

HITENANU 2

Tekst som flytter grenser.

Knudsen & Aamotsbakken (red)

Norsk Forlag 2008

"Jeg skriver, altså er jeg." Om skriving i profesjonsutdanninger

Av Torlaug Løkensgard Hoel

Innledning

"I write, therefore, I am," sa den engelske forfatteren Samuel Johnson (1709 – 1784). Temaet for denne teksten er hvordan skriving kan bidra til at vi ser oss selv fra nye perspektiver, hvordan skriving gjør at andre får tilgang til oss og vi til dem. Jeg presenterer først noen aspekter ved skriving som er viktige å kjenne til når man vil bruke skriving som verktøy for tankeutvikling og refleksjon: Hva ligger i "tenkeskriving", hvilke læringspotensialer ligger i forskjellige former for skriving, hva med fagets genrer? Teksten inneholder en modell for refleksjon som kan være en støtte for studentene i deres refleksjonsarbeid. Videre løfter jeg fram noen funksjoner som skriving kan ha: som sammenbinding mellom teori og praksis, som hjelp i å mestre nye situasjoner, og som hjelp til å bearbeide inntrykk. Jeg forsøker å vise hvilken verdi det har at studentenes skriving går inn i et større skrive- og tenkefellesskap, og til slutt presenterer jeg noen problematiseringer omkring skriving og læring.

Eksempelene i denne teksten er hentet fra flere forskjellige profesjonsutdanninger. Grunnstammen er lærerutdanning. Jeg har også tatt inn eksempler og erfaringer fra prosjekter der jeg har fulgt opp mine egne studenter som nyutdannede lærere (Hoel 2002a, 2003). Felles både for studentene og de nyutdannede lærerne er at de har dannet grupper og kommunisert med hverandre via e-post. Videre har jeg hentet stoff fra en hovedoppgave om sykepleiestudenter og deres skriving knyttet til praksis i psykiatri (Try 2002), en hovedoppgave om bioingeniørstudenters refleksjoner i forbindelse med praksis (Wilhelms 2001) og en hovedoppgave om skriving som refleksjonsform blant kadetter ved Luftkrigsskolen i Trondheim (Firing 2004). Til sammen gir dette noen inntrykk av hvordan skriving kan brukes i profesjonsutdanninger.

Skriving

Skriving som hjelp i tenkeprosessen og skriving som kommunikasjon

Språket er vårt viktigste kommunikasjonsmiddel, det bygger bru mellom enkeltmenne-

27

sket og verden omkring. Men det er også et viktig – kanskje det viktigste – hjelpemiddel for tenkning, problemløsning og refleksjon. Den russiske psykologen L.S. Vygotsky har konsentrert denne funksjonen i følgende utsagn: "Sproget tjener ikke som uttrykk for den ferdige tanke. En tanke, der omsættes i sprog, omstruktureres og forandres. Tanken uttrykkes ikke i ordet, den forløber i ordet." (Vygotsky 1982 [1934], 353). Spesielt blir *skrivning* en viktig redskap i tenke-, lærings- og refleksjonsprosessen. I skriveteori skiller man gjerne mellom tenkeskriving eller utforskende skriving og skriving for kommunikasjon. Tenkeskriving er orientert mot skriveren selv og fungerer primært som støtte for egen tankeutvikling. Kjente genrer i denne sammenhengen er loggbøker, praksisnotater og praksisdagbøker, feltnotater osv. Tenkeskriving eller "tenketekster" kan også representere et midlertidig stadium i arbeidsprosessen med en tekst som til slutt skal publiseres for en leserkrets. I den siste fasen trer skriveren tilbake og ordner, reviderer og endrer teksten med tanke på leserne slik at teksten blir mest mulig kommunikativ. Bevisstheten om de to hovedfunksjonene som språket kan ha, er relevant både når skrivingen først og fremst har funksjon som støtte i ens egen tenke- og refleksjonsprosess og når man arbeider med en tekst fra idéstadiet til et ferdig produkt. Gjennom det skrevne ordet kan vi etterspore tanken, lete den opp igjen, utvikle den videre. Slik *retrospektiv strukturering* er viktig når vi skal utforme lengre resonnement og tankerekker. Studentene gir ofte uttrykk for den læringsprosessen som ligger både i selve skriveprosessen og i det å kunne bruke tidligere tekster – logger, mappetekster, tenkenotater, brev osv – som kilde til 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 i stadig utvikling (Mari, lærerstudent).

Ele og studier har tradisjonelt brukt skriving for å finne ut hva elever og studenter kan eller ikke kan, som grunnlag for testing, framfor å oppmuntre dem til å prøve ut tankene gjennom skriving. En oppgave som lyder: "Skriv for å klargjøre for deg selv hva du forstår og hva du ikke forstår," kan virke uvanlig for mange. "Skrive for å lære" kan omfatte hele spekteret fra skriving som man gjør bare for seg selv, til forskjellige former for tekster som blir levert inn til medstudenter, kolleger eller lærer og som blir gjort til gjenstand for diskusjon, respons og eventuelt vurdering.

