



# Juridisk Publikation

STOCKHOLM - UPPSALA - LUND - GÖTEBORG - UMEÅ

Maria Rasmussen

Om att lära ut vetenskapligt skrivande på juristprogrammet

Särtryck ur häfte 2/2020

# OM ATT LÄRA UT VETENSKAPLIGT SKRIVANDE PÅ JURISTPROGRAMMET

Av Maria Rasmussen<sup>1</sup>

*Ett stort fält inom den pedagogiska forskningen är det som kallas för akademisk litteracitet vilket bl.a. handlar om hur studenter lär sig vetenskapligt skrivande. På juristprogrammet pratas mycket om vikten av att kunna skriva bra som yrkesverksam jurist men desto mindre om vad som utmärker en god rättsvetenskaplig text. Denna artikel tar sin utgångspunkt i pedagogisk forskning om akademisk litteracitet och diskuterar några strategier för att lära ut vetenskapligt skrivande på juristprogrammet.*

## I. INLEDNING

Juristprogrammet avslutas med att studenterna självständigt ska planera och genomföra ett rättsvetenskapligt examensarbete. Enligt examensordningen är ett självständigt arbete inom huvudområdet för utbildningen ett krav för en högskoleexamen.<sup>2</sup> I kursbeskrivningen till Examensarbete (30 hp) på juristprogrammet vid Stockholms universitet beskrivs arbetet som ett s.k. gesällprov i förhållande till den akademiska färdigheten och förmågan att identifiera, formulera och analysera ett komplext problem ur ett rättsligt perspektiv samt att dra slutsatser av detta.<sup>3</sup> Examensarbetet redovisas i form av en skriftlig uppsats. Lika mycket som arbetet handlar om att identifiera och analysera juridiska problem handlar det således också om att skriva vetenskaplig text.

Det vetenskapliga skrivandet är en av kärnorna i den akademiska verksamheten. För att vara framgångsrik inom akademien, oavsett om det är som forskare eller student, krävs en förtrogenhet med skrivandet som hantverk.<sup>4</sup> Förmågan att skriva vetenskapliga texter bör inte betraktas som något studenter antingen har eller inte har när de kommer till universitetet, utan tvärtom som något de ska bygga upp och utveckla under utbildningen. En utmaning med detta som har lyfts fram i pedagogisk forskning är att det akademiska skrivandets regler många gånger är outtalade då universitetslärarna själva saknar språk

<sup>1</sup> Doktorand i straffrätt vid Stockholms universitet.

<sup>2</sup> Se bilaga 2 till Högskoleförordningen (1993:100), Examensordning.

<sup>3</sup> Se kursbeskrivningen ht-20 för Examensarbete 30 hp (JU105H) på juristprogrammet vid Stockholms universitet, s. 1.

<sup>4</sup> Jfr Ask, Sofia, Akademisk skriftspråkskompetens i praktiken, Lindgren, Maria (red.), Den skrivande studenten: idéer, erfarenheter och forskning från Textverkstaden vid Växjö universitet, Växjö universitet, Växjö, 2005, s. 93.

för att beskriva för studenterna vad som utmärker skrivandet inom det egna ämnet.<sup>5</sup> Det är troligt att denna problematik också finns på juristprogrammet där många av lärarna på fråga förmodligen snarare skulle identifiera sig som ”jurister” än som ”akademiker”.

Syftet med denna artikel är att lyfta en pedagogisk diskussion om akademisk litteracitet i förhållande till juristprogrammet. I artikeln ges även några konkreta förslag på reformer som kan genomföras med målet att ge studenterna bättre verktyg för att på ett framgångsrikt sätt kunna skriva en examensuppsats i slutet av programmet. För att kunna fokusera på allmänna frågor i förhållande till vetenskapligt skrivande bortses från frågor om rättsvetenskapens särställning i förhållande till andra vetenskaper och vad det nära sambandet mellan rättskälleläran och rättsvetenskapen får till följd för den senare. Artikeln utgår istället från att rättsvetenskap är en vetenskap bland andra samhällsvetenskapliga och humanistiska sådana.

## 2. SKRIVANDETS DUBBLA FUNKTIONER PÅ JURISTPROGRAMMET

Som ovan nämnt är skrivandet en central del av den vetenskapliga verksamheten. För en jurist är skrivandet också en del av yrkeskunskapen. Redan på juristprogrammets första termin får studenterna höra att ”språket är juristens viktigaste verktyg” och att en god jurist måste kunna skriva bra. På juristprogrammet kan man således säga att skrivandet fyller dubbla funktioner: dels är det en essentiell och central del av all akademisk utbildning, dels utgör det en särskild yrkeskunskap för jurister.

