



**Diakonissehjemmets  
Høgskole**



**KAREN LOUISE PEDERSEN**

## **Å LÆRE GJENNOM Å SKRIVE-**

**Proessorientert gruppebasert skriveopplæring i sykepleieutdanningen**

**Småskrift Diakonissehjemmets høgskole 1/2006**

Å lære gjennom å skrive –  
proessorientert gruppebasert skriveopplæring  
i sykepleierutdanningen

FoU prosjekt

ved høgskolelektor

Karen Louise Pedersen

Mars 2006

karen.l.pedersen@bergendsh.no

**Diakonissehjemmets Høgskole  
Ulriksdal 10  
5009 Bergen**

**2006**

**ISSN 0809-9618**

**ISBN 82-7928-080-4**

<b>1. Innledning .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Bakgrunnen for prosjektet.....</b>	<b>5</b>
<b>3. Å lære å skrive ved prosessorientert skrivegruppe.....</b>	<b>8</b>
<i>3.1. Forberedelsen og organisering av gruppene .....</i>	<i>8</i>
<i>3.2. Arbeidsform og oppgaver .....</i>	<i>8</i>
<i>3.3. Arbeid og prosess.....</i>	<i>9</i>
<i>3.4. Studentens og min egen evaluering .....</i>	<i>12</i>
<b>4. Fra frivillig skriveprosjekt til organisert skriveopplæring.....</b>	<b>14</b>
<b>5. AVSLUTNING.....</b>	<b>16</b>
<b>LITTERATUR.....</b>	<b>17</b>

## **1. Innledning**

Våren 2002 gjennomførte jeg et skriveprosjekt basert på gruppebasert prosessorientert skriveopplæring for noen studenter ved sykepleierutdanningen ved Diakonissehjemmets Høgskole, Bergen. Prosjektet var basert på frivillig deltakelse av studenter i første utdanningsår. Erfaringene fra prosjektet ble formidlet i en intern rapport sommeren 2002 (Pedersen 2002). I den interne rapporten la jeg størst vekt på hvordan gruppebasert prosessorientert skriveopplæring kunne tilpasses i de læringsformer høgskolen da anvendte, og hvordan læreplanen måtte utformes for å integrere arbeidsformen gjennom alle tre årene i utdanningen.

I rapporten som her foreligger, tar jeg utgangspunkt i erfaringene fra skriveprosjektet i 2002 i det jeg fremhever de mulighetene som ligger i prosessorientert gruppebasert skrivning. Jeg erfarte at læringsformen, som blant annet innebærer at studentene gir hverandre gjensidig tilbakemelding på tekster, på en positiv og dynamisk måte utviklet studentenes evne til skriftlig formidling av sykepleiefaget. Studentene syntes også å få større bevissthet i forhold til sitt faglige ståsted, de inspirerte hverandre til å tilegne seg fagstoff, og de fikk større trygghet i det å fremme egne meninger og fagforståelse. Slik utviklet de også sin yrkesetiske og sosiale kompetanse. Ut fra disse erfaringene hevder jeg at prosessorientert gruppebasert skriveopplæring har sin rettmessige plass i bachelorutdanningen i sykepleie.

Jeg starter med å fortelle om bakgrunnen for prosjektet i 2002. Deretter beskriver jeg erfaringene og evalueringen av prosjektet. Jeg diskuterer så hva prosessorientert skriveopplæring kan bidra med i læring av sykepleiefaget og foreslår til slutt hvordan denne læringsformen kan inngå som obligatorisk arbeidsform i læreplanen.

## **2. Bakgrunnen for prosjektet**

Bakgrunnen for skriveprosjektet var at jeg gjennom årene har sett at studentene i høgskolen strever med skriftlige arbeider. Dette så jeg som en utfordring fordi kvaliteten på sykepleietjenesten er avhengig av at sykepleieren kan formidle sine observasjoner, handlingsvalg og resultater skriftlig. Fordi helsetjenesten i dag i stor grad er basert på et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid omkring pasienten, må sykepleieren også kunne kommunisere sitt fag skriftlig på en forståelig måte til de andre helsefaggruppene.

Det å skrive kan ses på som et håndverk som må læres gjennom trening. Selv studenter som har gode generelle ferdigheter i det å skrive, kan streve med å gi teksten den formen som fagområdet krever. Sagt på en annen måte, det er forskjell på de krav som for eksempel settes til en tekst i norskfaget og en tekst i sykepleiefaget. Forskjellige fag har sin særegne skriftlige formidlingsform knyttet til fagets egenart, samtidig som ulike typer tekster innen hvert fag, har sin uttrykksform. Det å lære å skrive tekster kan ses som en prosess hvor faginnholdet og krav til form knyttes til den enkelte students personlige skrivestil. Slik er evnen til skriftlig formidling av et fag en personlig kompetanse som utvikles og endres ved trening og ved tilegnelse av ny kunnskap.