Forskjellig læringsverdi

Forskjellige typer skriving har forskjellig læringsverdi. Å ta notater gir liten læringsverdi, skriving der man må omformulere og reorganisere kunnskap har større læringspotensial

enn reproduserende skrivning og synes å være viktig for at vi kan huske stoffet over lengre tid. En forskningsstudie om skrivning innfører de to begrepene "gjenfortelling av kunnskap" (knowledge telling) og "omforming av kunnskap" (knowledge transforming) (Be-reiter og Scardamalia 1987). Den siste er en langt mer krevende kognitiv prosess enn den første. Når vi skriver for lesere, tar vi vanligvis i bruk et bredere repertoar av språket enn i spontan samtale eller spontan skrivning. Ved at vi bruker et bredere repertoar av språket, tar vi også i bruk en større del av oss selv, våre erfaringer, vår kunnskap. Tidsfaktoren er en årsak til dette, vi har tid til å lete etter ord, bearbeide formuleringer osv. Selve kommunikasjonssituasjonen spiller også inn. Skriver vi for lesere som ikke deler samme kontekst, må vi forsøke å tenke oss deres perspektiv, vi må "ta deres sko på". Hva behøver de av informasjon, beskrivelser, forklaringer osv.? Fravær av en nærværende samtalepartner fører til at vi må uttrykke oss mer eksplisitt, forklare mer, skape sammenhenger som i en her-og-nå-situasjon ligger implisitt. Dette fører også til at uttrykksmåten flyttes over på et mer abstrakt nivå og til at vi må uttrykke oss med skjerpet presisjon. Både perspektivskiftet og den skriftlige prosessen i seg selv bidrar til å heve refleksjonsnivået og tvinger fram bevissthet på et høyere nivå enn når man skriver bare for seg selv eller for en innforstått leser. "Jeg måtte skrive om undervisningen min, og jeg måtte skrive slik at de andre forstod hva jeg mente," skrev en av studentene i en av e-postgruppene. Mottakere var medstudenter som aldri hadde vært i hennes klasserom.

Fagkultur og fagets genrer

Fagkunnskap i et studium eller yrke er ikke nok, man må også vite hvordan kunnskapen uttrykkes i språket. Å lære innebærer i høy grad å bli kulturalisert inn i språklige praksiser som vi bruker som redskap for kommunikasjon og tenking. Vår kunnskap er i stor utstrekning språklig eller diskursiv av natur, sier Roger Säljö (Säljö 2001). Den språklige praksisen i faget, konkretisert gjennom fagspråk, begrepsbruk, fagterminologi og genrer er en del av fagkunnskapen. Hva som kan aksepteres av språk og genrer i akademiske tekster, er bestemt bl.a. av fagets tradisjoner og av den større kulturelle sammenhengen faget går inn i. Naturvitenskapelige tekster og humanvitenskapelige tekster er eksempel på dette. Grensene for hva som blir akseptert, er ikke statiske. I kvalitativ forskning er således narrativer etter hvert blitt anerkjent, bl.a. som en konsekvens av en erkjennelse av at tradisjonelle fagspråket kan favne bare en liten del av virkeligheten. I en hovedoppgave i sykepleievitenskap fra 1997 er et eksempel på hvordan forskeren bryter den tradisjonelle genren. Forskerens tema er for tidlig fødte barn og hvordan sykehuspersonalet tar seg av disse. Studenten er nettopp ferdig på sykehuset for dagen, hun har gjort sin datainnsamling, og i et rolig øyeblikk setter hun seg ned og lar inntrykkene festes til papiret.

Der er stille på avdelingen. Klokka er 22.30. Det går mot kveld og natt.... 6 barn i seng, 3 i kuvøser, en seng på kuvøserommet ... Foreldrene har forlatt ... Bare en pappa sitter

pal ved kurvøsen, bak skjembrettet, fortvilet, utslitt ... Han gnir sig i øynene. Barnet ligger på siden, "livløst". Bitte lite hjemmelaget strikketeppe, strikkelue på hodet, som en eggvarmer. Jeg har noe lignende hjemme, det minner om det... (Brinchmann 1997, 65).

Gjennom disse impresjonistiske glimtene får studenten formidlet noe hun ikke kunne fått fram gjennom et tradisjonelt fagspråk, og innslaget bidrar til at vi som lesere rykkes inn i situasjonen der og da. Eksemplet er også interessant i faghistorisk sammenheng. Da sykepleieret i Norge ble akademisert på 1990-tallet, hadde man ingen skriftlig fagtradisjon å støtte seg til når det gjaldt hovedoppgaver. Man forsøkte å bruke medisineres fagtekster som modell, men fant raskt ut at disse ofte var skrevet innenfor en naturvitenskapelig tradisjon som passet dårlig med den uttrykksmåten sykepleiefaget hadde behov for. Brinchmanns oppgave er et brudd med den naturvitenskapelige tradisjonen og baner veg for en ny genre innenfor sykepleiefagets akademiske tekster.

