

Nøkkelen til akademisk skriving:
Øvelse gjør mester

Kristian Firing & Frode Moen

Nøkkelen til akademisk skriving:
Øvelse gjør mester

Orkana Akademisk

Til alle som har gitt oss troen!

Kolofon

Innhold

Forord

Studenter og forskere er ofte fantastiske mennesker, når de ikke skriver. Problemet oppstår når de skal skrive, i starten eller underveis når det ikke flyter. De blir usikre, oppgitte og rastløse. Skriveprosessen blir så krevende at de ikke lenger finner tid. I stedet gjør de alt annet enn å skrive.

Mange studenter sliter med skrivningen (Dysthe, Hertzberg & Hoel 2001: 188). Vi har møtt dem som gir opp, og som ikke klarer å skrive ferdig bachelor- eller masteroppgaven sin. I Forskerforum kunne man nylig lese at så mye som 1/3 av doktorgradsstipendiatene aldri ble ferdig med avhandlingen sin (Vidnes 2017). Til og med forskere synes å gi opp skrivning av artikler og bøker. Ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU 2014) i Trondheim står 50 prosent av forskerne for nesten 90 prosent av publikasjonspoengene, noe som betyr at den andre 50-prosenten står for knapt 10 prosent av produksjonen. Skjevfordeling i produksjonen er ikke unik for NTNU, men er i samsvar med lignende undersøkelser fra andre norske universiteter (NTNU 2014). Det er noen som publiserer lite og ikke mestrer skrivningen.

Kanskje **årsaken ikke først og fremst** er knapphet på tid? Sissel Lie, en av de norske skriveforskerne, formulerer spørsmålet slik: «Betyr mangelen på tid at du ikke tør, fordi du er redd for å se at du ikke får til å skrive eller at andre skal se hvor dum du er?» (Lie 2006: 33). Kanskje mangel på tid like gjerne kan være manglende selvtillit eller ikke manglende prestasjonsangst.

Dette er det absolutt mulig å gjøre noe med – hvis man er motivert for å prøve.

Denne boken er til de samme studenter og forskere, de som er fantastiske mennesker, når de ikke skriver. Boken inneholder én nøkkel til akademisk skriving. Resultatet er forhåpentligvis at de samme menneskene finner tid, sitter i ro ved skrivepulten og skriver. Slik kan skriving bli til øving, læring og mestring. En bygger selvtillit og tekst, ord for ord.

Denne boken er skrevet med en drøm om å gi deg troen på at øving betyr mer enn talent, og at troen på at **øvelse gjør mester** også gjelder innenfor skriving. Det finnes mange gode bøker om akademisk skriving, bøker som gir oppskrifter på hvordan du skriver en god bacheloroppgave, masteroppgave eller artikkel. Dette er annen type bok. Dette er en motivasjonsbok om akademisk skriving. For at den skal være motiverende ville vi at den skulle være **både logisk og leken**:

Vi vil at boken skal være logisk – om hvordan man kan skrive seg til selvtillit og gode resultater, og om hvordan man kan lære seg akademisk skriving. Logikken er integrert i bokens oppbygging. Det første kapittelet er et forspill, det omhandler starten og det å komme i gang. De tre neste kapitlene gir nøkkelen til akademisk skriving. Det er en kodelås med tre kodeord: ØVELSE – GJØR – MESTER. Bak hvert av ordene ligger fagkunnskap om skriveprosessen, den som gjør at du kan lære å skrive akademiske tekster. Samlet sett gir dette deg tilgang til koden, nøkkelen. Nøkkelen gir selvtillit, motivasjon og frihet til

å utvikle deg som forfatter. Det siste kapittelet i boken handler om kjærlighet.

I tillegg vil vi at boken skal være leken – med et lite penselstrøk av «rock'n roll». I hvert kapittel finner du derfor et narrativ, *scener fra en skrivepult*, der vi følger en forfatter gjennom hans opp- og nedturer i skriveprosessen, fra starten i barneskolen til slutten på universitetet. Historiene illustrerer viktige tema for skriveprosessen, og fungerer som en oppvarming for fagkunnskapen som presenteres i det respektive kapittel. Forfatteren gjør mange oppdagelser ved skrivepulten: små, store, logiske og lekne.