Ideen til skriveprosjektet fikk jeg som veileder i gruppesamtaler med studenter omkring deres refleksjonsnotat. Et refleksjonsnotat tar utgangspunkt i en konkret pasienterfaring hvor studenten først beskriver situasjonen, de reaksjoner og tanker situasjonen frembrakte, etterfulgt av en vurdering av situasjonen. Formålet med gruppesamtalene var at studentene kan lære av hverandres erfaringer og refleksjoner.

I disse gruppesamlingene utfordret jeg hver student til å lese høyt sitt notat, uten å kommentere eller endre det nedfelte underveis i lesningen. Dette valgte jeg å gjøre for å vise studenten at det å kommunisere via teksten gir oss både muligheter og begrensninger. Den franske filosofen Paul Ricoeur (1913 – 2005) sier i sin tekstteori at et budskap som formidles i teksten er fastlagt og endelig fra skriverens side, fordi det hun vil si er fanget i tekstens form (stil). Den som leser teksten forstår den gjennom sin tolkning i øyeblikket. I prinsippet er det like mange tolkningsmuligheter som det er lesere og lesninger (Ricoeur 1984).

Når studenten i gruppesamlingen leste sin egen tekst høyt, ble hun tilhører til sin egen tekst. Hun ble gjerne oppmerksom på at det som sto skrevet kanskje ikke var det hun ”egentlig” mente å formidle. Likevel er det et levende budskap i teksten som formidler ”noe” om ”noe” til ”noen”. ”Noen” er da både studenten som lytter til lesningen av egen tekst og de andre tilhørerne i gruppen. I lesningen ble studenten også oppmerksom på sin egen skrivestil, det vil si hvordan hun klarte å formidle budskapet. Hun ble også oppmerksom på at det budskapet hun nedfelte ”den gang

da”, nødvendigvis ikke var det hun ønsket å formidle ”her og nå”. Hun kunne blant annet ha fått nye erfaringer og andre tanker etter at hun hadde skrevet notatet. Ricoeur (1984) forklarer sin tekstteori ut fra forholdet mellom muntlig og skriftlig tale. I muntlig samtale kan den som snakker korrigere budskapet underveis ettersom hun får inntrykk av om tilhører forstår det hun vil formidle. Samtidig kan hun understøtte ordvalg og setningsbygning med mimikk, øyekontakt, stemmeleie, kroppsbevegelse og ikke minst henviser direkte til de fysiske omgivelsene. Eksempelvis: ”Det er dette bordet jeg snakker om”. Både den som formidler og den som lytter har ansvar for budskapet i den muntlige samtalen. I møte med teksten bærer leseren dette ansvaret alene, fordi teksten er blitt ”foreldreløs”. Uttrykket ’foreldreløs’ refererer til Platon som i ”Phaidros” sier at ”tekstens fader kan ikke komme den til hjelp” (Ricoeur, 1984; s 55).

På den andre siden er det slik at når en tekst leses opp av forfatterne selv, slik som i gruppesamlingen med fokus på studentenes refleksjonsnotat som nevnt over, kan den som leser korrigere og utdype sitt budskap i ettertid. Dialogen rundt refleksjonsnotatene bidro til læring både for den som hadde skrevet notatet og for tilhørerne. Denne type gruppedialog omkring tekster finner ikke formelt sett sted i forhold til andre tekster som studenten skriver i utdanningen.

Ved høyskolene skriver studentene i løpet av studiet både individuelle og gruppebaserte tekster. Tekstene leveres som ferdige produkter til lærer som vurderer dem til godkjent eller ikke godkjent. Da jeg gjennomførte skriveprosjektet i 2002, var fordypningsoppgaven i tredje studieår i sykepleie den eneste større individuelt baserte teksten med formell lærerveiledning underveis. De studentene jeg da veiledet på individuell fordypningsoppgave, hevdet at det var meget nyttig å få veiledning underveis. De etterlyste tilsvarende veiledning tidligere i studiet. Slik understreket studentene selv det Dysthe, Hertzberg & Hoel (2000) påpeker, nemlig at skriveprosessen som læringsverktøy er lite vektlagt i høyere utdanning. Med dette bakteppet ville jeg undersøke hvordan prosessorientert skriveopplæring i grupper kunne gi studentene den veiledning de etterlyste. Læringsformen er basert på at studentene bringer med seg inn til gruppen tekster som bearbeides etter tilbakemelding fra medstudenter og veileder.