Olika typer av skrivande ställer olika krav på författaren. Vid t.ex. skönlitterärt skrivande kan man tänka sig att en förmåga till gestaltning och att använda språket på ett nyskapande sätt premieras på ett sätt som det inte alltid gör vid journalistiskt skrivande. Att skriva juridiskt i egenskap av advokat, domare eller processförare på myndighet och att skriva en vetenskaplig uppsats är olika typer av skrivande. Som utgångspunkt kan man alltså tänka sig att dessa typer av skrivande ställer olika krav på skribenten.

En uppenbar skillnad mellan det juridiska yrkesskrivandet och det rättsvetenskapliga skrivandet är målgruppen för texten och den position utifrån vilken författaren skriver. Medan domstolar bl.a. skriver för parterna i målet är målgruppen för det akademiska skrivandet i huvudsak andra jurister. Det innebär

---

5 Se t.ex. Blåsjö, Mona & Strand, Hans, Examensarbetets hemligheter, Språkvärd 2005, s. 27 och Einarsson, Jan, Studenter i en akademisk språkvärld, Lindgren, Maria (red.), Den skrivande studenten: idéer, erfarenheter och forskning från Textverkstaden vid Växjö universitet, Växjö universitet, Växjö, 2005, s. 81.

att interna skrivråd på domstolar av typen att medarbetarna ska undvika ord som ”yrka” och ”utge” och hellre skriva ”begär” och ”betala” inte nödvändigtvis också gäller i förhållande till det rättsvetenskapliga skrivandet.<sup>6</sup>

Vad gäller det juridiska fackspråket i sig ligger det nära till hands att utgå från att terminologin är densamma inom akademien och det praktiska arbetslivet – både den som skriver en brottmålsdom och den som skriver en vetenskaplig uppsats i straffrätt måste t.ex. lära sig att det heter brottets ”svårhetsgrad” och inte ”svårighetsgrad”. Det kan dock finnas undantag också från denna utgångspunkt. Som exempel kan tas det faktum att man vid domskrivning i brottmål ibland skiljer på rubrikerna ”ansvar” och ”skuld” där den förstnämnda innefattar såväl ansvars- som påföljdsfrågan medan den sistnämnda enbart innefattar ansvarsfrågan.<sup>7</sup> För den som skriver en vetenskaplig uppsats i straffrätt kan det däremot i vissa fall vara lämpligare att utgå från en terminologi där ”ansvar” tar sikte på just ansvarsfrågan medan ”skuld” istället betraktas som ett bredare begrepp som också rymmer vissa frågor relaterade till påföljdsbestämningen.<sup>8</sup> I detta fall är således överensstämmelsen mellan den terminologi som används av en domare och en uppsatsstudent i straffrätt inte självklar.

Vidare är akademiskt skrivande i mångt och mycket en friare verksamhet än det juridiska yrkesskrivandet. Juridiskt yrkesskrivande som äger rum på domstol eller inom ramen för annan offentlig verksamhet regleras av 11 § språklagen (2009:600) – den s.k. klarspråksparagrafen – enligt vilken språket ska vara värdat, enkelt och begripligt. Klarspråk lär vara ett ideal också inom akademien; på Umeå universitets hemsida kan t.ex. läsas att ”klarspråk ska präglade universitetets alla texter”.<sup>9</sup> Trots detta framstår det som att den som skriver en rättsvetenskaplig uppsats eller artikel kan ta sig friheter som den

6 En sådan uppfattning kommer till uttryck t.ex. i Seipels råd till uppsatsförfattare enligt vilka den som ska skriva en uppsats på juristprogrammet inte behöver bekymra sig om att anpassa det juridiska fackspråket så att det kan förstås av en lekman. Se Seipel, Peter, Uppsatsarbete, i Bernitz, Ulf, m.fl. Finna rätt: juristens källmaterial och arbetsmetoder, 15 u., Wolters Kluwer, Stockholm, 2020, s. 274.

7 Vanligast av de två lär vara att domstolen använder sig av rubriken ”skuld” och följer upp denna med ”påföljd”. För exempel på sådana domar, se RH 2019:25 eller tingsrättens dom i RH 2020:5.

8 Jfr hur begreppet ”skuld” används hos Asp, Petter, Ulväng, Magnus & Jareborg, Nils, Kriminalrättens grunder, lustus, Uppsala, 2013, s. 48 f. Beroende på syftet med en vetenskaplig framställning kan det ibland även vara funktionellt att använda andra termer och göra andra distinktioner än de ovan angivna. Jfr Lernestedt, Claes, Dit och tillbaka igen, lustus, Uppsala, 2010, bl.a. s. 79, där termen ”klandervärdhet” används för att komma åt samhörigheten mellan vissa frågor relaterade till ansvars- och straffvärdesbedömningar.