Det er mange som har bidratt i vår prosess frem mot en ferdig bok. Vi vil takke familiene våre for ubetinget støtte i prosessen med å skrive denne boken – for at dere har troen. Vi vil også takke våre arbeidsgivere: Olympiatoppen for sporty innstilling og heiarop, og Luftkrigsskolen som har støttet prosjektet både faglig og økonomisk¹. Dessuten vil vi takke Elisabeth Johansen ved Orkana forlag, og de anonyme fagfellene, for utallige tilbakemeldinger og tilsvarende dyp innsikt i hva øvelse gjør mester kan innebære for forfattere. Tusen takk til Kjetil Strand for vakre illustrasjoner, og for at du bringer litt mer lek og fantasi inn i denne verden! Til slutt en spesiell takk til alle venner og kolleger som har bidratt med lesing, tilbakemeldinger og inspirasjon.

Til alle lesere: Vakker lesing og lykke til med egen skriving!

Kristian Firing og Frode Moen

Trondheim, august 2017

1 Skrivningen er støttet med stipend fra Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening (NFFO) der Kristian Firing har vært stipendmottaker.



Kapittel 1: Forspill

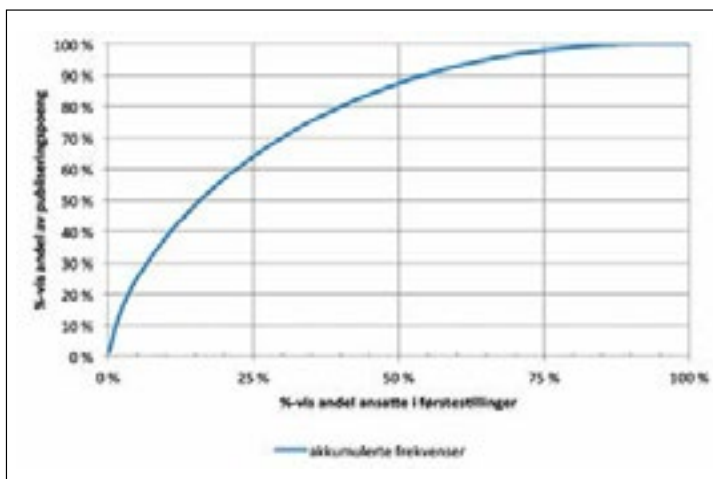
Begynnelser er de vanskeligste: begynnelsen av en setning, et avsnitt, eller en seksjon, av en strofe, av et helt stykke. Dette er når du tilbringer mest tid til ikke-skriving: Sitter og stirrer ut i rommet, tygger på blyanten, gnir øyebrynene, føler deg fastlåst. Hvordan kan du skrive begynnelsen på noe før du vet hva det er begynnelsen på? Til du vet hva det fører frem til? Men hvordan kan du vite det før du får til dine begynnelser? (Elbow 1998: 26).

Sitatet over viser hvordan det kan føles å skulle skrive. Vi er i begynnelsen av boken, og skal starte med et forspill. Vi skal sette oss til skrivepulten, det er jo en start bare det. Videre skal vi kjenne hvor vanskelig det kan være å komme i gang med skrivingen. Til slutt skal vi se nærmere på ordtaket øvelse gjøre mester – ordtaket som vi alle kan, men som vi kanskje ikke har forstått dybden av. La oss sette oss til skrivepulten.

Scener fra en skrivepult – FORSPILL

Lenge sitter han og gruer seg. Markøren blinker oppe i venstre hjørne på skjermen. Siden er tom. Han vet at han må skrive, men han orker ikke akkurat nå. Ikke i dag. Han må bare sjekke ut en idé med en kollega først. 30 minutter senere er han tilbake i stolen, han har det klart. Men så møter han markøren igjen, den står og blinker fortsatt og siden, den er tom. Han har ikke dagen i dag, han er ikke inspirert. Han får ikke ned ett ord på papiret, noe som oppleves helt forferdelig. Han er redd. Nå blir han avslørt som en som ikke får til å skrive, tenker han. Han stirrer ut i luften, kjenner fortvilelsen og mattheten i kroppen, og føler seg dum.