### **3. Å lære å skrive ved prosessorientert skrivegruppe**

#### *3.1. Forberedelsen og organisering av gruppene*

Prosjektet ble forberedt med et to timers skrivekurs senhøstes 2001 for studenter i første utdanningsår. I kurset tok jeg utgangspunkt i Torlaug Løkensgaard Hoel (1992) sin bok ”Tanke blir til tekst - skrivehjelp for studentar”. Spesielt la jeg vekt på at for å bli en god skriver, er det nødvendig å bli klar over egen skrivestils styrke og svakhet. Ved avslutning av skrivekurset fikk studentene tilbud om å delta i skrivegrupper, med samlinger utenfor timeplanfestet undervisning våren 2002.

Jeg startet i januar måned 2002 med elleve studenter fordelt på to grupper, fem i den ene gruppen og seks i den andre. Alle gruppesamlingene fant sted på ettermiddagstid. Av ulike grunner gikk det fire uker mellom første og andre gruppesamling. Fordi fire studenter i løpet av disse ukene meldte fra om at de trakk seg, ble de to gruppene slått sammen til *en* gruppe ved andre samling. Da vi avsluttet i juni 2002, hadde gruppen hatt i alt ni samlinger med ca. 1 ½ times varighet. Fremmøte var varierende. Kun tre studenter deltok på alle ni samlingene.

#### *3.2. Arbeidsform og oppgaver*

Til hver samling hadde studentene med seg mer eller mindre uferdige tekster. Disse tekstene ble lest høyt for de andre gruppedeltakerne. For hver tekst som ble lest, ga alle tilhørerne en tilbakemelding både utfra umiddelbare tanker og utfra mer formelle retningslinjer for tilbakemelding (vedlegg 1). Den som hadde skrevet teksten, noterte ned det de andre sa om den. Etter at alle tekstene var gjennomgått, snakket studentene sammen om hva de hadde lært både ved det å få tilbakemelding på egen tekst og ved det å gi tilbakemelding på andres tekster. Jeg vurderte enten studentenes tekster parallelt med gruppens tilbakemelding, eller i etterkant flettet til oppsummeringen. På lengre tekster ga jeg studentene også skriftlig tilbakemelding. For at prosessen skulle bli meningsfull, skrev jeg ned en detaljert rapport umiddelbart etter hvert møte.

Til første samling hadde studentene med seg et notat skrevet ut fra et oppsett basert på: ”Min historie som språkbruker” (vedlegg 2), som på forhånd var delt ut til de som hadde meldt seg på. Den første hjemmeoppgaven omhandlet studentens egen erfaring med mating av en pasient, alternativt kunne de fortelle fritt om ernæringens betydning for pasienten. De neste fire hjemmeoppgavene ble utformet etter studentens ønsker.



De ville for eksempel lære å skrive sykepleierrapport, de ville lære å drøfte, og forskjellen på fagspråket kontra det språket som en bruker når en skriver skolestil. For at de skulle øve på beskrivende rapport, ga jeg dem i oppgave å beskrive en person de likte og kjente godt uten å tolke beskrivelsen. To oppgaver gikk i retning av diskusjon / drøfting ut fra egne meninger om etisk teori og sykepleieteori. Den siste var utformet som et pasientcase hvor studentene skulle velge ut ett til to problemområder og vurdere dem i forhold til enten etisk teori eller sykepleieteori. Temaene var sakset fra emner på timeplanen (Vedlegg 3).

### *3.3. Arbeid og prosess*

Hensikten med å skrive en tekst utfra oppsettet ”Min historie som språkbruker” (Vedlegg 2) var at den enkelte skulle bli klar over positive og negative erfaringer med skriving fra barneårene frem til i dag og hvilken skrivestil den enkelte hadde (Dysthe et. al. 2000). I sine notater formidlet noen studenter at de kjente på skrivevegring, og at de alltid hadde hatt problemer med å få tanker ned på papiret. De var i utgangspunktet for kritiske til det de skrev. Tekstene til disse studentene var korte og tette. Andre skrev at de likte å skrive, men hadde problemer med at de ”skrev seg bort i egne tanker”. Vi diskuterte styrken og svakheten i forskjellige skrivestiler.

Jeg påpekte at Hoel (1992) skriver at teksten blir best hvis vi starter med å skrive fritt om emnet uten å være for kritisk. Underveis skal kritikeren i oss kobles til og fra ved å veksle mellom å ha tanke på leser, formidlingskriving, og å ha tanke på egne meninger og erfaringer, tenkeskriving. Den som har en skrivestil som er (for) kritisk i utgangspunktet, binder seg gjerne til en fastlagt disposisjon. Teksten kan bli leservennlig, men stilen kan stenge for kreativitet og personlig fremstilling. Den som skriver mer ukritisk, tenkeskriveren, skriver kanskje mer utflytende, men har et oppkomme av ideer og kreativitet. Hennes tekst kan bli mindre leservennlig. Resultatet blir best hvis vi veksler mellom de to skrivestiler. Jeg fremsatte disse momentene i innledningsfasen, som en ”miniforelesning”, for at studentene skulle få noen knagger å henge sine erfaringer på.

