

Å SKRIVE FOR SEG SJØLV OG ANDRE

”I write, therefore I am,” sa den engelske forfatteren Samuel Johnson (1709-1784). Skrivning er ei bekrefting på oss sjølve. Tenk berre på kor stort det er for barnet å ha lært å skrive namnet sitt! Bokstavane er krøkkete og skeive, bikkar i alle retningar, er kanskje uleselege for andre enn barnet sjølv. For den unge skrivaren er *det* uvesentleg, skrift gir makt, namnet gir identitet. Denne manifesteringa av makt, av identitet, av seg sjølv, gjev seg utslag i at namnet blir krota ned nær sagt overalt. Eg skriv, altså er eg. Vi opplever den kvar gong vi skriv, kvar gong vi formulerer våre eigne tankar og ser våre eigne ord på skjerm eller papir.

Utgangspunktet for denne artikkelen er at alle yrkesgrupper har verdfulle erfaringar, kunnskap, tankar og refleksjonar. Ofte blir denne verdfulle kunnskapen verande hos den enkelte. Stundom blir den gjort tilgjengeleg for kollegaer gjennom uformelle samtalar eller meir organiserte tiltak som seminar, fagdagar og liknande, men altfor sjeldan når kunnskapen ut over kollegakrinsen eller det lokale fagmiljøet. Mi von er at artikkelen skal få enkelte av dei som arbeider innanfor logopedi til å skrive og gjennom det nå ut til andre med sine kunnskapar og erfaringar.

I denne artikkelen peikar eg på kor viktig det er å få fram den tause kunnskapen vi som yrkesutøvarar sit inne med og stiller spørsmålet om kven som har bruk for denne kunnskapen. Vidare presenterer eg to funksjonar skrivning kan ha, som støtte for tanken og som kommunikasjon med andre. Eg har lagt inn ein refleksjonsmodell, tar opp uformell skrivning som logg, understrekar kor viktig det er å ha ein lesar undervegs i skriveprosessen, og kjem med nokre tankar om kvar ein kan begynne når ein vil skrive frå yrket sitt.

DEN TAUSE KUNNSKAPEN

Omgrepet taus kunnskap vart først lansert av den ungarske kjemikaren og filosofen Michael Polanyi (1958). Han hevdar at den tradisjonelle empiriske kunnskapen ikkje er så objektiv som den gir seg ut for. Den byggjer mellom anna på ei rekkje underforståtte eller tause føresetnader som forskarane veks inn i. Taus kunnskap blir også kalla innforstått kunnskap. Det er kunnskap som vi har eit så nært forhold til at vi knapt er medvitne om at vi har han. Det kan vere kunnskap ein får gjennom å utøve eit fag eller yrke, eller vere knytt til handlingar vi utfører så ofte at dei er blitt automatiserte. Når mekanikaren høyrer på lyden i bilmotoren kva som er gale, når bonden kjenner på høyet for å finne ut om det er tørt nok til å køyrast inn, når husmora eller husfaren lagar vaflar utan oppskrift, men tar ”passe mykje” av dei ulike ingrediensane, drar dei nytte av den tause kunnskapen.

Alle yrke og kulturar har ein rikdom av taus kunnskap, og den er ofte vanskeleg å overføre til andre. Filosofen Ludwig Wittenberg har vidareført omgrepet taus kunnskap ved å skilje mellom to slag taus kunnskap. Den eine er ”utseieleg” og kan såleis formulerast i ord, den andre er ”useieleg” og ligg utanfor grensene for språket. Denne erfaringsbaserte eller tause kunnskapen er det vi ofte hentar inn i situasjonar i arbeidskvardagen: læraren i klasserommet, logopeden i arbeid med enkelteleven, sjukepleiaren i samhandling med pasienten, kokken i

matlaginga. Ikkje minst er det denne kunnskapen vi fell tilbake på når vi må handle raskt i situasjonar der vi ikkje har tid til å analysere situasjonen, til dømes i klasserommet eller i samhandling med enkeltelevar.