Han reiser seg fra stolen, går ut på gangen og sjekker posten. Ironisk nok finner han rapporten *Publiseringspolitikk 2014–2020 Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU* i hyllen sin. Han kjenner impulsen til å hive den i søpla, den minner ham om det stadige presset om å publisere. I stedet begynner han **å lese i den. Plutselig finner han en figur som viser** publisering blant ansatte i førstestilling, personell med forskerkompetanse (NTNU 2014: 16). Han tar seg tid til å studere den nærmere:



Figur 1: Andel av publiseringspoeng (2010–2013) – kumulativ fordeling av ansatte.

Figuren viser, som vi var inne på i innledningen, at 50 prosent av forskerne står for nesten 90 prosent av publikasjonspoengene, noe som betyr at den andre 50-prosenten står for knapt 10 prosent av produksjonen. Det er altså en todeling her, noen som publiserer mye og andre som publiserer lite; noen som mestrer skrivingen og andre som ikke mestrer den. Han kjenner hvilken kategori han tilhører. Han klipper ut figuren, limer den fast på skrivepulten og tar en beslutning.

Han står opp tidlig, setter seg til skrivebordet og reflekterer over gårsdagens manglende skriving. Hvorfor kom han ikke i gang? Hva var han redd for? Det er jo ikke farlig å skrive. Han bestemmer seg for å være tøff, og skrive alt det som kommer til ham. Han skriver om da han lærte å gå på line. Da han stod på trygg grunn og tok ett steg ut på linen, og så ett til, så kom ubalansen. Dette gjorde han mange ganger. Så begynte han å

kjenne igjen ubalansen i steget, og neste trinn var at kroppen klarte å korrigere seg i steget, som om prøvingen og feilingen hadde hatt en effekt på ham. Så klarte kroppen å korrigere flere steg etter hverandre, litt gjennom tanker, litt gjennom atferd og litt gjennom følelsen av trygghet. Han ble bedre til å holde balansen fra steg til steg. Ved å utsette seg for gjentatte interaksjoner mellom steg og stopp, aksjon og reaksjon, balanse og ubalanse, kontroll og ikke-kontroll, klarer han stadig flere steg på veien over linen.

Plutselig ser han det. Han ser at det som startet med ingenting annet enn dumskap, nå har blitt til et nulte utkast (Bolker 1998: 50) om å lære seg å gå på line. Det er noe ulogisk med nulte utkast, for det som matematisk er ingenting, er forskjellen mellom tanker og skriftlig tekst, og for en forfatter er det mye. Videre kan han skrive om historien fra det konkrete eksempelet, om linegåing, til et mer analytisk første utkast. Han tenker at det skal utvides med psykologiske og pedagogiske begreper, og det kommer han til å klare. Han har troen på det.

Hva lærte han egentlig av dette? Jo, han lærte at det kan være vanskelig å komme i gang, at det kan være veldig tungt å sette seg til en skrivepult og få skrevet det første ordet. Han tar frem boken *Writing Without Teachers* skrevet av Peter Elbow, en amerikansk skriveforsker og forfatter. Han beskriver det å komme i gang slik:

Å skrive mye i begynnelsen er også viktig, fordi det er da du er minst varmet opp og mest redd. Angsten hindrer deg i å skrive. Du vet ikke hva du vil ende opp med å skrive. Vil det være nok? Vil det være noe bra? Du begynner å tenke på kritiske lesere og hvordan de vil reagere ... Angsten prøver å holde deg fast og gjøre deg så kvalm at du slutter å skrive over hodet (Elbow 1998: 27).

Det var det han hadde opplevd i dag. Han har erfart det selv så mange ganger, at det er så vanskelig å komme i gang med skrivingen, å få skrevet det første ordet. Derfor har han utviklet en vane for seg selv. Vanen innebærer å gjøre seg klar gjennom bruk av en espressomaskin, kaffe og en sang på YouTube. Rutinene er rigide og disiplinerende samtidig som den åpner opp og setter fri. De gir trygghet og åpner opp for kreativitet, gjør at han kommer i modus og kommer i gang.

Ferdig med dagens skriving tenker han tilbake på sin egen skriveprosess. Det å komme i gang med skrivingen har alltid vært en utfordring for ham. I tillegg har han mange andre opplevelser, oppdagelser og erfaringer fra skrivepulten som han ønsker å dele. Han gleder seg til det, han må bare skrive dem ut først.

Det var første historie, leken, du vil møte igjen karakteren utover i boken. Nå er det over i logikken, faget, der øvelse gjør mester blir sentralt.