Som svar på oppgaven om tema mating / ernæring, leverte studentene meget forskjellige tekster. De spredte seg over hele skalaen fra en liten fortelling om hvordan en student opplevde å mate en medstudent på øvelsesposten, via tette tekster

med faktaformidling, til en tekst som knyttet fagkunnskap opp mot egne meninger om emnet. Tekstene med ren faktaformidling var tette i dobbel forstand, både i forhold til innhold og stil. Samtlige studenter sa innledningsvis at de hadde hatt problemer med å få noe ned på papiret da de skrev, og at de var usikre på om de hadde ”gjort leksen riktig”. Fordi de i større eller mindre grad var misfornøyd med eget produkt, hadde de både gledet og gruget seg til tilbakemeldingen fra medstudenter og veileder.

I den gjensidige tilbakemeldingen var studentene åpne for å se kritisk og med nye blikk på sine tekster. Selv om noen var mer aktive enn andre, hadde alle noe å bidra med og var dermed utmerkede lærere for hverandre. Min oppgave som veileder ble å stanse opp ved de momentene som studentene selv fremhevet, utdype dem og sette dem inn i en større sammenheng. Med unntak av studenten som skrev om egne opplevelser fra en læresituasjon på øvelsesposten, hadde de resterende en forventning til seg selv om at det å skrive fagtekst var synonymt med å formidle boklig kunnskap. Vi var innom følgende momenter:

- En tekst vekker et engasjement hvis den appellerer til følelser eller formidler erfaringer som leser kjenner seg igjen i.
- En god tekst vekker lyst til å lære mer om emnet som formidles eller den får oss til å stille spørsmål til det velkjente.
- Uansett innhold bør teksten ha en innledning og en avslutning eller oppsummering.
- Teksten blir tungt tilgjengelig hvis den ikke deles i avsnitt eller hvis hvert avsnitt inneholder for mange budskap eller moment.
- Fremmedord må forklares i teksten.

Ved avslutning av denne samlingen leverte jeg ut et notat over momenter for kontroll av tekst, hentet fra Torborg L. Hoel (1992) sin bok: *”Tanke blir til tekst - skrivehjelp for studentar”* (Vedlegg 4).

I gjennomgangen av tekstene som skulle beskrive en person uten å tolke, gikk studentene grundig til verks og analyserte alle adjektiver, adverb og hjelpeord. Analysearbeidet førte til en befriende og munter stemning i gruppen. Vi fant at det i prinsippet ikke er mulig å beskrive en person uten samtidig å tolke, fordi livet i seg selv bygger på våre tolkninger av det vi ser og opplever. Jeg oppsummerte med at

målet med denne skriveøvelsen var å understreke betydningen av å være kritisk til egne tolkninger, for eksempel i sykepleierapporter.

Arbeidet med tekstene hvor tema var etisk teori og sykepleieteori ble tidkrevende og strakte seg over flere samlinger. Tekster med disse emnene bar preg av at de enten var meget tett pakket med fakta gjerne direkte referert fra lærebøkene, eller så bar de preg av ”synsing” som verken ble begrunnet utfra litteraturen eller med egen erfaring. Uansett innhold kunne det være vanskelig for leseren å få tak i poenget. Selv i de tekstene som hadde både innledning og avslutning, manglet gjerne en rød tråd. Eksempelvis kunne avslutningen ta for seg nye moment som ikke var omtalt verken i innledning eller hoveddel. Studentene ble etter hvert meget dyktige til å vurdere tekstenes kvalitet, spesielt hva angikk forholdet mellom innhold og struktur.

Utfordringen var større når det gjaldt forholdet mellom det å gjøre rede for et saksforhold, og det å drøfte en sak eller en påstand. I den sammenheng sammenlignet vi tekster som ”gikk i hver sin grøft”. I den ene grøften lå tekster hvor påstander og argument ble fremstilt bombastisk, uten utdyping eller begrunning, og som heller ikke var underbygget med henvisning til litteraturen. I den andre grøften lå tekster preget av unnvikende argumentasjon, krydret med en rekke hjelpeord som både forringet og underkjente budskapet. Eksempel på det siste er setninger krydret med ord som ”*gjerne*”, ”*kanskje*”, ”*litt*”, ”*noe*”, gjerne framsatt i passiv setningsoppbygning med mange bisetninger flettet i hverandre. Det var enighet i gruppen om at ”grøftene” de gikk i berodde på at de ikke hadde tilstrekkelig teoretisk kunnskap om emnet. Selv når en har gode ferdigheter i skriftlig formidling, er det ikke mulig å skrive en god fagtekst bare ut fra egne erfaringer. En fagtekst krever at den som skriver har innsikt i faglitteraturen.