Det er først dei siste åra den tause kunnskapen har blitt løfta fram og har fått rom innanfor kunnskapsomgrepet. Det har særleg skjedd innanfor enkelte profesjonar, som læraryrket og yrke innanfor helse- og sosialetaten, og i praktiske yrke. Det er fleire grunnar til at denne typen kunnskap nå blir synleggjort i utdanningar og i yrkeslivet. Den eine er, som sagt, erkjenninga av at kunnskap femner mykje vidare enn det tradisjonelle kunnskapsomgrepet som har vore forvalta av teoretikarar og forskarar. Den andre er at synleggjering av den tause kunnskapen kan bidra til auka medvit hos yrkesutøvarar og dermed også til å styrke sjølvkjensle, sjølvrespekt og syn på status. Den tredje grunnen til at det er viktig å fram denne typen kunnskap, er å gjere eigne erfaringar og kunnskapar tilgjengelege for andre, både innanfor og utanfor fagfeltet. Det fjerde punktet dreiar seg å dokumentere det arbeidet som blir gjort. Dette er svært aktuelt i samband med økonomiske rammevilkår og løyvingar til vidare arbeid på området.

KVEN HAR BRUK FOR KUNNSKAPEN DIN?

Som eg har vore inne på, er det mange grunnar til å synleggjere den kunnskapen du sit inne med. Når du set ord på din eigen kunnskap og gjer den tilgjengeleg for deg sjølv og andre, vil det verke inn på ditt eige sjølvbilete og di eiga sjølvoppfatning. Tenk at eg kan alt dette! Tenk at eg sit inne med all denne kompetansen! Tenk at eg har gjort den synleg gjennom mine ord, gjennom mine døme! Derrest er kunnskapen du og kollegaene din sit inne med, ein rikdom for arbeidsplassen og arbeidsfellesskapet når den blir formulert i ord og dermed kjem alle til gode.

Når det gjeld spørsmålet om kven det er utanfor denne krinsen som bør få tilgang til kunnskapen din, kan det vere aktuelt å sjå på tre mottakarkategoriar eller målgrupper som Universitets- og høgskolerådet har ført opp for formidling. Sjølv om desse i utgangspunktet er mynta på forskarar, kan dei vere nyttige også for praktikarar.

Den første typen er forskarretta formidling. Dette er formidling som er forskingsbasert og dermed vitskapeleg og som vanlegvis er retta mot andre forskarar på same eller omtrent same fagområdet. For logopedar og rådgivarar som til dømes arbeider i Statped, og som kombinerer praksis og FoU-arbeid, kan denne typen formidling vere aktuell.

Den andre typen formidling er den såkalla brukarretta formidlinga. Denne er retta mot avgrensa grupper som har bruk for kunnskapen i utøvinga av yrke eller profesjon, det kan også vere institusjonar, organisasjonar og liknande. Til dømes kan sjukepleierutdannarar vere opptatt av klinisk utviklingsarbeid som gir grunnlag for betre undervisning av komande sjukepleiarar og som også kan føre til nye arbeidsrutinar i sjukehus og aldersheimar. Logopedar kan bidra med kunnskap om praksisfeltet og logopedens mangearta kvardag og arbeidsoppgåver til utdanninga og til kollegaer. Det kan skje gjennom fagtidsskrift, rapportseriar, seminar, konferansar, for å nemne nokre døme. Statped sin skriftserie er ein svært aktuell publikasjon å peile seg inn mot.

Den tredje typen formidling er den såkalla allmennretta, som tar sikte på eit breitt publikum. Denne kategorien dekkjer eit stort spenn av ulike formidlingsformer og formidlingskanalar:

fjernsyn, radio, film, internett, bidrag i populærvitskaplege tidsskrift, lesarinnlegg, bokmeldingar, populærvitskaplege foredrag, for å nemne noko. Aviskronikken er ein typisk sjanger for denne typen formidling. Folk flest veit lite om kva logopedar gjer, og nettopp aviser vil vere ein viktig publiseringsstad for å nå ut med kunnskap om yrket ditt – og kvardagen.