Skriveferdigheter er en treningsak

Ansatte på universitet og høyskoler klager over at studenter generelt ikke er gode nok til å uttrykke seg skriftlig. Selv merker jeg stor forskjell på studenter når det gjelder språklig uttrykksevne. Mine egne studenter har studert norsk og er derfor i utgangspunktet vant til både å lese og skrive mye, i tillegg har de generelt en høy bevissthet om språk og tekster. Studenter fra realfag og fra yrkesutdanninger, f.eks. sivilingeniør- og sykepleieutdanninger – for å nevne to utdanninger jeg kjenner – har en svakere ballast. En del yrker har ingen lang skriftlig tradisjon å støtte seg til, de har derimot en rik såkalt taus kunnskapstradisjon. Etter hvert som yrker akademiseres, stiger kravene til skriftliggjøring og til skriftlige ferdigheter. Regelmessig skriving i studiet vil bidra til å høyne nivået av skriveferdigheter og skrivekompetanse: "Vi får en utrolig trening i å skrive, selv om vi skriver i en muntlig form. Slik skriving tror jeg flere studenter kunne ha nytte av," skriver lærerstudenten Asta, som var med i en av e-postgruppene. Gjennom regelmessig skrivning utvider studentene sitt repertoar av ord, uttrykksmåter, begreper og genrer. De utvikler dermed også evne til refleksjon.

Refleksjonsmodell som verktøy

Refleksjon er blitt et mantra i profesjonsutdanninger som lærerutdanning og sykepleie. Refleksjon er langt på vei en treningsak, det er en mental aktivitet man kan utvikle. En av studentene i et av e-postprosjektene mener at det mest verdifulle for henne var

[...] å erfare hvordan refleksjonen bidro til å forbedre min undervisning. Da jeg oppdaget det, skrev jeg ikke bare for deg (universitetslæreren, min tilføyelse), men også for meg selv. Dette ble liksom et eget, lite prosjekt inne i det store prosjektet (Kari).

Det finnes flere refleksjonsmodeller, jeg bruker en modell som er utarbeidet ved universitetet i Utrecht og som ser refleksjon som en spiralliknende bevegelse gjennom 5 trinn. Utgangspunktet er en episode, en hendelse (1), som man ser tilbake på (2). Man identifiserer vesentlige aspekter ved den eller ser den i et nytt perspektiv (3). Dette kan føre til at man utvikler nye strategier (4), og man prøver ut nye måter å handle på (5) (Hoel og Gudmundsdottir 1998).

Analysen av refleksjonsforløp viser at det ikke er noen automatikk i at man alltid går fra et lavere til et høyere trinn i spiralen eller at trinnene følger suksessivt etter hverandre. Tenkeprosessen er usystematisk, den logiske rekkefølgen av tankene er en konstruksjon vi gjør etterpå, gjennom utvelgning, sortering og strukturering. Modellen er ikke en gjengivelse av virkeligheten, men et hjelpemiddel til å strukturere erfaringer og se tilbake på dem ut fra et analytisk perspektiv, som er et ledd i all selvrefleksjon. Modellen er dessuten sterkt handlingsorientert. Det er naturligvis ikke alltid at refleksjonsprosessen fører til handling, ofte består endringen heller i en erkjennelse eller ny tenkemåte som ikke naturlig kan få sitt utslag i konkret handling.

I praksis kan det være nyttig å skille mellom spontanskriking (spontanlogg) og den mer reflekterte skriveingen (reflektert logg) som gir rom for ettertanke. Spontanloggen er gjerne knyttet til en konkret hendelse, situasjon, episode, observasjon som man skriver ned der og da, og notatene er ofte ustrukturerte. Den reflekterte loggen er skrevet i en situasjon der man har mer tid, man går tilbake til spontanloggen, velger ut noe man vil konsentrere seg om, forsøker å tolke og se sammenhenger. Spontanloggen og den reflekterte loggen vil således representere to forskjellige refleksjonsnivå.

Erfaringer med mine egne studenter tyder på at studenter som har fått presentert refleksjonsmodellen, har fått et nyttig hjelpemiddel som bidrar til økt bevissthet og refleksjoner om praksiserfaringer. Refleksjonsmodellen blir også brukt av kadettene på Luftkrigsskolen som verktøy i deres refleksjonsarbeid. De har to loggbøker, den "lille" og den "store". I den "lille" boken skriver de ned sine spontane reaksjoner knyttet til opplevelser ute i felten. Den "store" boken bruker de på et senere stadium når de tar fram igjen den spontane skriveingen, velger ut episoder, opplevelser, reaksjoner og bearbeider disse. I instruksene er det lagt inn at de skal se disse blant annet i lys av relevant teori. Studenttekstene viser tydelig skifte av fokus i de ulike fasene. I spontanskrikingen er det opplevelsen, følelsen, øyeblikket som er i fokus. Språket er ubearbeidet, ofte fragmentarisk, nærheten til konteksten og knapp tid innebærer at det er hverdagsbegreper og hverdagspråk som tas i bruk. Når kadettene senere skriver i den "store" boken, tar de to medierende verktøy i bruk: refleksjonsmodellen og teori. Dette bidrar til at de endrer perspektiv på opplevelsen, de ser den i en større sammenheng og med mer distanse. Fagterminologi og begreper blir redskaper i denne prosessen, språket blir mer bearbeidet, de logiske sammenhengene kommer tydeligere fram (Firing 2004). Et utdrag fra den "store" boken til en av kadettene illustrerer hvordan fokuset endres:

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 frustrasjonene 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).