9 <https://www.aurora.umu.se/stod-och-service/kommunikation/texter/>, hämtad 2020-06-15.

som jobbar på myndighet, domstol eller advokatbyrå inte kan. Sådana friheter kan vara användandet av metaforer eller andra stilmedel. Som exempel kan tas boken ”Katedralen: tre texter om straffrätt” som innehåller rättsvetenskapliga uppsatser skrivna av tre professorer i straffrätt. Av inledningen till boken framgår att titeln utgår från uttrycket ”de stora katedralbyggenas tid är förbi”.<sup>10</sup> Katedralen används alltså som en metafor för straffrätten. Det är svårt att tänka sig en situation i det praktiska yrkeslivet där användandet av en dylik metafor inte skulle utgöra ett stilbrott.

Sammanfattningsvis utgör alltså rättsvetenskapligt och juridiskt skrivande i grunden två olika typer av skrivande som sker på olika villkor, riktar sig till olika parter och ibland kan utgå från olika terminologier. Pedagogisk forskning om studenters övergång till arbetslivet har visat att studenterna ofta upplever det yrkesmässiga skrivandet som ganska annorlunda mot skrivandet inom utbildningen och att övergången kan beskrivas som en ”diskurschock”.<sup>11</sup> Möjligtvis gäller detta inte i lika hög grad för juristprogrammet som för vissa andra universitetsutbildningar då det traditionellt har funnits ett nära samband mellan den juridiska praktiken och den rättsvetenskapliga utbildningen. I en rapport som utförts på uppdrag av sociologiska institutionen vid Uppsala universitet konstateras också att den ”diskurschock” som studenter beskriver vid övergången till arbetslivet visserligen kan böttna i att skrivandet äger rum på olika villkor inom akademien och arbetslivet – i det senare sammanhanget ställs t.ex. ofta högre krav på texterna än i det förstnämnda – men att det även kan handla om att studenterna inte har fått öva sig tillräckligt på kommunikativa strategier inom utbildningen.<sup>12</sup> Att reflektera kring olika texter och strategier för skrivande är en bra ingång till att lära sig skriva på olika sätt i olika sammanhang. Det ska också framhållas att det finns mycket som det akademiska skrivandet och det juridiska yrkesskrivandet har gemensamt. En god juridisk argumentation kännetecknas i hög grad av vad som kännetecknar en god vetenskaplig sådan, såsom att alla relevanta källor har beaktats, att de har tolkats på ett näraliggande och välvilligt sätt enligt vissa metoder och att skribenten har strävat efter språklig klarhet och objektivitet.

10 Se Asp, Petter, Lernestedt, Claes & Ulväng, Magnus, *Katedralen: tre texter om straffrätt*, Lustus, Uppsala, 2009, s. 7.

11 Se forskningsöversikt hos Nord, Andreas, *Klarspråksarbete och yrkeslivsskrivande*, Rapport från Språkrådet nr 7, 2017, s. 32 och Heinonen, Lennartson-Hokkanen & Nord, ”Mer än bara text och ord”: Akademiskt skrivande i utbildningar i socialt arbete och sociologi, Institutionen för nordiska språk, Uppsala, 2018, s. 14.

12 Heinonen, Lennartson-Hokkanen & Nord 2018, s. 14. Se även Ask 2005, s. 94. I forskningen har även visats att studenter beskriver en liknande ”diskurschock” i övergången från gymnasiet till universitetet.

För juristprogrammet finns således dubbla poänger med att aktivt lyfta det vetenskapliga skrivandet. Dels för att de krav som ställs på god juridisk och rättsvetenskaplig argumentation i hög grad överlappar, dels för att reflekterande över en typ av skrivande kan vara en ingång till detsamma i förhållande till andra typer av skrivande. Beträffande det sistnämnda kan det uttryckas som att kunskaper och strategier för att producera akademiska texter kommer att ”spilla över” på det juridiska yrkesskrivandet.

### 3. AKADEMISK LITTERACITET

#### 3.1 ALLMÄNT

”Akademisk litteracitet” är en direktöversättning av engelskans ”academic literacy”. Ask har som alternativ översättning till uttrycket föreslagit ”akademisk skriftspråkskompetens”.<sup>13</sup> Begreppet tar sikte på förmågan att använda språket rätt i akademiska sammanhang såsom vid författandet av en vetenskaplig uppsats. Enligt Ask utmärks den akademiska diskursen av kunskapsbyggande.<sup>14</sup> Blåsjö och Strand har uttryckt detta som att syftet med en akademisk text är att utveckla den samlade kunskapen om ett visst ämne.<sup>15</sup> Det akademiska skrivandet präglas vidare av starka konventioner för hur texten ska utformas.<sup>16</sup> Till dessa konventioner hör sådant som att texterna ska innehålla referenser till tidigare forskning och detaljerade metodavsnitt men också konventioner av mer informell karaktär såsom att de slutsatser som dras av skribenten bör framföras på ett försiktigt sätt.<sup>17</sup>