SKRIVING SOM KOMMUNIKASJON OG SKRIVING SOM HJELP I TENKINGA

I all skriving kan det vere nyttig å vere medviten om to hovudfunksjonar som språk og skriving kan ha. Språket er vårt viktigaste kommunikasjonsmiddel. Medan tale er flyktig, den eksisterer her og nå, så sant den da ikkje blir tatt vare på ved hjelp av teknologi, har skrifta stort sett varig eksistens. Den er ei bru mellom enkeltmennesket og verda omkring, den er lenker i kjeda mellom nåtid, tider som er farne og tider som skal kome. Tekstar som vart skrivne ned for hundrevis av år sidan, Bibelen og runeinnskrifter, er tilgjengelege den dag i dag og representerer kollektive kulturuttrykk. Har du tatt vare på rabbel du krota ned som barn, tekstar du skreiv på skolen, notatar du gjorde som student, har du eit eineståande band mellom deg sjølv i ditt nåverande og ditt tidlegare liv.

Men språk er mykje meir enn eit kommunikasjonsmiddel. Det er eit viktig, kanskje det viktigaste, hjelpemidlet for tenking og refleksjon. Den russiske språkpsykologen Lev S. Vygotsky har konsentrert denne funksjonen slik: ”Sproget tjener ikke som udtryk for den færdige tanke. En tanke, der omsættes i sprog, omstruktureres og forandres. Tanken udtrykkes ikke i ordet, den forløber i ordet.” (Vygotsky 1982: 353). Tanken må snakkast eller skrivast fram. Gjennom språket er vi i stand til å utforske tanken, gjennom språket finn tanken si form, gjennom språket tanken gjort tilgjengeleg for oss sjølve og andre.

Særleg er skriving ein viktig reiskap i tenkje-, læring- og refleksjonsprosessar. I skriveteori skil ein gjerne mellom tenkjeskriving eller utforskande skriving og skriving for kommunikasjon. Tenkjeskriving er orientert mot skrivaren sjølv og fungerer primært som støtte for tanken. Slik skriving er gjerne fragmentarisk, springande og ustrukturert fordi den ikkje treng rette seg etter normer som gjeld for tekstar som skal lesast av andre. Kjente sjangrar i denne samanhengen er loggbøker, praksisnotatar, feltnotatar. Tenkjeskriving eller tenkjetekstar kan også representere eit midlertidig stadium i arbeidsprosessen med ein tekst som til slutt skal publiserast med tanke på lesarar. I denne siste fasen trer skrivaren tilbake og skifter perspektiv, ordnar, reviderer, og endrar teksten med tanke på lesarane slik at teksten blir mest mogeleg kommunikativ.

Når vi skriv for lesarar, tar vi vanlegvis i bruk eit breiare repertoar av språket enn i samtale eller spontan skriving. Ved at vi brukar eit breiare repertoar av språket, tar vi også i bruk ein større del av oss sjølve, våre erfaringar, vår kunnskap. Fråver av ein samtalepartner fører til at vi må uttrykkje oss meir eksplisitt, forklare meir, skape samanhengar som i ein her-og-nå-situasjon ligg implisitt. Dette fører også til at uttrykksmåten blir flytta over på eit meir abstrakt nivå og at vi må uttrykkje oss med skjerpa presisjon. Både perspektivskiftet og den skriftlege prosessen i seg sjølv bidrar til å heve refleksjonsnivået og tvingar fram medvit på eit høgre nivå enn når ein skriv berre for seg sjølv eller for ein innforstått lesar. ”Jeg måtte skrive om undervisningen min, og jeg måtte skrive slik at de andre forstod hva jeg mente,” var erfaringa til ein student som skreiv til medstudentar som aldri hadde vore i klasserommet hennar, om opplevingar og refleksjonar ho gjorde seg.