Noen funksjoner som skrivingen kan ha

Skriving i utdanning kan ha mange funksjoner. Jeg har valgt ut tre funksjoner som er sentrale i de kildene jeg har brukt: skriving som sammenbinding mellom teori og praksis, som et uttrykk for å mestre situasjoner, og som hjelp i en bearbeidelsesprosess.

Forene praksis og teori

Forholdet mellom praksis og teori er et kjent dilemma, men mens man tidligere gjerne så dette som motsetninger, ser man i de senere år dette som forskjellige felt som kan komplementere hverandre. Den formelle læringen som foregår i utdanningssituasjonen og den uformelle som skjer i arbeidslivet, utfyller hverandre. Et ledd i denne prosessen er å trekke praksis sterkere inn i den teoretiske delen av utdannelsen. I lærerutdanningen snakker man om praksisbasert læring og om helhet og sammenheng i utdanningen. Det dreier seg om å skape møter mellom forskjellige kunnskapsfelt og forskjellige typer kunnskap, for eksempel ved at noe av hverdagslivets tause kunnskap blir verbalisert og dermed kan virke befruktende på den formelle utdannelsen.

Et sosiokulturelt syn på læring åpner for nye måter å forstå pedagogiske praksiser. Vi lærer gjennom å være deltakere i praktiske og kommunikative samspill, kommunikasjon blir således en viktig del av læringen (Säljö 2001). I studieforløp som legger et sosiokulturelt syn til grunn, vil det således være en grunnleggende tanke at teori og praksis, institusjonskultur og praksiskultur gjensidig utfyller hverandre. Det samme gjelder forholdet mellom individ og fellesskap. Samtale, dialog, interaksjon blir nøkkelord i denne tenkningen.

Der interaksjonen foregår mellom en person som er innefor en spesiell kultur eller et spesielt yrke, f.eks. læreryrket, og en som skal bli medlem av denne kulturen, vil det sosiokulturelle aspektet komme sterkt inn, men det kan ha forskjellig fokus. I ett av e-postprosjektene mine hadde lærerstudentene ingen praktisk erfaring fra skole og undervisning, men de var godt teoretisk skolert. Der ble en av mine oppgaver som veileder og kommunikasjonspartner, gjennom mine kommentarer, å bidra til å kulturalisere dem inn i praktiske sider ved læreryrket. I et annet prosjekt, der studentene hadde lang praksis fra klasserommet, men hadde svakt teoretisk grunnlag, ble min funksjon å bidra til å kulturalisere dem inn i en teoretisk fagkultur ved at jeg i mine brev til dem bevisst brukte fagterminologi, begreper og refererte til teori (Hoel 2001).

Vi skal se to eksempler på hvordan studenter gjennom sin skriving knytter sammen praksis og teori. Det første er fra en av e-postgruppene i lærerutdanningen. Magnhild har praksis i folkeskolens 8. klasse. Klassen skal skrive, og hun og veilederen er uenige om prinsipper:

Jeg har hatt en forelesning for veilederen min hva vi legger i tenkeskriving. Hun har vært veldig opptatt av at det elevene skriver alltid skal være korrekt. Men jeg mener det er vanskelig for mange elever å tenke på rettskriving samtidig som de skal arbeide med innholdet. Dette mener jeg kan skape skriveblokkeringer for noen.

Magnhild viser ikke eksplisitt til teori, men den ligger implisitt i det hun skriver. Begreper som tenkeskriving, de to hovedfunksjoner som skriving kan ha, teorier om skriveblokkeringer, bevissthet om skrivesituasjoner, forholdet mellom tanke og språk – alt dette er inkludert i sitatet. Som hennes faglærer vet jeg at dette er terminologi og begreper som Magnhild har tilegnet seg gjennom fagstudiet. Når Magnhild ikke refererer eksplisitt til dette, er det fordi hun vet at de hun skriver til, medstudenter og faglærer, deler samme begrepsmessige konteksten, nemlig fagdidaktikk og faglitteratur.

Det andre eksemplet er fra praksisdagboken til en sykepleiestudent som har praksis i en psykiatrisk institusjon.

Spesielt i denne praksisen er jeg blitt kjent med hvordan empati er med på å styrke tillitsforholdet mellom meg og en pasient eller pårørende. Vi har diskutert dette i utdanningen, og jeg er helt enig i at bruken av empati blir en form for metode man tilegner seg ved erfaring (Try 2002, 94).