Vi tok videre for oss hvordan en påstand kan drøftes på en god måte og hvordan viktige moment eller poeng bør utdypes, gjerne med eksempler, hva enten det gjelder egne meninger eller det som er hentet fra litteraturen. I veiledningen ga jeg studentene noen råd fra Førland (1996), om det å drøfte i en tekst, og fra Hoel (1992) i forhold til råd om oppbygging av teksten og det å utdype moment i en tekst.

Gruppen kom selv frem til følgende momenter:

- Den som skriver må ha tanke for hvem teksten er rettet til og formålet med teksten.
- En tekst må følge en rød tråd. Hvert avsnitt bør ta for seg kun ett poeng.
- Det må gå klart frem av teksten hva som er hentet fra litteraturen og hva som er hentet fra egne erfaringer.
- Faktakunnskap bør utdypes, det vil si gjenfortalt med "egne ord" og eventuelt underbygges med eksempler eller egne erfaringer.
- Den som skriver må vedkjenne seg det hun vil formidle og renske teksten for fyllord som underkjenner budskapet. For at budskapet da ikke skal bli for kategorisk og bombastisk, bør det enten fremsettes motforestillinger mot egne argument, eller det bør understrekes at det som sies er forfatterens egen mening.

Etter hvert ble studentene "drillet" i å se hvilke kvaliteter i tekstene som gjør dem leservennlige og hva som er forventet av en tekst som skal formidle og drøfte fagkunnskap. Slik ble de sine egne læremestre. Det som studentene kom frem til, var i stor grad i tråd med de momentene som Hoel (1992) angir for kontroll av en tekst (Vedlegg 4).

#### *3.4. Studentens og min egen evaluering*

Da prosjektet ble avsluttet, ba jeg studentene skrive fritt om hvordan det hadde vært for den enkelte å delta i skrivegruppen. Jeg mottok seks tilbakemeldinger. Alle seks skriver at deltakelsen hadde vært lærerik og nyttig, og at de var takknemlige for tilbakemelding fra gruppen. En sa at det var nyttig å få utlevert skriftlig materiale om hvilke krav som settes til en god tekst. Flere formidlet at det var nyttig å få gode råd etter å ha strevet med en tekst. To studenter ba om at gruppen måtte fortsette til neste studieår. En student etterlyste en fast møteplan. Noen skrev at de hadde dårlig samvittighet fordi de ikke hadde møtt frem til alle samlingene. De mer stabile deltakerne i gruppen kritiserte ikke sine medstudenter som gikk til og fra.

Det ustabile fremmøte førte til at jeg som veileder ikke kunne følge prinsippet om at samme tekst skal bearbeides gjennom flere samlinger. Det var mer hensiktsmessig å veksle mellom det å gi nye oppgaver for hver gang, og det å arbeide videre med en og samme tekst. Dessuten ønsket jeg at studentene skulle se mest mulig nytte av gruppen og få oppfylt forskjellige ønsker knyttet opp mot varierende tema i studiet. studentene

som møtte jevnlig, fikk likevel en form for prosessorientert skrivetrening. Det de lærte av tilbakemelding fra medstudenter på en tekst ble videreført til nye tekster

For studentene ble ulempen med det ustabile fremmøtet, vendt til noe positivt. De som hadde vært tilstede ved forrige gruppesamling måtte ved neste samling introdusere det vi hadde vært igjennom for nyankomne. På den måten fikk de en repetisjon på det de hadde lært, samtidig som det ble en avklaring på om gruppen hadde felles forståelse. Jeg fikk samtidig innsikt i hva studentene hadde lært.

Grunnen til det ustabile fremmøtet kan være at samlingene var på ettermiddagstid og at møteplanen var løs. Studenter har struktur og plan i studiet. På den andre siden, hvis vi ikke hadde hatt en fleksibel møteplan, er det ikke sikkert at prosjektet kunne blitt gjennomført.