Ved lærarutdanninga på Program for lærarutdanning ved NTNU har studentane i mange år skrive ulike typar notatar og tekstar. Ofte gir dei uttrykk for den læringsverdien som ligg både i sjølve skriveprosessen og i det å kunne bruke tidlegare tekstar – loggar, tenkenotatar, mappetekstar – som kjelde til eiga tankeutvikling:

Hvis jeg ikke hadde vært nødt til å skrive ned mine tanker etter hvert, så hadde nok mange tanker heller ikke blitt tenkt. Jeg tenker jo mens jeg skriver. Når jeg leser gjennom det jeg har skrevet, kommer det enda flere tanker. Det merkelige er at jeg kanskje har lært like meget på å lese disse refleksjonene i ettertid, som da jeg skrev dem ned. Mange av de tankene jeg gjorde meg i det øyeblikket jeg skrev dem ned, er altså stadig i utvikling. (Mari, lærerstudent). (Hoel 2008:131.)

Medvit om dei to hovudfunksjonane skrivning kan ha, er relevant både når skrivninga først og fremst har funksjon som støtte for eiga tankeutvikling og når ein arbeider med ein tekst frå idestadium til eit ferdig produkt med tanke på lesarane. Gjennom det skrivne ordet kan vi etterspore tanken, leite den opp igjen og utvikle den vidare. Slik retrospektiv strukturering er viktig når vi skal utforme lengre resonnement og tankerekker. Dei fleste av oss er avhengige av å bruke språket som hjelp i kompliserte tankeprosessar. Vi er vane med å sjå på lesing som ein tolkingsprosess, men det same gjeld like fullt skrivning. ”Eg skriv for å forstå like mykje som for å bli forstått,” skal Elie Wiesel ha sagt. Gjennom skrivning kan vi oppdage, utforske og rydde opp i tankar og kjensler, strukturere og skape orden både i vår ytre og indre verd. Skrivning blir såleis ein viktig reiskap i tenkje-, lærings- og refleksjonsprosessen.

REFLEKSJONSMODELL SOM VERKTØY

Refleksjon er blitt eit mantra i profesjonsutdanningar som lærarutdanning og sjukepleieutdanning, og også i sjølva yrka. Det finst fleire refleksjonsmodellar, her presenterer eg ein modell som er utarbeidd ved Universitetet i Utrecht. Modellen ser refleksjon som ei spiralliknande rørsle gjennom 5 trinn. Utgangspunktet er ein episode, ei hending (1), som ein ser tilbake på (2). Ein identifiserer vesentlege aspekt ved den eller ser den i eit nytt perspektiv (3). Dette kan føre til at ein utviklar nye strategiar (4), og ein prøver ut nye måtar å handle på (5) (Hoel & Gudmundsdottir 1998).

Analysar av refleksjonsforløp viser at det ikkje er nokon automatikk i at ein alltid går frå eit lågare til eit høgre trinn i spiralen eller at trinna følgjer suksessivt etter kvarandre. Tenkjeprosessen er usystematisk, den logiske rekkefølga av tankane er ein konstruksjon vi gjer etterpå gjennom å velje ut, sortere og strukturere. Likevel kan modellen vere ein nyttig reiskap og føre til sterkare medvit om kva refleksjon er og korleis den viser seg i arbeidskvardagen vår. Ein stad å begynne når ein skal frå fram den tause kunnskapen, er kanskje å ta i bruk refleksjonsmodellen? Den høver også godt når dei kollektive erfaringane i eit personale skal løftast fram og diskuterast.

LOGG SOM VERKTØY

Logg blir i skriveforsking og skriveteori brukt som ein fellesnemnar for uformell skrivning. I praksis kan det vere nyttig å skilje mellom spontanskiving (spontanlogg) og den meir reflekterte skrivninga (reflektert logg), som gir rom for ettertanke. Spontanlogg er gjerne knytt til ei konkret hending, ein situasjon, ein episode, observasjon og inntrykk som ein skriv der og

da, og notatane er ofte ustrukturerte. Den reflekterte loggen er skriven i ein situasjon når ein har betre tid, vel ut noko ein vil konsentrere seg om, prøver å tolke og sjå samanhengar. Spontanloggen og refleksjonsloggen vil såleis representere to ulike refleksjonsnivå.