Vi ser hvordan studenten trekker inn diskusjoner fra den formelle utdannelsen i sitt arbeid med pasient og pårørende. Hun fokuserer på egen rolle og egne reaksjoner i samspillet med andre mennesker. Interessant er at hun framhever at bruk av empati kan læres, spesielt gjennom praksis. Det er ikke en nådegave man har fått eller ikke fått. Fordi hun ser dette som en sosial prosess og en læringsprosess, vil hun også ha et bedre utgangspunkt for å utvikle denne evnen enn de som ser empati som en medfødt egenskap.

Mestringsbehov

Både som student og som novise i yrket er man usikker på hvordan man skal takle nye og ukjente situasjoner. Kriser i utdanningen eller som nyutdannet i yrket er ikke uvanlig. Strategier vi velger når vi skal håndtere problemer, henger sammen med spørsmålet: "Hvem ønsker vi å vise oss fram som?" De fleste av oss har et grunnleggende behov for å stå fram som en person som mestrer situasjoner vi kommer i, og i de aller fleste situasjoner er andre mennesker involvert: medstudenter, elever, pasienter, kolleger osv. Dette innebærer også at det faglige og det sosiale er tett vevet sammen.

Mestring blir et eksistensielt fenomen både i utdanningen og i yrket, og det er et gjennomgangstema hos lærerstudentene, de nyutdannede lærerne, sykepleiestudentene, bioingeniørstudentene og kadettene. Særlig blir det tydelig i forhold til elever og pasienter. Det er i dette nære forholdet mye av vår yrkesidentitet blir dannet, det er i dette spillet vi opplever de tyngste nederlag og de gyldneste stunder. Å lykkes i klasserommet eller i forhold til pasienten blir avgjørende i ens identitetsdanning både som person og fagperson. Elevens seier er lærerens seier, pasientens seier er sykepleierens seier!

De svenske forskerne Göran Fransson og Åsa Morberg (2001), som har forsket på nyutdannede lærere, setter opp tre nøkkelfaktorer for hvordan man oppfatter lærerarbeidet, og disse kan overføres på mange andre yrker: egne *ambisjoner*, *krav* man opplever og de *reelle mulighetene* man har til å realisere disse. Ubalanse mellom de tre nøkkelfaktorene kan føre til frustrasjon og usikkerhet. Studenter og noviser i yrket forsøker gjerne å løse problemene på tre måter:

En strategi er å øke arbeidsinnsatsen. "Jeg kjenner meg som en utvasket klut," skrev Grete i e-postgruppa og fikk mange gjenkjennende svar tilbake. En annen strategi er å senke ambisjonsnivået: "De tre første ukene jobbet jeg dag og natt, men nå har jeg bestemt meg for at jeg ikke kan arbeide livet av meg for elevenes skyld." Men begge strategiene kan lett føre til mental belastning, for eksempel i form av skyldfølelse. Man gjør ikke nok, man når ikke opp til målene. Flere av bioingeniørstudentene skriver at de er nervøse for å stikke feil når de skal ta blodprøver. Dette blir en stor mental påkjenning, og mange sliter med skyldfølelse og følelse av å være mislykket når de bommer. Men Ida har senket sitt ambisjonsnivå og ser nøkternt på problemet:

Jeg kan ikke gå rundt og føle skyld om jeg bommer på årene til en blodgiver. Alle kan jo gjøre feil. Jeg tror egentlig at blodgiverne ikke tenker så mye på om vi mislykkes. De kommer jo tilbake etter noen uker, og vi bør ikke ta oss så nær av om vi stikker feil (Wilhelms 2001, 58).

En tredje strategi er å forholde seg realistisk til de mulighetene som finnes ved å skape balanse mellom de tre nøkkelfaktorene ambisjoner, krav og realiseringsmuligheter. Ikke sjelden innebærer dette å redusere kravene man har med seg fra utdanningen. Lise ser ut til å gjøre dette. Hun underviser i en fremmedspråklig klasse og skriver: "Elevene må styres med jernhånd. Innimellom føler jeg meg som en diktator. Det er bare å glemme ansvar for egen læring, gruppearbeid osv. Veldig synd, men slipper jeg dem løs, blir det fullt kaos." Samme strategien følger en av bioingeniørstudentene: "Det vi lærte på skolen stemmer ikke alltid med virkeligheten. På skolen lærte vi at det var viktig å gi et korrekt svar. Men jeg har inntrykk av at det av og til er viktigere for pasienten å få et svar enn at det alltid skal være riktig" (Wilhelms 2001, 79). Begge studentene knytter sammen praksis og teori, men her forkaster eller modifierer de teorien og tiltemper seg den praktiske situasjonen, en strategi som gjør det mulig for dem å håndtere situasjonen.