Øvelse gjør mester

Boken er tuftet på ordtakene øvelse gjør mester, et tredelt ordtak som gir deg nøkkelen til akademisk skriving. Det er en kodelås med tre kodeord: ØVELSE – GJØR – MESTER. For å forstå koden gjennomgår vi den begrep for begrep.

Øvelse kommer fra det engelske ordet *practice* som innebærer selve handlingen. Øvelse innebærer atferd, å gjøre noe, å trene på noe spesifikt. Barnet som øver seg på å gå er ett eksempel. Barnet øver på å ta nye skritt flere timer om dagen – steg for steg. For folk som kan gå, kan det å øve på å gå på line være den samme aktiviteten på høyere nivå, bokstavelig talt – også det steg for steg.

For forfattere innebærer øvelse det å skrive. Å øve skriving innebærer å arbeide med språket, steg for steg. Vi prøver ut ord for ord, setning for setning, avsnitt for avsnitt. Dersom vi er like ivrige som barnet, så øver vi på skriving flere timer om dagen.

Gjør kommer fra det engelske ordet *makes* som betyr å lage. *Gjør* innebærer altså at øvelse lager en effekt i oss, det gjør noe med oss. Aktiviteten vi utfører *gjør* noe tilbake til oss. *Gjør* eller lager, illustrerer læringen som foregår. Spesifikk øving på å gå *gjør* at barnet utvikler motorikk, balanse, muskulatur – lærer å gå. Øving på å gå, *gjør* at barnet nå kan gå. Øving på å gå på line, *gjør* at vi går stadig lengre og til slutt knekker koden.

Hva innebærer så *gjør* for oss som skriver? Jobbing med språket *gjør* noe med oss, det lager en effekt i oss. Utprøving av ord og setninger innebærer ubalanse og *gjør* at vi utvikler balanse. Vi får en følelse med språket, vi kjenner når det flyter. Bruken av språket som verktøy *gjør* også noe med tenkningen i skriveprosessen. Den ferdige teksten speiler forfatterens stadig mer logiske tenkning. Øvingen *gjør* at vi stadig får nye erfaringer som forfattere. Erfaringene er synlige i den ferdige teksten, men bygger på erfaringer på mikronivå, øvingen har gjort at ord, setninger og avsnitt har funnet sin form.

Mester er han eller hun som er ekspert innenfor faget. Historisk sett har ekspertprestasjoner blitt beundret og tolket i lys av forestillingen om at enkelte mennesker har blitt gitt et slags genetisk eller et gudgitt talent. Senere har forskere funnet at ekspertenes prestasjoner forklares best gjennom verdien av *bevisst målrettet øving* (Ericsson, Krampe & Tesch-Romer 1993). Studier viser at de beste ikke bare jobbet, jobbet hardere eller mye hardere, de jobbet mye, mye hardere (Gladwell 2008). Følgelig er mesteren vi ser her, en som har utviklet ekspertkompetanse gjennom øving. Mye øving. Forklaringen ligger ikke i øvingen

alene, men i interaksjonen mellom to deler: *practice* og *makes* på engelsk – øvelse og *gjør* på norsk. En som øver lite, får lite *gjør*, og opplever lite effekt. En som øver mye, får mye *gjør*, og opplever dermed mye effekt. De sistnevnte blir mestre, ikke de første. Uttrykket øvelse gjør mester gir derfor nå mer mening.

Dette gjelder trolig også for forfattere. De som skriver lite blir utsatt for lite *gjør*, får lite effekt ut av hvordan skriftspråket virker inn på menneskets tenkning, og blir neppe mestre i akademisk skriving. De som skriver mye blir utsatt for mye *gjør*, får mer effekt av skrivingen og blir mestre. Så øvelse gjør mester gjelder også når det gjelder skriving. Det er i grunnen ganske lovende – og oppløftende.