Vid diskussioner om vad som utgör en bra vetenskaplig text finns vissa återkommande kriterier. Till sådana kriterier hör klarhet, transparens, objektivitet, god akribi samt ett analytiskt och systematiskt förhållningssätt.<sup>18</sup> Det är viktigt att forskningen bedrivs förutsättningslöst och att forskaren förhåller sig till fakta och argument som talar emot hens slutsatser.<sup>19</sup> Trots dessa gemensamma grundläggande krav för vetenskaplighet kan kraven på en akademisk text variera i olika ämnen. Även om språkverkstäder som anordnas centralt på universitetet kan fylla en viktig funktion är det därför viktigt att frågan om

---

13 Ask 2005, s. 95.

14 Ask 2005, s. 95.

15 Blåsjö & Strand 2005, s. 24.

16 Ask 2005, s. 94.

17 Blåsjö, Mona, Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer, Almquist & Wiksell International, Stockholm, 2004, s. 22.

18 Jfr Ask 2005, s. 95 och Schelin, Johan, Kritiska perspektiv på rätten, Poseidon Förlag, Stockholm, 2018, s. 39 ff.

19 Schelin 2018, s. 40.

akademisk litteracitet också uppmärksammas på de olika institutionerna och integreras i ämnesdidaktiken.<sup>20</sup>

### 3.2 TRE TYPER AV KOMPETENSER

Ask utgår från en begreppsbildning där man skiljer på tre olika typer av kompetenser i förhållande till akademiskt skrivande. Dessa tre kompetenser är operationell kompetens, diskursiv kompetens och kritisk kompetens. De tre kompetenserna är likvärdiga och samverkar i alla texter.<sup>21</sup> Nedan redogörs för innebörden av dem.

Den operationella kompetensen handlar om textens yta, d.v.s. hur språket används formellt. I denna kompetens inbegrips bl.a. hur väl studenten tar hänsyn till olika skriftspråkliga konventioner såsom indelning av texten i stycken och interpunktion.<sup>22</sup> För att utveckla en sådan operationell kompetens framstår det som att centrala språkverkstäder och handböcker om skrivande såsom "Juridisk skrivguide" kan vara viktiga.<sup>23</sup> Även om operationell kompetens många gånger kan bestå av att lära sig olika typer av skrivregler, t.ex. när olika skiljetecken ska användas, är inte all sådan kunskap av sådant slag att den enkelt kan pluggas in. Också för den som tillgodogjort sig allmänna råd i skrivhandböcker kan det vara mycket svårt att bedöma när det är lämpligt med ett nytt stycke i en text eller hur ofta fotnoter bör sättas ut. Till den operationella kunskapen kan även inkluderas kunskap om det aktuella s.k. textmönstret. Med detta avses att texten innehåller de rubriker som krävs i en akademisk uppsats och att innehållet under dessa rubriker är relevant.<sup>24</sup>

Vad gäller den diskursiva kompetensen handlar denna om hur medveten studenten är om och hur väl hen behärskar den akademiska diskursen.<sup>25</sup> I en sådan kompetens ingår bl.a. att lägga texten på rätt nivå vad gäller personligt tilltal och vardaglighet. I regel lär det akademiska skrivandet kännetecknas av en opersonlig, strikt och återhållsam stil, vilket kan jämföras med t.ex. journalistiska texter där författaren kanske i högre utsträckning kan tillåta sig olika stilistiska grepp och ordlekar.<sup>26</sup> Även om många handböcker om vetenskapligt skrivande innehåller tips av diskursiv karaktär så utgör den diskursiva kompetensen ett bra exempel på kunskap som ofta är tyst. Med detta menas att det rör

20 Se Bläsjö & Strand 2005, s. 27 f.

21 Ask 2005, s. 96.

22 Ask 2005, s. 96 f.

23 Wahlgren, Peter; Warnling Conradson, Wiweka & Wrange, Pål, Juridisk skrivguide, 4 u., Jure, Stockholm, 2014.

24 Bläsjö & Strand 2005, s. 24.

25 Ask 2005, s. 96 ff.

26 Jfr Ask 2005, s. 97.

sig om en kunskap som många forskare och lärare har tillgodogjort sig genom erfarenhet och praktik. För universitetslärarna kan det därför vara svårt att hitta ord för att förmedla denna kompetens vidare.<sup>27</sup> Exempelvis kan det vara utmanande för en lärare att förklara för en student varför ett visst myndigt tilltal inte lämpar sig i hens uppsats när den professor vars böcker uppsatsen i hög grad bygger på använder sig av just ett sådant tilltal. Detsamma gäller rubriker i examensuppsatser som är utformade som ordlekar eller utifrån metaforer; för en professor som har en viss auktoritet på området utgör inte en sådan rubrik en risk på samma sätt som för en student som ska visa för examinator att hen behärskar de vetenskapliga konventionerna. Ask har i en studie av uppsatser av studenter på lärarprogrammets första termin konstaterat att många av studenterna uppvisade brister vad gäller den diskursiva förmågan.<sup>28</sup> En förklaring till detta skulle kunna vara att studenterna i undersökningen befann sig på ett tidigt stadium i sin utbildning. I många fall måste studenterna först bryta mot de vetenskapliga konventionerna innan de kan bli medvetna om dem.<sup>29</sup> Det framstår således som viktigt att studenterna löpande genom utbildningen får återkoppling på sina texter så att de kan bygga upp sin diskursiva kompetens.