Bearbeiding av egen situasjon

Gjennom skriving setter vi ord på følelser, opplevelser osv. De blir et objekt som vi kan betrakte. Når vi skriver om for eksempel en opplevelse, anvender vi begreper som hjelper oss til å få avstand til den konkrete opplevelsen og flytter den over i en abstrakt kontekst. Det bidrar til et metaperspektiv i forhold til hendelsen, som igjen er et element i refleksjon. Sett i lys av at utdanningen og særlig møtet med den praktiske hverdagen kan by på frustrasjoner, usikkerhet, følelse av ikke å strekke til osv., kan en del av studentenes skriving ha en terapeutisk eller bearbeidende funksjon. Et eksempel på dette finnes i loggboken til en av kadettene på Luftkrigsskolen. Han har hatt en sterk opplevelse i forbindelse med en feltøvelse, og han følger opp opplevelsen med å skrive i loggboken. Han ser tilbake på hendelsen:

Jeg gråt da jeg skrev, og jeg følte at jeg oppklarte noe som var viktig for meg. Etter hvert som jeg skrev, begynte den negative følelsen å avta. Jeg begynte å forstå hvorfor jeg hadde følt meg utilstrekkelig og underlegen. Jeg tror at på befalsskolen ble jeg brutt ned uten å bli tilstrekkelig bygget opp igjen (Firing 2004, 65).

Det kadetten gjør gjennom skrivingen, er at opplevelsen og følelsene får et språk: "underlegen", "utilstrekkelig", og de kobles til et tredje begrep, nemlig "befalsskole". Gjennom koblingene konstruerer han sine emosjoner inn i et forståelsesperspektiv. Han skifter fokus fra emosjoner til tenking gjennom å skrive om sin opplevelse. Dermed blir situasjonen mulig å håndtere.

Vi ser [...] verden ved å forfatte den, ved å skape mening i den gjennom den aktivitet som består i å omforme den til tekst, gjennom å oversette den til ferdige skjema som bringer orden i den potensielle kaos – men prisen er reduksjon av virkelighetens variasjon og uendelighet (Holquist 2002, 84–85).

Av sitatet framgår den dobbelte funksjonen som språket har i forhold til våre opplevelser. På den ene siden systematiserer og ordner vi våre inntrykk, på den andre siden reduserer vi opplevelsens omfang og nyanser (Firing 2004).

Skriving kan gi rom for usikkerhet, spørsmål, ikke sjelden av etisk art, slik som fra denne sykepleiestudenten som har praksis i psykiatri. Hun skriver om en psykiatrisk pasient som hadde avslørt mange personlige og intime opplevelser, og senere angret pasienten sin åpenhet. "Jeg sitter igjen med sinne og maktesløshet. Jeg er plassert blant mennesker med alvorlige sinnslidelser, og jeg er sykepleiestudent. Jeg er ikke kompetent til å stanse folks åpenhet" (Try 2002, 77).

Gruppen som skrive- og tenkefellesskap

Hvem skriver studentene for når det gjelder den type skriving denne teksten dreier seg om? Mottakeren kan være studenten selv, f.eks. vil feltnotater og praksisdagbok ha viktige funksjoner for skriveren selv. Gjennom praksisdagboken kan studenten dokumentere sine erfaringer og spore sin egen utvikling: "Det er interessant å følge egne erfaringer og tanker over tid," skriver en av lærerstudentene. I praksissituasjoner kan studentene også bruke læreren eller veilederen som kommunikasjonspartner. For studentene kan dette være hjelp til å samle tråder og sette erfaringer inn i større sammenheng, for veilederen eller læreren gir tekstene mulighet til å få innsikt i studentenes virkelighet og til å knytte deres praksiserfaringer til for eksempel teori og faglitteratur.

En tredje type mottaker er medstudenter som gjennom å danne grupper utgjør et skrive- og tenkefellesskap. Mine studenter dannet e-postgrupper og utvekslet erfaringer mens de var i praksis. Gruppene bestod av 4 – 6 deltakere, jeg var deltaker i alle gruppene. Erfaringene fra disse gruppene var meget gode, og jeg vil oppsummere noen av dem.

Alle studentene framhever verdien av å være med i et fellesskap. Gruppen bidrar til at en unngår privatisering og individualisering av problemer som viser seg å være allmenne: "Det har vært viktig å få innsikt i hva andre har lyktes med og hvordan de har løst problemer. Dette har vært til hjelp og trøst når jeg selv har måttet melde pass." Fellesskapet reduserer også følelsen av å stå alene: "Jeg har følt meg så ensom, og da har gruppen vært god å ha." I gruppen kan studentene be om råd, få utløp for frustrasjoner, og de kan våge å avsløre sin usikkerhet og uerfarenhet. Dette er ikke alltid lett når man som student er i praksis og man gjerne vil gi inntrykk av å være en person som mestrer. Men gruppen kan også være et sted gå med sin glede, slik Nina gjør her: "Jeg må fortelle hva som hendte i dag, tenk, en pike som aldri har sagt et ord i mine timer, snakket tre ganger!"

