, men òg om å utvikle ein profesjonell identitet og å bli anerkjent som del av eit fellesskap.

I kapittel 2 tematiserer Rogne forskningsetiske dilemma knytt til det å skrive tekstar saman. Kapitlet poengterer at den akademiske skrivaren må ha eit tydeleg medvit om korleis ein forhold seg til medforfattarar, og ta omsyn til både skrivne og uskrivne etiske retningslinjer for akademisk skrivning. Det å vere ført opp som forfattar er ein viktig form for anerkjenning av arbeidet som er gjort. Det vert eit svært tydeleg ansiktsarbeid som både signaliserer at ein har dei kunnskapane teksten viser fram, og at ein kan tenkje på den måten teksten representerer. Teksten vert dermed eit signal om kva rammer ein kan operere innanfor.

I kapittel 3 analyserer Stokken, Gundersen og Walseth fororda i bacheloroppgåver. Forord vert skrivne på eit tidspunkt der rolla som student er nesten over, og rolla som profesjonsutøvar er i ferd med å bli skapt. Her vert Goffman (1959, 1967, 1974) sine teoriar om rammer og ansiktsarbeid nytta som analyseverktøy, og dei diskuterer korleis studentane viser seg fram som både studentar og komande profesjonsutøvarar. Med basis i Biesta (2006) sin teori om utdanninga sitt tredelte føremål, gir kapitlet òg innblikk i korleis dei søkjer anerkjenning. Å uttrykkje tre år med studiar i eit forord kan forståast som å uttrykkje resultatet av både sosialisering- og subjekt-danningsprosessen

ein har vore gjennom, og dermed at ein er kvalifisert for den rolla ein skal inn i. Fororda kan då forståast som eit forsøk på å søkje både sosial og rettsleg anerkjenning gjennom aktivt ansiktsarbeid.

I kapittel 4 undersøker Kobberstad fyrsteårsstudentar i grunnskulelærerutdanninga sine erfaringar med akademisk skriving og medstudentvurdering. Ho peikar på at ein må ta følgjene av at studentar kjem til høgare utdanning med ulike erfaringar med og vilkår for akademisk skriving. Slik handlar dette kapittelet om både anerkjenning (Honneth, 2007) i den private sfæren og om arbeid i kvalifiseringsdomenet (Biesta, 2006). Ho finn at studentane si meistringstru er viktig, både i eiga skriving og i medstudentvurdering. Begge delar er både ei kvalifisering til det å jobbe som lærar og eit grunnlag for personleg vekst. Det kan dermed forståast som sosialisering og subjektdanning i tillegg til kvalifisering. Det vert vidare tydeleg korleis den ferske akademiske skrivaren har stor nytte av den sterke samanhengen mellom normene for akademisk tekst og akademisk arbeid, og at denne samanhengen gjer det lettare å tenkje på den måten sjangeren krev.

I kapittel 5 rettar Neteland og Hagestuen søkjelyset mot akademisk skriving blant fagtilsette med norsk som andrespråk. Særleg i profesjonsutdanningane er det avgjerande å meistre norsk språk. Å kunne norsk er ei ramme ein skal inn i, og prosessen fram til å meistre språket er ansiktsarbeid. Case-studien forfatarane gjennomfører, viser at individuelle strategiar kombinert med kollegarettleiing er suksessfaktorar. Dette understrekar kor viktig anerkjenning er i prosessen med å utvikle språket og forstå rammene. Kapittelet synleggjer vidare kor tett dei ulike typane anerkjenning heng saman. I profesjonsutdanningane treng vi norsk fagspråk. Å kunne skrive godt er difor viktig med omsyn til kvalifiseringsdomenet, men kapittelet viser òg tydeleg at det å skrive på norsk handlar om subjektdanning. Ein kan ta på seg rolla og oppgåvene som fagperson på sin eigen måte, og dette er føresetnaden for å vere ein fullverdig medlem av fellesskapet ein skal sosialisera inn i.

Desse fire kapitla viser at akademisk skriving i profesjonsutdanning ikkje berre er eit spørsmål om tekstkompetanse, men eit møte mellom ulike kunnskapstypar, sosiale rammer og behovet for anerkjenning. Med utgangspunkt i Grimen (2008) kan dette møtet forståast som ein praktisk syntese mellom faglege, etiske og relasjonelle dimensjonar, der studentane utfører ansiktsarbeid (Goffman, 1959) innanfor gitte rammer og samstundes både posisjonere seg sjølve og blir posisjonerte av andre. På grunnlag av desse fire

kapitla kan akademisk skriving dermed forståast som ein praksis der den som skriv ikkje berre lærer å meistre ein sjanger, men òg forhandlar om profesjonell identitet gjennom kvalifiserings-, sosialisering- og subjektdanningsprosessar.