Den kritiska kompetensen handlar om hur studenten har uppfattat ämnet och i vilken mån hen förhåller sig kritiskt till sin text. På universitetet krävs inte endast av studenterna att de ska kunna anamma och återge kunskaper utan också att de ska kunna granska dessa. Det handlar t.ex. om att studenter inte endast bör rada upp andras argument för eller emot en viss företeelse utan att de också måste förhålla sig till dessa argument, d.v.s. att de ska vara analytiska.<sup>30</sup> I den kritiska kompetensen ligger att studenterna ska kunna betrakta sina kunskaper på distans och avgöra vilka som är tillämpliga i en viss situation. Studenterna behöver kunna besvara frågor som följande. Är vad den här forskaren påstår hållbart? Hur förhåller det sig till vad andra tidigare lagt fram? Hur stämmer det överens med mina egna resultat?<sup>31</sup> Av de tre skriftspråkskompetenserna framstår det som att den kritiska kompetensen är den som har närmast samband med det egna ämnesområdet och där studenterna har minst att lära sig av handböcker och allmänna språkverkstäder. För att kunna

---

27 Jfr Bläsjö & Strand 2005, s. 27.

28 Ask 2005, s. 97 ff. Ask menar att det framför allt är vanligt att studenternas texter i högre grad är personligt reflekterande än vad som är brukligt inom akademien. Angående anledningen till detta skriver hon följande: "Lite tillspetsat kan det kanske ses som en rest av ett terapeutiskt och reflekterande berättandeskrivande på gymnasieskolan i kombination med universitetets oförmåga att förmedla förutsättningarna för och kraven på akademiskt skrivande så tydligt att studenterna förstår och kan tillägna sig den färdigheten." Ask 2005, s. 98.

29 Ask 2005, s. 97.

30 Ask 2005, s. 101.

31 Bläsjö & Strand 2005, s. 23.



förhålla sig kritiskt till olika argument i en rättsvetenskaplig uppsats måste studenten behärska den juridiska metoden. En viktig del av detta är att kunna skilja på ett internt och ett externt kritiskt perspektiv på juridiken. Medan det interna kritiska perspektivet tar sin utgångspunkt i rättssystemets egna standarder och bl.a. tar sikte på sådant som språklig precision och begreppslig koherens, så handlar det externa kritiska perspektivet om att diskutera juridiken utifrån något annat perspektiv såsom ett psykologiskt, ekonomiskt eller moralfilosofiskt. Som Schelin har uttryckt det finns det utifrån det externa kritiska perspektivet möjlighet att ta ett vidare grepp om juridiken och ställa sig frågor om varför denna är beskaffad på ett visst sätt och vilka konsekvenser detta får för olika individer och grupper.<sup>32</sup> För den student som på ett framgångsrikt sätt ska skriva ett examensarbete lär det vara viktigt både att ha grepp om denna distinktion och att ha insikt i de metoder som hen har lärt sig behärska under juridikstudierna. Av Ask betonas vidare utformningen av specifika skrivuppgifter under utbildningens gång som viktig för att studenterna ska få tillfälle att utveckla sin kritiska kompetens. Den uppgift som studenterna tar sig an måste vara sådan att det finns utrymme för kritiskt tänkande.<sup>33</sup> Det är därför viktigt att läraren vid utformandet av olika uppgifter inte endast slänger in en skrivning om att studenterna ska ”anlägga ett kritiskt perspektiv” utan att hen också har reflekterat kring vilka möjligheter det finns för studenterna att anlägga ett sådant perspektiv utifrån kurslitteraturen och andra tillgängliga verktyg.

#### 4. LÄNKEN MELLAN LÄSANDE OCH SKRIVANDE

Mellan läsande och skrivande finns ett nära samband; de två kan beskrivas som reciproka företeelser.<sup>34</sup> Goda läsare är ofta duktiga skribenter och vice versa. Det givna tipset för den som vill skriva skönlitterärt är att läsa många romaner. Också för den som vill bygga upp sin akademiska skriftspråkskompetens framstår läsning som ett relevant tips; den som läser många vetenskapliga texter kommer så småningom bli medveten både om vilken stil och ton som används i dessa och om den underliggande argumentationsstrukturen.<sup>35</sup> I förhållande till det akademiska skrivandet fyller läsandet emellertid även en särskild funktion som inte finns i förhållande till t.ex. skönlitterärt eller journalistiskt skrivande. Denna särskilda funktion har sin grund i att akademiska texter ska basera sig på sådant som tidigare har skrivits inom ämnet. Det vetenskapliga samhället kan beskrivas som en pågående dialog där nya texter ska utgöra explicita svar

32 Schelin 2018, s. 91.

33 Ask 2005, s. 102.

34 Graff, Gerald & Birkenstein, Cathy, "They say / I say": the moves that matter in academic writing, 4 u., W.W. Norton & Company, New York, 2018, s. xxi.