I utdanninga på Luftkrigsskolen i Trondheim blir refleksjonsmodellen og loggskriving brukt systematisk i opplæringa av kadettane, som studentane blir kalla. Dei har to loggbøker, den vesle og den store. I den vesle boka skriv dei ned spontane reaksjonar knytte til opplevingar i felten. Den store boka brukar dei på eit seinare stadium når dei tar fram igjen den spontane skrivinga, vel ut episodar, opplevingar, reaksjonar og bearbeider desse. Tekstane viser ofte tydeleg skifte av perspektiv i dei ulike fasane. I spontanskivinga er det opplevinga, kjensla, augneblinken som er i fokus. Språket er ubearbeidd, ofte fragmentarisk, nærleiken til konteksten og knapp tid fører til at det er kvardagsspråk og kvardagsomgrep som blir tatt i bruk. Når dei seinare skriv i den store boka, tar kadettane i bruk språket og refleksjonsmodellen som verktøy. Dei endrar perspektiv på opplevinga, ser den i ein vidare kontekst, logiske samanhengar kjem tydelegare fram, språket er meir bearbeidd. Eit udrag frå den store boka til ein av kadettane illustrerer korleis perspektivet blir endra:

Jeg var skikkelig irritert da jeg skrev i den lille boka. Jeg var fremdeles irritert da jeg senere skrev i den store boka, mye av opplevelsene og frustrasjonen kom tilbake. [...] Men da jeg begynte å lese teori og sette den sammen med hendelsen, hjalp det meg egentlig mye. Jeg prøvde å forstå mer i stedet for å være så sint (Firing 2004: 65).

Det er symptomatisk for den erfaringa studenten har gjort med skriving som hjelp i refleksjonsprosessen at tittelen på hovudfagsoppgåva til Kristian Firing, som han skreiv med utgangspunkt i loggane, er ”Prøver å forstå litt mer i stedet for å være så sinna” (Firing op.cit.).

ANDRE TEKSTAR SOM MODELL

Etterlikning, imitasjon, bruk av modellar og mønster er sentralt i all læring. Korleis lærer vi å skrive bokstavar? Korleis lærer vi skikkar og normer i den kulturen vi lever? Vi er heile tida i samspel med samfunn, omgivnader, kultur, andre menneske, ulike typar tekstar. Den første sjangeren barn lærer å skrive, er til og frå-tekstar: ”Til mamma Frå Tone”. Med dette brevet skriv Tone seg inn i ein kultur, erobrar ein plass i den felles kulturen. Dette gjer ho ved at ho kopierer det andre har gjort.

Anten vi er studentar eller yrkesaktive, er hovudformålet med lesing av fagtekstar som regel å få tak i substansen, kunnskapsinnhaldet. Vi har òg strategiar som kan hjelpe oss i den prosessen, den vanlegaste er å streke under, gjere merknader i teksten og ta notatar. Altfor sjeldan er blikket festa på *korleis* forfattaren har skrive teksten. Kva tar ho opp i innleiinga? Gir ho til dømes ei orientering til lesaren om kva ho vil ta opp i teksten? Kva eksempel brukar ho? Kva område er dei henta frå, er dei til dømes henta frå yrkeskvardagen? Lar ho oss møte personar som kan illustrere det ho vil ha fram? Brukar ho episodar til å konkretisere og levandegjere stoffet? Korleis brukar ho sitat? Og korleis kjem ho seg ut av teksten, finn vi til dømes ei rask oppsummering av teksten og ein konklusjon, eller endar teksten med eit spørsmål? Dersom vi les fagtekstar med *korleis*-blikket, vil vi samle oss mykje kunnskap om fagtekstar som vi kan ha nytte av i vår eiga skriving.

KVAR SKAL DU BEGYNNE?