## Støtte til skriving

Fem kapittel handlar om korleis ein kan støtte utviklinga av akademisk skrivekompetanse og akademisk tenking. Alle kapitla viser kor viktig det er at støtta er relevant og bidreg til å oppfylle utdanninga sitt føremål.

I kapittel 6 undersøker Andenes korleis akademisk skriving kan støtte opp om sosialfagleg tenking ved å kople akademisk skriving med erfaringar frå praksis. Ei slik kopling kan byggje opp under alle dei tre føremåla til utdanning. Dette er særleg viktig innan profesjonsutdanningane, sidan det å ta i bruk fagkunnskap i praktiske syntesar er sjølv grunnen til at profesjonsutøvarar har eit stort skjønnsrom. Denne koplinga er dermed ikkje berre ei modellering av tenking, men gir òg studentane trening i å utføre ansiktsarbeid innanfor rammene som er gitt av profesjonsutøvinga.

I kapittel 7 undersøker Egeland korleis ein som lærar kan støtte studentar si utvikling som akademiske skrivarar når student og lærar berre møtest i den digitale verda. Å hjelpe digitalt, framfor i ein direkte synkron mellommenneskeleg relasjon, medfører særlege utfordringar. Egeland finn at konkrete skriftlege tilbakemeldingar er bekreftande, oppklarande og motiverande for vidare arbeid, men at dei òg etablerer ein pedagogisk relasjon mellom student og rettleiar. I ei tid der det er viktig å legge til rette for læring gjennom heile livet, vert digital rettleiing særleg relevant. Å utvikle forståing for rammene dette skjer innanfor, og for korleis ein kan gjennomføre godt ansiktsarbeid under desse vilkåra, er svært viktig og av stor verdi i alle Biesta (2006) sine domene og i høve til alle dei tre anerkjenningsformene (Honneth, 2007).

I kapittel 8 skriv Aschim og Gundersen om Biblioteket si rolle i den akademiske skriveprosessen. Å handtere kjelder på rett måte høyrer til det Biesta (2006) kallar kvalifisering, men det å utvikle informasjonskompetanse i eit gitt fag krev òg eit visst fokus på dei to andre domena. Ser vi dette i lys av Honneth (2007), ser vi at denne typen opplæring òg er ei rettsleg anerkjening. Dette gjeld både ved at ein set studentane i stand til å løyse oppgåvene dei får, og at dei får nok kunnskap til å unngå å bli straffa for feil kjeldebruk

og kjeldeføring. I tillegg gir kunnskap om handtering av kjelder verktøy for å tenkje på ein måte som er i samsvar med eit fag sin ontologiske og epistemologiske basis. Dei får dermed kunnskap som hjelper dei til å gjennomføre ansiktsarbeid i samsvar med rammene.

I kapittel 9 rettar Fiskarstrand og Sjøhelle søkjelyset mot det dei kallar eit todelt siktemål i arbeidet med akademisk skriving for lærarstudentar: Studentane skal både bli kompetente skrivarar og kunne hjelpe elevar til å bli kompetente skrivarar. Diskusjonen tek utgangspunkt i prosessorientert skrivepraksis og korleis denne kan endre måten studentane skriv på. Utviklinga av skrivekompetanse kan forståast som kvalifisering til den komande profesjonen, men det er ikkje alt. Når studentane både uttrykkjer seg og samarbeider, bidreg opplegget også til sosialisering og subjektdanning. Dette gir studentane anerkjenning, både i den private sfæren der dei kan oppleve meistring i eiga skriving, og i den sosiale der dei kan oppleve meistring i å støtte elevar. Slik vert opplegget eksemplarisk for studentane, ikkje berre som opplegg, men også som modell for korleis dei kan arbeide som profesjonsutøvarar. Forfattarane legg difor særleg vekt på at studentane får modellert korleis dei skal praktisere tilbakemeldingar.

I kapittel 10 rettar Busch òg søkjelyset mot det doble målet for akademisk skriving. Gjennom ei skriveopplæring som byggjer på kjende skrivemodellar, får framtidige lektorar erfaring med å meistre skriving. Det å ta i bruk kjende modellar aukar sjansen for meistring og dermed anerkjenning. Slik får dei både verktøy dei kan nytte i profesjonen og trua på at dei kan ta dei i bruk. Men her ligg òg ein annan dimensjon. Når temaet er integrert med pedagogikk og praksis, ligg forholda godt til rette for å sosialisere studentane inn i ein tanke om at skriving og pedagogikk heng saman, og at det skjer subjektdanning i høve det å jobbe på denne måten.