35 Jfr Graff & Birkenstein 2018, s. 1.

på tidigare texter inom samma ämne. Det är i princip inte möjligt att skriva en akademisk text utan referenser.<sup>36</sup>

I en handbok för akademiskt skrivande av Graff och Birkenstein är författarnas centrala argument att den underliggande strukturen i all effektiv argumentation är att den tar sin utgångspunkt i vad någon tidigare har sagt och därefter tillför något eget. De uttrycker detta på följande sätt:

Effective persuasive writers do more than make well-supported claims ('I say'); they also map those claims relative to the claims of others ('they say').<sup>37</sup>

Om varje vetenskaplig text kan beskrivas som ett inlägg i ett pågående samtal om ett visst ämne kan uppsatsstudentens uppgift beskrivas som att försöka hitta en öppning i konversationen i vilken hen kan träda in i samtalet. Graff och Birkenstein menar att det enda sättet att hitta en sådan öppning är genom att läsa andras texter och noga fundera över deras argument. På så sätt är djupläsningar av och reflektioner kring andras texter en nödvändig beståndsdel för att kunna skriva en egen.<sup>38</sup> Annorlunda uttryckt bör allt akademiskt skrivande börja med en summering av vad andra tidigare har skrivit.

För studenter kan det framstå som motsägelsefullt att det i början av uppsats-skrivandet förväntas av dem att de ska läsa och summera snarare än att skriva och tänka själva då de samtidigt möts av krav på självständighet och uppmuntras komma med egna teser och påståenden. Vid en första anblick kan det framstå som att det för att hitta en egen tes borde ligga närmare till hands att tänka länge på ett visst ämne än att skriva sammanfattningar av andras texter. Den pedagogiska utmaningen som läraren står inför är att få studenten att förstå att hen utgör en part i en större konversation och att hur bra, välunderbyggt och logiskt strukturerat ett argument än är så måste uppsatsen också tillhandahålla svar på varför argumentationen är relevant.<sup>39</sup> Sådana svar kan endast ges genom att referera andras texter.

Vid författande av ett referat kan det vara en utmaning för studenten att balansera författarens centrala argument med sitt eget fokus; det är en balansgång mellan att vara trogen den ursprungliga texten och att formulera referatet på ett sätt som gör det relevant för den uppsats som ska skrivas.<sup>40</sup> Det är således

---

36 Jfr Graff & Birkenstein 2018, s. xxi.

37 Graff & Birkenstein 2018, s. xx.

38 Graff & Birkenstein 2018, s. 19 ff.

39 Graff & Birkenstein 2018, s. 4 och 20.

40 Graff & Birkenstein 2018, s. 31.

viktigt att öva förmågan att läsa och sammanfatta andras texter. Sådana övningar behöver dock inte nödvändigtvis vara just skrivövningar. Istället kan det handla om att som lärare inkludera olika typer av texter på litteraturlistan till en kurs, såsom utdrag ur monografier och vetenskapliga artiklar, och alltså inte endast läroböcker. Inom pedagogisk forskning brukar man prata om två typer av läsningar av texter: ytläsning och djupläsning. Medan ytläsningen sker snabbt och översiktligt är djupläsningen en mer kognitivt krävande typ av läsning som innefattar en analys av texten och dess innehåll.<sup>41</sup> Enligt Heinonen, Lennartson-Hokkanen och Nord behöver ofta nya studenter hjälp på vägen för att kunna djupläsa en text. Sådan hjälp kan ha formen av instuderingsfrågor som tar sikte på vad som är författarens viktigaste budskap, hur argumentationen är uppbyggd och vad den viktigaste slutsatsen är.<sup>42</sup> Det framstår vidare som viktigt att dessa frågor sedan diskuteras i klassrummet.

Nyckeln till att öva upp studenternas förmåga att läsa och sammanfatta texter kan alltså till stor del ligga i utformningen av seminarier snarare än i att införa PM-skrivning eller andra skrivövningar på en kurs. För det fall kursen innehåller en PM-uppgift framstår det som att det finns en viktig pedagogisk poäng med att inkludera ett sammanfattande moment i denna uppgift och att den återkoppling som ges fokuserar lika mycket på dessa delar som på de mer analytiska.