Har du notatar, loggar og andre former for tenkjetekstar, utgjer desse eit lager av idear og tekstbitar som kan vere utgangspunkt for ein artikkel eller ein tekst i ein annan sjanger. Eit sentralt spørsmål er sjølvstendig kva du har lyst til å skrive om. Kva er viktig for deg i arbeidet ditt? Kva synest du er viktig å få fram til andre? Kva brenn du for i yrket? Dernest kjem spørsmålet om kven du skriv for. Kva lesarar har du i tankene? Ser du for deg ein bestemt publikasjon?

Ei utbreidd myte er at skrive- eller arbeidsprosessen følgjer same gangen som den måten innhaldsmomenta i teksten er organiserte på. For ein vitenskapleg artikkel vil myta innebære at ein begynner med innleiinga, så skriv ein kapitla teori, metode, resultat, diskusjon og konklusjon. Men den måten innhaldsmomenta er organiserte på, seier ingen ting om arbeidsprosessen bak. Kanskje har forfattaren begynt skriveprosessen med noko som står langt bak i teksten?

Ei stund sidan hadde eg eit skrivekurs for tilsette på ein høgskole, dei skulle skrive artiklar. Dagen før kurset fekk eg eit e-brev frå ei av deltakarane der ho fortalde at ho var så fortvila. Ho hadde konklusjonen, men kva som skulle stå før den, hadde ho inga aning om. På kurset fekk ho rådet av nokre av kollegaene: Begynn med å skrive konklusjonen, da vel! Ho gjorde det, og dagen etter fekk eg eit nytt e-brev: ”Jeg skriver og skriver, nå har det løsnet, nå holder jeg på med teorien!” To gode skriveråd er: Begynn å skrive der du har noko å skrive om! Begynn å skrive det du har lyst. Poenget er å kome i gang, og så gjer ein redigeringa og struktureringa av teksten etter kvart.

Har du ein bestemt publikasjon som du vil sikte deg inn mot, til dømes eit tidsskrift, løner det seg å bla gjennom dei siste numra for å gjere deg kjent med profilen på tidsskriftet, korleis artiklane ser ut. Les forfattarrettleiinga grundig og følg den nøye. Og ver pinleg nøyaktig med formalia som referansar, sitat og litteraturliste. Det er ikkje lurt å utsetje seg for redaktørens irritasjon ved å vere sjukskete med denne delen av handverket!

SKAFF DEG EIN LESAR!

Medan den utprøvande og utforskande skrivinga ofte kjennest uforpliktande, er det når vi skifter perspektiv og skriv med tanke på lesarane at vi blir sett på dei store intellektuelle og språklege prøvene. Korleis skal eg strukturere teksten? Kva eksempel skal eg velje? Kor mykje kan eg bruke av fagord? Kva veit lesaren om temaet? Kor mykje skal eg forklare? Har eg gitt nok informasjon? I ein samtalesituasjon gir svara på slike spørsmål seg sjølv. Når vi skriv, må vi heile tida kjempe med mange uforutseibare faktorar som røter seg i at vi ikkje kjenner lesarane, deira føresetnader og deira motiv for eventuelt å lese teksten.

”Se, *det* fikk Fanden fordi han var dum og ikke beregnet sitt publikum,” seier Peer Gynt. Men når Fanden ikkje nådde fram med budskapet sin, eller med andre ord ikkje var medviten om mottakarane, er det ikkje sikkert at årsaka var at han var dum. I alle fall gjeld ikkje dette i skriving. Skrivar og lesar representerer ulike erfaringar, ulike kunnskap, ulike perspektiv, kanskje ulike sosial og kulturell bakgrunn. Dessutan er lesaren som regel udefinerbar for skrivaren. Eit anna fenomen som spelar inn, er at vi som skrivarar, utan omsyn til om vi er erfarne eller uerfarne, alltid vil lese vår eigen tekst frå vårt eige perspektiv. Vi er innforstått

med vårt eige formål, og vi les og tolkar teksten i lys av denne innforståtte kunnskapen. Ein lesar undervegs kan langt på veg hjelpe oss til å skifte perspektiv, frå skrivarens innanfråperspektiv til lesarens utanfråperspektiv. Ein student kommenterte etter at ho hadde fått tilbakemelding frå medstudentar: ”Eg ser ikkje sjølv kva som er dårleg, fordi eg forstår jo godt sjølv kva eg meiner! Reaksjonane i gruppa har gjort meg meir bevisst på mottakaren av teksten.” (Hoel 2008:153).