På tvers av dei fem kapitla ser vi at støtte til akademisk skriving relaterer seg til alle Biesta (2006) sine domene. Støtta bidreg til praktiske syntesar, der teoretisk kunnskap, erfaring frå praksis og strukturelle rammer blir sameinte. Ansiktsarbeid inngår som ein viktig del av denne prosessen. Slik støtte handlar difor ikkje berre om å lære å skrive, men òg om å bli anerkjent som kompetent deltakar og å utvikle ei profesjonell stemme. Til saman viser kapitla at støtte til akademisk skriving er avgjerande for profesjonell utvikling, både fagleg, sosialt og personleg.

## Strukturar for skrivning

Tre kapittel handlar om korleis strukturar kan bidra til utviklinga av akademisk skrivekompetanse. Strukturar er viktige fordi dei i stor grad bestemmer kvalifikasjonane til studentane, men også sosialiseringa og subjektdanninga. Alle tre kapitla rettar søkjelyset mot korleis skrivinga kan bli relevant og syte for at den literacyen som vert utvikla, vert anerkjent i framtidig yrke.

I kapittel 11 rettar Eiksund og Vattøy merksemda mot masteroppgåve-emnet i grunnskulelæruddanningane ved Høgskulen i Volda. Forfattarane vektlegg sterkt at strukturane skal medverke til ein framtidig forskingsbasert lærarpraksis. Dette handlar i stor grad om kvalifisering, men det er òg tale om å sosialisere studentane inn i ein forskingsbasert praksis. Det vert difor viktig at studentane lærer rammene for den lærarpraksisen ein ønskjer, slik at dei utviklar tenkemåtar som kan stå seg i møte med den rådande praksisen i skulane dei skal byrje å jobbe ved. Dette fordrar at innsatsen i studiet vert opplevd som verdifull i den komande skulekvardagen. Her vert fokuset på masteroppgåver med høg relevans for yrkesfeltet særleg viktig, elles ligg krenkinga nær dersom dei ikkje opplever at det dei har gjort og bygt opp kunnskap om, er av verdi.

I kapittel 12 diskuterer Eiksund, Herlofsen og Topphol korleis skrivning påverkar utviklinga av vitenskapleg literacy, ei ferdigheit som er heilt sentral i det moderne læraryrket. Her vert den tette koplinga mellom akademisk skrivning og akademisk tenking openberr. Dei tek utgangspunkt i FoU-oppgåva i den femårige lærarutdanninga og diskuterer korleis akademiske ferdigheiter kan utviklast gjennom denne. Dette er av stor verdi for studentane si logisk-vitenskaplege tenking innan rammene til læraryrket, men det krev at denne tenkemåten vert anerkjent og utvikla slik at subjektdanninga finn stad og vert ein integreert del av identiteten som profesjonsutøvar.

I kapittel 13 skriv Amdam, Bårdseth og Lillebø om korleis ein samanhengande logikk i skriveopplæringa kvalifiserer studentane for arbeidslivet. Kapittelet tek utgangspunkt i ein studierevisjonsprosess. I denne prosessen har dei sett til framtidige arbeidsoppgåver og på den måten gjort rammene for skrivinga relevante for framtidig jobb. Eit sentralt poeng i teksten er at ein står saman om utviklinga, og at fagtilsette har kompetanse nok til å støtte studentane. Dette er avgjerande for den rettslege anerkjenninga, men det er òg vesentleg for at subjektdanninga skal vere relevant. Det er vidare viktig at læraren modellerer skrivning for studentane, og slik sosialiserer dei inn i eit

skrivande fellesskap som samsvarar med det fellesskapet dei skal inn i. Om ikkje, er krenking i det rettslege domenet nær.

Dei tre siste kapitla rettar merksemda mot korleis strukturar i profesjonsutdanning formar kvalifiserings-, sosialisering- og subjektdanningsprosessen ved å knyte saman teoretiske rammer og yrkesretta praksis. Med Honneth (2007) kan vi sjå at strukturane berre får kraft dersom prosessane opnar for anerkjenning. Gode strukturar for akademisk skriving må difor ivareta både det faglege, det sosiale og det personlege, slik at kvalifiserings-, sosialisering- og subjektdanningsprosessane vert støtta.