Brevene til gruppeforumet gir tilgang til medstudentenes erfaringer og blir en kilde til faglig kunnskap og utvikling. Studentene utveksler idéer til undervisning, deler erfaringer med hverandre. Forumet blir på den måten et viktig supplement til eller videreføring av undervisningen ved institusjonen. "Jeg skriver ut alle brevene, før eller siden vil jeg få bruk for alle de praktiske tipsene og erfaringene," skriver en av studentene. Gruppen blir også et forum for kunnskapsdannelse, og brevene utgjør en kunnskapskiste. I en gruppe diskuterte studentene temaet høytlesning i klassen, og Ada forteller at hun mener å ha oppdaget at hvis hun leser høyt for elevene før de skal skrive, blir tekstene bedre. Line responderer på dette i et brev. Hun viser til en dansk undersøkelse om at høytlesning kan redusere lese- og skrivevansker, og sier videre:

Dette har også min foreleser i spesialpedagogikk understreket. Gjennom at vi leser høyt for elevene, bidrar vi til at de lesesvake kan tilegne seg teksten bedre. Slik kan

høytlesningen fungere som stillas for elevene i tekstforståelse. Dersom leseforståelsen blir styrket, vil også skrivningen gå lettere. Dette har vi hørt både på forelesninger og lest i faglitteraturen, og klassen til Ada er jo også et bevis på det.

Mange av studentene kommenterer den betydningen gruppeforumet har som kilde til refleksjon. Dette er knyttet til to aspekter. Det ene ligger i selve skrivningen som aktivitet. Det andre er å få reaksjoner på egne tanker og innsikt i andres situasjon, erfaringer og tanker: "Gjennom å lese om erfaringene til de andre får jeg et mer reflektert forhold til mine egne erfaringer." Refleksjon er tradisjonelt blitt sett på som en individuell aktivitet. I en gruppe er refleksjon et resultat av tankeutviklingen som foregår i samspillet mellom deltakerne, der de bidrar både til den individuelle og til den felles refleksjonsprosessen innenfor et læringsfellesskap (Hoel 2002 b).

Alle de tre dialogformene som er nevnt ovenfor, har sine spesielle funksjoner og verdier og kan komplementere hverandre. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at skriving som ikke inngår i et fellesskap, kan øke konsentrasjonen om individet og forsterke studentens følelse av isolasjon, ensomhet, av å være spesiell. Problemer kan lett bli individualisert og privatisert for den som blir gående alene med dem. Dette kan også gjelde dersom bare læreren eller veilederen er kommunikasjonspartner.

Noen problematiserende tanker

Hva sier så forskning om skriving som en måte å lære på? Mye av forskningen omkring temaet er knyttet til området "Writing Across the Curriculum", eller, som det har utviklet seg på slutten av 1990-tallet, "Communication Across the Curriculum". "Across the curriculum" kaller vi gjerne i Norden "på tvers av fag". Resultat av forskningen omkring skrivingens rolle i læringsprosessen er ikke entydige. På den ene siden mener enkelte studier å vise at det gir en læringseffekt å bruke skriving som et middel for å forbedre tenkingen. På den andre siden har det reist seg kritiske røster mot en oppfatning som går ut på at skriving automatisk fører til læring (jf. Tynjälä 1998, 210). Forskningstradisjon og forskningsmetoder står sentralt i debatten. Det har vært reist kritikk mot metoder som forsøker å måle eksakte læringsresultater og som fokuserer på memorering og reproduksjon av fakta i stedet for aspekt ved kunnskap og læring som for eksempel forsøker å finne ut hvordan studentens tenkning og resonnement har utviklet seg og hvordan studentene selv oppfatter læringen. Slike metoder fanger heller ikke opp læring som retter seg mot begreper og dypere forståelse (Tynjälä 1998, 213). En generell konklusjon som kan trekkes ut fra studier om skrive for å lære er at jo mer aktivt og variert det stoffet som skal læres, behandles, jo større vil læringsutbyttet trolig være. Skriving kombinert med for eksempel tilbakemelding til teksten eller samtale i grupper, gir bedre læring enn bare skriving alene og individuelle tilnærmingmåter (Dysthe 1997, Johnson et al. 1998, Tynjälä

1998). Med dette er vi igjen over i den konteksten skrivningen inngår i og den læringskulturen den er en del av.

Et annet spørsmål som gjerne reises, er om det er sammenheng mellom evnen til å reflektere skriftlig og å utøve profesjonen i praksis. Jeg kjenner ingen studier av denne typen, og umiddelbart ville jeg tro dette ville bli meget komplisert forskning. Selv om man nok kan sette opp kriterier for en "god" lærer eller sykepleier, vil tolkingen og anvendelsen av kriteriene i praksis vise store variasjoner blant annet ved at de vil være kontekst- og personavhengige. Betty-Ann Solvoll, som forsker på praksislæring i sykepleierutdanningen, mener at ifølge et sosiokulturelt læringssyn lever læring og kunnskap et sirkulært liv i den sosiale praksis og at handlingene i praksis og de skriftlige refleksjonene gjensidig styrker hverandre. Hun viser til Roger Säljö, som sier at å lære er "evnen til å ta vare på erfaringer og bruke dem inn i framtidige sammenhenger" (Säljö 2001, 13). Det er således ikke det å skrive isolert sett, men samspillet mellom og summen av å skrive, erfare, skrive på nytt, gjøre nye erfaringer osv., som bidrar til læring. Hun refererer også til erfaringer hun selv har gjort: Når hun er i øvingslaboratoriet sammen med studenter, hører hun hvordan de "snakker seg frem" til en fremgangsmåte. De bruker språket for å "holde seg selv inne i handlingen og som støttepilarer når de går fra ett steg i handlingen til det neste. Språk og handling synes å være nøye integrert og gjensidig konstituerende" (Solvoll 2004).