Når det gjelder selve arbeidet med tekstene var studentens egen historie som språkbruker et godt utgangspunkt i bli-kjent fasen, og en kjærkommen introduksjon til å løfte fram forskjellige skrivestilers styrke og svakhet. Den neste oppgaven som omhandlet personlig erfaring med, og meninger om tema matning / ernæring, ble uklart forstått. Når studentene hadde problemer med å få noe ned på papiret, kan det skyldes uavklarte forventninger. Studentene kan ha hatt en forventning om å lære å skrive en god fagtekst, og det skulle skje fort. Hensikten med oppgaven var derimot prosessen frem mot målet: Det å kunne skrive en god fagtekst. I prosessen må studenten verdsette egne meninger og erfaringer, og lære å fremsette disse på en god måte. Uansett førte uavklarte forventninger til at studentene var usikre på om ”de hadde gjort leksen riktig”. De gruet seg derfor for å presentere produkter de ikke var fornøyd med. Da de så oppdaget at andre var i samme båt, senket skuldrene seg. Arbeidet med disse mer ”famlende” tekstene i startfasen ble spesielt viktige for å få belyst grunnleggende krav til et skriftlig arbeid. I arbeidet med tekstene om etisk teori og sykepleieteori oppdaget studentene at de fleste trengte mer innsikt i litteraturen. Siden dette var et felles anliggende, ga studentene hverandre støtte og oppmuntring til videre lesning om stoffet. Slik fikk studentene erfare den læringen som skjer ved prosessorientert skriving både i forhold til å arbeide med form og med innhold i tekstene. En slik drahjelp er positiv sammenlignet med det nederlaget studentene kan oppleve hvis de får sine faglige arbeider underkjent av lærer.

#### **4. Fra frivillig skriveprosjekt til organisert skriveopplæring**

Erfaringene fra det frivillige skriveprosjektet i 2002 tilsier at gruppebasert prosessorientert skriveopplæring bør inngå som obligatorisk del av læreplanen. Læringsformen har sin rettmessige plass parallelt med det å lytte til forelesninger, lese og tale for å lære sykepleiefaget. I det følgende peker jeg først på de utfordringene sykepleierutdanningene har i forhold til skriveopplæring og antyder så hvordan opplæringen konkret sett kan styrkes.

Teoristudiene ved sykepleierutdanningene er i dag i stor grad basert på gruppebaserte læringsformer. De fleste av arbeidene i slike grupper avsluttes enten med en rapport eller en større fagtekst som studentene skriver i felleskap. Tradisjonelt har lærerveiledningen som studentene får underveis i arbeidet hatt størst fokus på fagstoffet og gruppeprosessen, og mindre på skriveprosessen. Stort sett leveres tekstene som ferdige produkt. Min erfaring er at det ofte er noen i gruppen som tar på seg ansvar for skrivearbeidet, mens andre kan følge med som ”gratispassasjerer”.

En annen utfordring, som også gjelder for individuelle tekster, er at det er resultatet, og ikke det som skjer underveis i skriveprosessen som er gjenstand for vurdering. Hoel (1992) understreker at det å følge en oppskrift i startfasen, eksempelvis de oppsett som høgskolen setter for ulike tekster, kan forringe det endelige produktet. I tillegg er det slik at hvis den ferdige teksten ikke blir godkjent av lærer, må studenten(e) levere på nytt. Mange opplever ”underkjenning” som et nederlag og ikke som en læringsprosess. Nye innleveringsfrister gjør også at studenten kommer på etterskudd i forhold til progresjonen i studiet.

Den danske professor i retorikk Christian Kock (1993) påpeker at veileder bør involvere seg mer direkte i dialogen rundt studentens tekster. Hvis studentene kun får tilbakemelding på ferdige tekster, kan det mer hemme enn fremme skriveglede og evne til god skriftlig formidling. Veilederen bør være eklektisk i sine metoder utfra personlig stil og utfordringer hos den enkelte student.

Kock påpeker som Dysthe et. al. (2000) at det er nødvendig å starte med å skrive fritt utfra det som ”dukker opp her og nå” i møte med læresituasjoner og fagverden. Hvis en venter for lenge med å få noe ned på papiret, kan det ettersom tiden går bli mer og mer problematisk å få skrevet ut lærestoffet. Lærers ansvar er å hjelpe studenten til å

sette faget på begrep. I prosessen må lærerveiledningen bygge på både studentens erfaring som skriver og hennes livserfaring, fordi det gir konsekvenser for hvordan studenten kan og vil møte de kravene høgskolen setter til en fagtekst.

Min erfaring fra prosjektet i 2002 er at systematisk gruppebasert skriveopplæring også gir studentene økt bevissthet på eget ståsted, en større trygghet på det å fremme egne meninger samtidig som arbeidsformen krever at den enkelte er aktiv deltaker, og ikke passiv tilskuer. De blir også hverandres pådrivere i forhold til å oppmuntre og støtte hverandre til å tilegne seg fagstoff. Jeg mener derfor at i tillegg til at studentene lærer å skrive om sitt fag gjennom prosessorientert skriveopplæring, bidrar arbeidsformen på en meningsfull måte til at studenten utvikler sin yrkesetiske og sosiale kompetanse.