## 5. HANDLEDNINGSSITUATIONENS POTENTIAL

Ur ett inlärningsperspektiv finns stor potential med formativ återkoppling jämfört med summativ återkoppling. Formativ återkoppling innebär att studenten får återkoppling som hen därefter arbetar vidare med på egen hand, medan summativ återkoppling innebär att studenten får en sammanfattande respons på slutprodukten.<sup>43</sup>Handledning kan sägas vara ett typexempel på formativ återkoppling. Syftet med handledning är att skapa förutsättningar för att studenten ska utveckla sitt förhållningssätt till och förståelse för det egna skrivandet. Eftersom handledning ofta antingen äger rum i en mindre grupp eller på tumanhand mellan lärare och student har Fritzén uttryckt det som att handledning utgör den mest exklusiva undervisningsformen som högskolan erbjuder.<sup>44</sup>

41 Heinonen, Lennartson-Hokkanen & Nord 2018, s. 10.

42 Heinonen, Lennartson-Hokkanen & Nord 2018, s. 10.

43 Heinonen, Lennartson-Hokkanen & Nord 2018, s. 13.

44 Fritzén, Lena, *Handledningens pedagogiska praktik*, Stigmar, Martin (red.), *Högskolepedagogik: att vara professionell som lärare i högskolan*, Liber, Stockholm, 2009, s. 79.

För att handledningen ska vara framgångsrik är det viktigt att kommunikationen mellan student och handledare fungerar på så sätt att de är överens om formerna för handledningen, vilka förväntningar de har på varandra och utefter vilka kriterier studentens uppsats ska bedömas.<sup>45</sup> Fritzés betonar även vikten av formativ utvärdering av själva handledningen. Sådan utvärdering kan ske genom att handledningen betraktas som en kontinuerlig process som kan utvecklas och att student och handledare diskuterar hur denna bör fortsätta vid varje tillfälle.<sup>46</sup>

Genom handledningen finns både särskilda utmaningar och möjligheter som inte finns i annan undervisning. En sådan utmaning är att handledningen ska bedrivas på ett genomtänkt och strategiskt sätt, något som skulle kunna uppnås genom att i högre grad initiera ett teoretiskt förhållningssätt till det akademiska skrivandet. Med andra ord innebär det att man försöker lära ut vetenskapligt skrivande inte endast genom att ge praktiska skrivråd om specifika delar av den aktuella texten utan också försöker lyfta samtalet en nivå. Som Blåsjö och Strand påpekat är det relativt lätt för en student att ta till sig strukturen för hur ett examensarbete ska vara uppbyggt vad gäller vilka rubriker som ska vara med, men desto svårare att få innehållet under de olika rubrikerna att hänga ihop. Uppsatsen måste bilda en helhet där innehållet under alla rubriker är motiverat och sammanlänkat. För att lyckas med detta menar Blåsjö och Strand att studenten måste veta vilken funktion de olika rubrikerna fyller och varför de överhuvudtaget finns med i mallen. Detta förutsätter i sin tur att studenten har kunskap om vad en vetenskaplig uppsats är för något och vad den ska användas till.<sup>47</sup> Det krävs alltså en viss grundläggande kunskap i vetenskapsteori. För att lägga grunden för en djupare förståelse som studenten kan ha glädje av, både i förhållande till de självständiga beslut som hen måste fatta i fråga om uppsatsen och om hen kommer fortsätta sin akademiska karriär, framstår det därför som att det finns en poäng med att försöka förmedla sådana kunskaper vid handledningen.

I sammanhanget framstår även metakognition som ett relevant begrepp att lyfta fram. Metakognitiv kompetens hänför sig till den enskildes förmåga att reflektera över sina egna kunskaper, läroprocesser och studiestrategier.<sup>48</sup> Det handlar om att ha insikt i såväl sina egna styrkor som i gränserna för sin kunskap och kompetens. Liksom akademisk litteracitet är metakognition inte något som en student har eller inte har utan tvärtom något som kan

45 Fritzés 2009, s. 80.

46 Fritzés 2009, s. 82.

47 Blåsjö & Strand 2005, s. 24.

48 För en artikel om juridisk problemlösning och metakognition se Jarnesand, Marie, Metakognition i den juridiska problemlösningen, JP 2019 s. 465–475.