I skole- og utdanningstradisjonen har skrivning like til dei seinare åra vore eit individuelt foretak. Men i det siste er dette endra slik at skrivaren får tilbakemelding undervegs, ofte frå medstudentar eller medelevar. I yrkes- og samfunnsliv er det vanleg at fleire er inne i arbeidet med ein tekst. Ein spør kollegaer om råd, ber om tilbakemelding, og ein tekst kan vere skriven av fleire personar slik at den er resultatet av ein kollektiv skriveprosess. I ei dansk doktoravhandling, *Lærende skribenter*, har Katrine Dahl undersøkt skriveprosessar i eit firma som arbeider med IKT-teknologi. Skrivning av brev og andre dokument skjer i tett samarbeid mellom dei som er tilsette i firmaet. Tilbakemelding frå erfarne kollegaer er avgjerande når nye medarbeidarar skal tileigne seg den kompetansen dei treng i arbeidet sitt. Gjennom tilbakemelding lærer dei nye medarbeidarane korleis tekstar skal skrivast i dette firmaet, eller, om ein vil, i denne kulturen (Dahl 2007).

SLUTTORD

I denne artikkelen har eg prøvd å motivere yrkesaktive logopedar til å skrive om kunnskap og erfaringar som dei har samla seg i yrket, særleg har eg har framheva den tause kunnskapen som ei viktig kunnskapskjelde. Denne kunnskapen er viktig å synleggjere både av omsyn til ein sjølv, av omsyn til kollegaer, og av omsyn til verda utanfor arbeidsplassen. Erfaringar, refleksjonar ein gjer seg i kvardagen, blir tilgjengelege for andre gjennom orda. Når det gjeld skrivning, har eg lagt vekt på å få fram to hovudfunksjonar som skrivning kan ha: som hjelp i eiga tankeutvikling og som kommunikasjon. I arbeidet med ein tekst som skal nå fram til lesarar, har eg rådd til å skaffe seg ein lesar som kan hjelpe oss som skrivarar til å få eit utanfråperspektiv på teksten.

Å skrive er både pine og lyst. Det er eit strev medan det står på, ord og setningar som ein synest aldri blir gode nok. Tanken verkar god, men når den blir ikledd ord, blir den fattigsleg og banal. Mykje må strykast, mykje må skrivast om. ”Ein må skrive nokså mykje for å sjå kva ein ikkje skal skrive,” seier forfattaren Arnljot Eggen. Men heldigvis er det gode augneblinkar, når nye tankar blir skrivne fram, når eit ord overraskande melder seg, når ein ser samanhengar ein ikkje visste om. Teksten står fram som ei bekrefting på meg sjølv, på min kunnskap, på min identitet. Eg skriv, altså er eg.

LITTERATUR

Dahl, K. (2007): *Lærende skribenter. Læring gennem respons i organisationens kollaborative skrivning*. Ph.d.-afhandling. Institut for medier, erkendelse og formidling. Københavns Universitet.

Firing, K. (2004): ”Prøver å forstå litt mer i stedet for å være så sinna.” *En kasusstudie om skrivning som refleksjon ved Luftkrigsskolen*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Pedagogisk institutt. NTNU.

- Hoel, T. Løkensgard (2008): *Skriving ved universitet og høgscolar – for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. Løkensgard & Gudmundsdottir, S. (1998): Refleksjonsteorier og veiledning i lærerutdanning. *Nordisk Pedagogik* 18 (2), 76-87.
- Polanyi, M. (1958): *Personal knowledge – towards a post-critical philosophy*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Vygotsky, L.S. (1982): *Tenkning og sprog*. København: Hans Reitzels forlag. Original 1934.