Konkret sett kan formålet med prosessorientert skriveopplæring introduseres ved et skrivekurs for studenter tidlig på høsten i første studieår. Videre bør prosessorientert skriving inngå som en naturlig del av det å arbeide med sykepleiefaglige utfordringer i lærerveilede grupper. Slike gruppesamlinger må være timeplanfestet og obligatoriske. En og samme lærer bør følge gruppen over ett studieår. Forventningene til gruppene må avklares og gjentas underveis i prosessen. Etter hvert som dette blir en integrert del av arbeidet i gruppen, kan den i perioder fungere uten lærerveiledning.

Emnene i fagplanen må være retningsgivende for tema og de skriftlige arbeidsoppgavene i skrivegruppen. Fokus, emne eller tema for hver samling må avklares i god tid fra gang til gang slik at alle kan møte forberedt. For å øke studentenes motivasjon, må det underveis gis mindre oppgaver etter ønsker og behov. I forhold til større tekster, som er studiekrav i fagplanen, bør studentene få vurdering fra hverandre og fra lærer før tekstene leveres til endelig vurdering av lærer. Slik blir det prosess i skrivingen.

Ut fra erfaring med prosjektet mener jeg at arbeidet i skrivegruppen også bør knyttes til vurdering av den enkelte students læringsprosess, evne til samarbeid og dialog, pålitelighet og innsats. Slik kan ansvaret for fellesskapet og læring i samarbeid bli understreket.

## 5. Avslutning

Det heter seg at studenten har ansvar for egen læring. Det er imidlertid vi lærere som har ansvar for å vise dem veien ved også å stille krav til innsats. Det kan skje på en positiv måte i en gruppe fordi studentene der gir hverandre drahjelp.

Veien til den gode teksten går blant annet via noen omveier, eksempelvis omveien om studentens eget liv og tidligere erfaringer. Studenter erfarer gjerne at lærestedet ikke etterspør personlig kunnskap og livserfaring i like stor grad som boklig kunnskap. Studentene har gjerne også en forventning om å lære å skrive en god fagtekst, og det skal skje fort, like fort som en tilegner seg boklig kunnskap. Men skriving er en prosess som læres i prosess.

Å lære å skrive krever innsats fra studenten. Jeg har erfart at hvis studenten innledningsvis får hjelp fra veileder, blir de hverandres og sin egen læremester. Studentene satt inne med langt høyere kompetanse i det å vurdere en tekst enn jeg hadde forventet. Vi hadde mye moro underveis. Humor er en utmerket inspirasjonskilde til læring.

Med denne rapporten håper jeg at jeg kan inspirere andre til å utforske de muligheter som ligger i prosessorientert skriveopplæring.



## Litteratur

Dysthe, O. (1996). Læring gjennom dialog - kva inneber det i høgare utdanning? I samleverket Olga Dysthe (red). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag as.

Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære - Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.

Førland, T. E. (1996). *Drøft – lærebok i oppgaveskriving*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Hoel, T.L. (1992). *Tanke blir til tekst - skrivehjelp for studentar*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Kock, Ch. (1993) Hvilken skriveundervisning har universitetet bruk for? Retorisk tradisjon og pedagogisk praksis. I samleverket Olga Dysthe (red). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag as.

Pedersen, K. L. (2002). "Når jeg skriver, lærer jeg, samtidig som jeg lærer å skrive". Et FOU-prosjekt om læring gjennom skriveprosessen. Diakonissehjemmets høyskole.

Ricoeur, P. (1984). "Tale og skrift". Indllæg fra Filosofisk Grundtvig-kongres afholdt på Københavns Universitet 9. – 10. september 1983. Peter Kemp (1984); *Sprog. Tale og Skrift*. Århus: Forlaget AROS.

Strategier for tilbakemelding på kort tekst

Forstår du hva skriveren vil formidle til deg? Sterke / svake sider?

Er det noe som er uklart?

Er det noe du ville ha utdypet?

Noe du ville utelatt?

Rød tråd i teksten?

Har teksten en (form for) innledning, hoveddel og avslutning?

Er det naturlige avsnitt?

Språket inklusive setningsbygging: Lett å lese? Vekslende eller noen ensformig?

Til slutt - du gir den andre en gave ved å påpeke styrke og vise til hva som kan gjøres bedre.

### ***Min historie som språkbruker***

Ta en times tid til å skrive din egen historie som språkbruker og å tenke igjennom konsekvensene for deg som skriver i høyere utdanning. Bruk spørsmålene under som utgangspunkt, og skriv om dem du synes er relevante for deg.