Våre skrevne tekster vil naturligvis bare kunne uttrykke det som vi er bevisst og som er mulig å verbalisere. Mye av vårt indre er ikke mulig å omsette i språk. De tankene som skrives ned, vil også bare være en del av det man er bevisst i øyeblikket. Mye av bevisstgjøringen skjer i ettertid, noe som kan knyttes til forståelsens hermeneutiske karakter. Det er heller ikke alt som er tilgjengelig for den bevisste tanken som man vil skrive ned, selv om man skriver bare med seg selv som mottaker. Det er ikke alt vi tenker eller føler som vi ønsker å se uttrykt i skrift. Selv dagboken skriver vi med en indre sensur, og denne sensuren blir naturligvis forsterket i forhold til eventuelle lesere. For den som skal forske på andres tekster, er det også viktig å ha in mente at gjennom skrivingen konstruerer en person seg selv, en prosess som innebærer reduksjon av virkelighetens mangfold. Gjennom tolkningen av tekstene foretar leseren eller forskeren nye konstruksjoner og reduksjoner.

"Jeg skriver, altså er jeg." Vi bygger kontinuerlig vår egen subjektive virkelighet og vår identitet, og alltid i forhold til og i samspill med mennesker omkring oss og med den kulturen vi hører til i. Vi skaper oss selv og verdenen rundt oss gjennom tolkninger vi gjør av oss selv i det sosiale spillet, og vi skaper andre gjennom den måten vi reagerer på andre. Vi skaper og blir skapt. Forståelse og refleksjon er aktive prosesser der vi kontinuerlig tolker og gjentolker oss selv i forhold til verden omkring og i forhold til vårt eget indre.

Referanser

- Bereiter, Carl og Scardamalia, Marlene. 1987. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brinchmann, Berit S. 1997. "Vi gjorde det vi kunne; han var jo så søt." *Hvordan håndterer sykepleiere og leger etiske beslutninger i nyfødtmedisinsk avdeling?* Hovedoppgave ved Institutt for sykepleievitenskap, Universitetet i Oslo.
- Dysthe, Olga. 1997. *Det flerstemmige klasserom*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Firing, Kristian. 2004. "Prøver å forstå litt mer i stedet for å være så sinna." *En kasusstudie om skrivning som refleksjonsform ved Lufikrigsskolen*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk mars 2004. Pedagogisk institutt. SVT-fakultetet, NTNU, Trondheim.
- Fransson, Göran og Morberg, Åsa. 2001. (red.) *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Hoel, Torlaug Løkensgard. 2001. Samtaler på e-post og kommunikative vilkår for læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* no. 2/3, pp. 172–183.
- Hoel, Torlaug Løkensgard. 2002 a. "Det er fint å vere mange i same båt." Oppfølging av nye studentar gjennom e-postgrupper, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* no. 6, pp. 144–459.
- Hoel, Torlaug Løkensgard. 2002 b. Interaksjon og læringspotensial i samtalegrupper på e-post. I: Sten R. Ludvigsen og Torlaug Løkensgard Hoel (red.) *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoel, Torlaug Løkensgard. 2003. "Skoledagen har sine nedturar og sine oppturar." Glimt frå nyutdanna lærarar sin kvardag gjennom e-brev. I: Tove Pettersson og May Britt Postholm (red.) *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, Torlaug Løkensgard og Gudmundsdottir, Sigrun. 1998. Refleksjonsteorier og veiledning i lærerutdanning, *Nordisk Pedagogik*, no. 2, pp. 76–87.
- Holquist, Michael. 2002. *Dialogism. Bakhtin and his world*. London: Routledge.
- Johnson, T.M., Jones, G.A., Thornton, C.A. og Langrall, C.W. 1998. Students' Thinking and Writing in the Context of Probability, *Written Communication* no. 2, pp. 203–229.
- Solvoll, Betty-Ann. 2004. Personlig korrespondanse via e-post, 10.11.04.
- Säljö, Roger. 2001. *Læring i praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Try, Eva. 2002. "Jeg er ikke kompetent til å stanse folks åpenhet." *En studie av fortellinger og andre tekster fra psykiatrisk praksis i sykepleierutdanningen*. Hovedfagsoppgave i helsefag hovedfag. Det medisinske fakultet og Det psykologiske fakultet. Senter for etter- og videreutdanning. Universitetet i Bergen.
- Tynjälä, Paivä. 1998. Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment, *Higher Education*, no. 36, pp. 209–230.
- Vygotsky, Lev S. 1982 [1934] *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzel.
- Wilhelms. Ragna. 2001. "Ny i faget og ny på jobben..." *En studie av nye bioingeniørers refleksjoner i møte med en yrkeskultur*. Hovedfagsoppgave i helsefag hovedfag. Det me-