utvecklas.<sup>49</sup> Vidare framstår det som att god metakognitiv förmåga är något som i hög utsträckning hänger ihop med förmågan att skriva en god examensuppsats; endast den som kan se sin text utifrån och identifiera dess brister kan göra en välvägd bedömning av hur hen ska arbeta vidare med denna. Även om studenten i någon utsträckning kommer att få synpunkter på hur hen bör arbeta vidare med sin text från handledaren måste hen ha förmåga att sälla bland synpunkterna och fatta självständiga beslut om vad som framstår som rimligt att åtgärda och inte. För att studenten ska kunna fatta sådana beslut måste hen vidare vara medveten om lärandemålen och vad som förväntas av hen på kursen. Ett förslag skulle kunna vara att under handledningen införa explicita metakognitiva övningar där studenten får tillfälle att reflektera över vilka delar av sin uppsats hen själv bedömer som svaga respektive starka och vad hen särskilt vill ha återkoppling på. Förutom att studenten genom en sådan övning får tillfälle att träna sin metakognitiva förmåga får hen också chans att i skrift visa att hen har lyssnat på handledarens synpunkter och att motivera sitt val att bortse från eller nedprioritera vissa av dessa. Vid examensarbetet på Stockholms universitet tar ett av betygskriterierna sikte på studentens ”förmåga att ta tillvara och utveckla handledarens synpunkter på uppsatsen”.<sup>50</sup> Den metakognitiva övningen skulle kunna utgöra ett sätt att tydliggöra för studenten att detta betygskriterium inte handlar om att studenten måste göra allt handledaren säger, utan att det handlar om hur hen förhåller sig till de synpunkter hen har fått. Övningen utgör också en läsinstruktion till handledaren varpå den även kan utgöra ett viktigt inslag i kommunikationen mellan handledare och student.

## 6. SAMMANFATTANDE REFLEKTIONER

Av artikeln har framgått att vetenskapligt skrivande är en central del av den akademiska verksamheten. Vidare är vetenskapligt skrivande en annan form av skrivande än det som ingår i olika typer av juristroller, även om det finns ett samband mellan dessa och den som behärskar den ena formen av skrivande förmodligen kommer ha lättare att komma in i den andra.

Av artikeln har även framgått att en av utmaningarna med att utbilda studenter i vetenskapligt skrivande är att det ofta rör sig om tyst kunskap. En konsekvens av detta kan vara att även om de flesta lärare troligtvis har någorlunda samsyn på vad som utgör en bra och en mindre bra rättsvetenskaplig text, kan flera av dem ha svårt att sätta ord på och motivera sin uppfattning. Vid bedömningen

49 Pettersen, Roar C., *Kvalitetslärande i högre utbildning: introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*, Studentlitteratur, Stockholm, 2008, s. 118.

50 Se kursbeskrivningen för Examensarbete 30 hp (JU105H) på juristprogrammet vid Stockholms universitet, s. 15.

av kvaliteten på en akademisk text är det vidare många olika typer av faktorer som samverkar, varav flera av dessa är av sådant slag att det på förhand kan vara svårt att avgöra vilka lösningar som är att föredra. Vad gäller t.ex. ett visst stilistiskt grepp i akademisk text är det ofta beroende av nyanser och sammanhang om ett sådant fungerar eller inte. Mot denna bakgrund framstår det som viktigt att det kontinuerligt förs en diskussion inom olika lärarlag om vad som utmärker en bra vetenskaplig text inom det egna ämnet samt att sådana samtal förs både på ett allmänt plan och i relation till specifika texter.

Förutom sådana samtal krävs från universitetets sida en insikt om att skriftspråkskompetens inte utvecklas automatiskt genom att studenterna får göra skrivövningar, utan att det även krävs att studenterna får återkoppling på dessa för att de ska fylla en pedagogisk funktion. Ett argument som ofta framförs mot att inkludera fler skrivövningar i utbildningen är att det skulle innebära att kurserna blir dyrare eftersom det skulle krävas fler lärarresurser. Det är därför viktigt att poängtera att införandet av skrivövningar inte är det enda sättet som studenternas akademiska skriftspråkskompetens kan höjas på. Andra sätt att arbeta strategiskt med skriftspråkskompetens är genom att införa olika läsövningar och utforma seminarier på sådant sätt att de även inkluderar diskussioner om metodfrågor och argumentationsstruktur i texter.

I slutet av utbildningen förväntas studenternas akademiska skriftspråkskompetens vara på sådan nivå att de självständigt kan planera och genomföra ett större skrivprojekt i form av ett examensarbete. För att studenterna ska lyckas med denna uppgift framstår det som viktigt att de inte endast har tillgodogjort sig innehållet i olika mallar för uppsatsskrivande utan också på ett djupare plan har förstått vad en vetenskaplig uppsats är för något och vilket syfte den har. Under handledningen kan det därför finnas en poäng med att försöka lyfta samtalet en nivå såtillvida att man inte endast diskuterar t.ex. vad som rymms i en rättsdogmatisk metod eller vilka alternativa benämningar det finns på denna, utan också varför ett metodavsnitt överhuvudtaget ska finnas med i en vetenskaplig uppsats.

Sammanfattningsvis har artikeln visat att det finns flera strategier som kan användas för att höja juriststudenternas akademiska skriftspråkskompetens. Vid formuleringen av sådana strategier kan pedagogisk forskning om akademisk litteracitet utgöra en viktig källa. Det framstår därför som önskvärt med en fortsatt diskussion om akademisk litteracitet i förhållande till just rättsvetenskapen. 