## Avsluttande vurderingar

I dette kapitlet har vi undersøkt korleis omgrepa praktiske syntesar, rammer og ansiktsarbeid, og profesjonsutdanninga sitt tredelte føremål kan kaste lys over akademisk skriving i profesjonsutdanning. I dei ulike kapitla i antologien vert det undersøkt korleis ein kan lære akademisk skriving i ulike samanhengar og med ulike inngangar. I gjennomgangen av kapitla har vi sett at akademisk skriving i profesjonsutdanning inneber ei praktisk syntese mellom faglege, etiske og relasjonelle dimensjonar, der støtte spelar ei nøkkelrolle for å nå det tredelte føremålet med profesjonsutdanning. Vi har vidare sett at profesjonsutdanning er ei ramme som skaper særlege krav til skrivinga, der anerkjenning av ansiktsarbeid ikkje berre er knytt til teksten, men òg til det å bli profesjonsutøvar. Det vert dermed tydeleg at akademisk skriving ikkje berre er noko teknisk ein må lære for å svare på oppgåver i studiet eller for å kunne ta ein mastergrad. Akademisk skriving er snarare ein nøkkel til profesjonsdanning, fordi den bind saman det faglege, det sosiale og det personlege i utdanninga.

Samtidig som antologien har utvikla kunnskap om korleis ein utviklar den literacyen ein treng for å skrive gode akademiske tekstar, har det òg blitt utvikla kunnskap om kva som *er* gode akademiske tekstar. Begge desse typane kunnskap er noko både fagtilsette og studentar treng, slik at prosessen fram til gode tekstar ikkje vert prega av personlege preferansar, prøving og feiling, famling i blinde eller mystiske prosedyrar.

I antologien har det blitt tydeleg at kvalitet i akademisk skriving i profesjonsutdanning er avhengig av rammer som er profesjonsdannande. Det er difor avgjerande at studentar og fagtilsette deler desse rammene, til dømes gjennom tydelege forventingar til oppbygging og tydelege vurderingskriterium. Når studentane skriv, forhandlar dei ikkje berre om faglege poeng, men òg om eigen profesjonell identitet. Utan tydelege rammer for teksten kan korkje studentane sitt ansiktsarbeid eller fagtilsette si anerkjenning av dette bygge opp under profesjonsdanninga. Men heller ikkje klare rammer for teksten er nok. Ein må òg skape rom for anerkjenning og utvikling i høve til sosialisering og subjektdanning.

## Referansar

- Askheim, O. P. (2016). *Empowerment i helse- og sosialfaglig arbeid. Floskel, styringsverktøy eller frigjøringsstrategi?* Gyldendal akademisk.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy—What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(Jubileumsnummer), 21–35. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-03>
- Chandler, D. (1997). *An introduction to genre theory*. [http://visual-memory.co.uk/daniel/Documents/intgenre/chandler\\_genre\\_theory.pdf](http://visual-memory.co.uk/daniel/Documents/intgenre/chandler_genre_theory.pdf)
- Davis, T. C. & Wolf, M. S. (2004). Health literacy: Implications for family medicine. *Family-Medicine-Kansas city*, 36(8), 595–598.
- Derrida, J. (1980). The law of genre. *Critical Inquiry*, 7(1), 55–81. <https://doi.org/10.1086/448088>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Doubleday & Co.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harper & Row.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Langer, J. A. (2010). *Envisioning knowledge: Building literacy in the academic disciplines. Language and Literacy Series*. Teachers College Press.
- Li, D. (2022). A review of academic literacy research development: From 2002 to 2019. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1), 5. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00130-z>
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.
- Maienschein, J. (1998). Scientific literacy. *Science*, 281(5379), 917–917. <https://doi.org/10.1126/science.281.5379.917>
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kultur deltaking. I B. K. Nicolaysen & Aase, L. (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9–31). Samlaget.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Stokken, R. (2015). *Janusian liminality: A key to the accountability of the equality between users and professionals in patient education in Norway* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2364629>
- Stokken, R. & Børsen, T. (2020). 2. Scientific literacy in a digital world. I L. J. Halvorsen, R. Stokken, W. M. Rogne & I. J. Erdal (Red.), *Digital samhandling. Fjordantologien 2020*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037394-2020-02>

- Teigum, K. S., Stokken, R. & Hoemsnes, H. (2024). Lærerens opplevelse av anerkjennende handlinger i egen arbeidshverdag. *Psykologi i kommunen*, (2). <https://psykisk-kommune.no/larerens-opplevelse-av-ankjennende-handlinger-i-egen-arbeidshverdag/19.280>
- Walseth, E. (2025). *Rett person til rett tid? Ein studie av spenningar og dilemma i aktiverande samtalar i NAV* [Doktorgradsavhandling, Høgskulen i Volda].
- Zacka, B. (2017). *When the state meets the street: Public service and moral agency*. The Belknap Press of Harvard University Press.