- Liker du best å skrive eller å snakke om emne? Ser du på deg selv som en dyktig skriver? Hvorfor /hvorfor ikke?
- Likte du å skrive som barn? Skrev du bare det du ble bedt om på skolen, eller skrev du på eget initiativ? Hva slags type tekster?
- Har skriving vært lett for deg senere i skole- og studietida, eller har det vært et ork? Dersom det forandret seg, når og hvorfor? Hva har du likt, og hva har du mislikt?
- Har du hatt arbeid der du måtte skrive? I så fall hva?
- Hva vet du om hva slags skriving som forventes av deg i den utdanningen du er begynt på nå? Hva er likhetene og forskjellene med tekster du har skrevet før?

*Fra Dyste, Hertzberg & Hoel (2000) "Skrive for å lære".*

*Andre oppgave:*

Beskriv en person du kjenner godt, gjerne en du setter spesielt pris på, eller en du er glad i. Beskrivelsen skal så langt mulig ikke inneholde tolkinger, kun beskrivelse.

Lykke til,

KLP / vår 2002

*Tredje og fjerde oppgave:*

Skriv en av de to nedenstående oppgaver,

enten:

Drøft denne påstanden: ”For å kunne gi god sykepleie må vi ha kunnskap om etiske teorier / prinsipper.”

eller:

Drøft denne påstanden. ”For å kunne gi god sykepleie må vi kjenne til en eller flere sykepleieteorier.”

KLP / vår 2002

*Femte oppgave.*

**Pasientbeskrivelse.**

Anna A. er en 84 år gammel kvinne som for noen dager siden ble innlagt på sykehjem fordi hun ikke lenger kunne ivareta sin egenomsorg.

Hun har hatt flere ”drypp” i løpet av det siste året. Legeundersøkelse kan ikke påvise sensoriske eller motoriske utfall av ”dryppene”. Hennes to døtre forteller at hun tidligere var en aktiv, glad og utadvent person, og at ”dryppene” har forandret hennes personlighet. Nå virker hun nedstemt og er redd for å være alene. Hun sier selv at hun ikke ønsker å ”ligge noen til byrde”, og at det ville være best for alle at hun var død.

Videre gir hun uttrykk for at hun er trett og vil helst ligge i sengen hele dagen. Rapporten tilsier at hun kan stå på bena og gå noen skritt med støttet av to personer. A.A. har ingen matlyst. Hun har hatt en vektreduksjon på ca. 10 kg i løpet av det siste halvåret.

Velg ett til to av problemområdene du ser ut fra ovennevnte pasientbeskrivelse. Begrunn hvorfor du mener det problemet/ disse problemene er viktige og hva du vil gjøre konkret for pasienten. Drøft sykepleien du foreslår 1) med utgangspunkt i etisk teori 2) med utgangspunkt i Hendersons eller Travelbes teori. Velg mellom 1 eller 2.

KLP / vår 2002; skrivegruppe.

## Hjelpeliste for kontroll av tekst

Dei fleste av oss omarbeider teksten kontinuerleg og bit for bit etter kvart som skrivinga skrid fram. I tillegg til dette er det nødvendig å omarbeide teksten systematisk og i samanheng ved at ein les gjennom den fleire gonger og konsentrerer seg om bestemte sider ved teksten. For den som ikkje er van med å skrive, eller kjenner seg usikker, kan det vere greitt å ha ei liste som minner ein om noko av det ein bør sjå etter før ein leverer teksten fra seg. Ei slik oversikt kan også vere nyttig nar ein skal gi tilbakemelding på ein tekst ein annan har skrive.

Nedanfor følgjer nokre punkt som kan vere til hjelp nar ein skal gjere ein slik kontroll. Lista er svært generell og må for all del ikkje oppfattast som nokon fasit!

### I Funksjon

1. Er teksten tilpassa til skrivesituasjonen (emne, formål, mottakar) ?

### II Innhaldet

1. Er hovudpunkta sentrale for emnet?
2. Er resonnementa logiske?
3. Er stoffet nok konkretisert (t.d. ved eksempel)?

### III Struktur (heile teksten, kapittel, avsnitt)

1. Dannar teksten ein samanhengande einskap?
2. Er dei ulike delane (kapittel, avsnitt) ordna i logisk rekkefølge?

3. Er det konsekvens i framstillinga (t.d. samandrag før/oppsummering av kapittel) ?
4. Gir kapitteloverskriftene nok informasjon?
5. Har kvart avsnitt ein hovudtanke?
6. Er det naturlege overgangar mellom avsnitta?

#### IV Språkbruk

1. Er språkbruken tilpassa emne, formål, mottakar?
2. Er faguttrykk og fremmedord nok forklara?
3. Er bruken av faguttrykk i samsvar med forklaringane?
4. Uttrykksmåten - er den personleg eller upersonleg?

#### V Rettskriving m.m

1. Er rettskriving, teiknsetting og a/og i samsvar med gjeldande reglar?
2. Er sitat, litteraturtilvisingar og notar korrekte?