Øvelse gjør mester innebærer at **øving betyr mer enn talent, og at vi kan** flytte oppmerksomheten fra medfødt talent til øving. Når det er sagt, så betyr det ikke at det er enkelt. Å lykkes krever vilje til å øve – i tusenvis av timer – for å oppnå gradvise forbedringer på veien til å bli *mester*. Stephen King, en av verdens mestselgende forfattere, sier det slik: «Hvis du vil bli forfatter må du gjøre to ting mer enn alt annet: lese mye og skrive mye» (2000: 145). Når det gjelder lesing, må man lese for å utvikle både kunnskap og språk. Denne boken er et bidrag i så måte. Når det gjelder skriving, så kan det ikke læres gjennom lesing – det må gjøres. Det krever at du, med jevne mellomrom, tar frem de tre viktigste verktøyene i skrivingen: stol, lim og rumpa. Så drar du ut stolen, heller store mengder lim på den og setter deg ned på rumpa. Når du nå sitter dønn fast, kan du like gjerne gjøre det: skrive. Det innebærer å holde seg unna smarttelefonen, og la e-posten være i fred, til etter at skriveøkten er ferdig. Med mindre du heller vil øve deg og bli *mester* på smarttelefon eller e-post. Det er viktig å øve målrettet.



Kapittel 2: ØVELSE

Jeg ble en gang fortalt at den sikreste hjelp til skrijving av en bok var et stykke skomakervoks på stolen min. Jeg tror absolutt mye mer på skomakervoks enn inspirasjon. (Trollope 1999: 121).

Skomakervoks på stolen, publisert første gang i 1883, kan det ha betydning for oss i dag? Voks på stolen, eller lim; det gjelder å sitte i ro å skrive. I dag gjelder det også å holde kontroll på tankene. Tenk deg at du skriver og at det kommer inn en e-post i innboksen. Leser du e-posten eller fortsetter du å skrive? Det har betydning for hvor mye og med hvilken kvalitet du øver.

I dette kapittelet vil vi utforske øvelse. Øvelse innebærer å gjøre noe, trene på noe spesifikt. Dette gjelder også for skrijving. Det holder ikke å drømme om å bli bedre til å skrive eller at teksten skal bli ferdig. Med drømmen følger krav om øving. Det gjelder å sitte i ro ved skrivepulten.

Scener fra en skrivepult – ØVELSE

Lenge syntes han at skriving var vanskelig. På barneskolen var det mye rødpennbruk fra læreren. Lav score på diktatene. Dårlige resultater på norsk stil. Han følte seg dum i møte med ordene, setningene og tekstene. Han hadde mor som veileder, en veileder som tvang ham til å lese leksen ti ganger eller skrive diktaten ti ganger før han fikk løpe ut til kameratene. Lekser før lek. Manglende talent ble kompensert med mye øving. Det ingen av dem tenkte over var at øvingen utviklet viljestyrke.

Han jobbet hardt med skrivingen gjennom ungdomsskolen og videregående skole også, og fremdeles fikk han tilbakemelding med den røde pennen, pennen som markerte alle de stedene hvor læreren hadde rett og han hadde feil. Han aksepterte at han var dårlig i rettskriving og grammatikk, for det var han virkelig. Samtidig fikk alle tilbakemeldingene, skrevet i rødt, ham til å være sikker på at han var dårlig til å skrive. Til tross for mye øving fikk han middelmådige resultater, under gjennomsnittet i norsk og engelsk, men over gjennomsnittet i matematikk og andre fag. Likevel oppdaget han ikke den gradvise forbedringen. Han forstod det ikke, for han var mest opptatt av å unngå å bli avslørt som dum. Jeg skal aldri mer ta en eneste eksamen, proklamerte han til kameratene sine på eksamensfesten. Iveren kamuflerte en enorm lettelse, en lettelse som spilte angsten for å bli avslørt. Det han ikke forstod, var at han også hadde fått med seg verdifulle mestringserfaringer fra tiden på videregående skole.

Etter videregående skole – flink med tall og glad i mennes-

ker – begynte han å studere psykologi. Under masterstudiet får han en ny akademisk mor. En mor som krevde lesing og skriving, og ville se ny tekst hver lørdag på kjøkkenet hennes. Hele uken driver han med prokrastinering, altså han finner på alt mulig annet enn det han bør gjøre. Først den siste dagen skrider han til verket. Han skriver og skriver ut gjennom kvelden. Han har ikke noe valg. Han tenker: Neste gang skal jeg begynne tidligere, være ferdig et par dager før, bruke de siste dagene til å lese over og polere. Sånn går det, uke for uke. Siste kvelden er han i gang igjen. Først med prokrastinering, så med skriving. Det er så tungt å komme i gang.

Nå er det bare selve masteroppgaven som står igjen. Han skriver om hvordan barn lærer seg å gå, alle vet jo det, men han er nysgjerrig på temaet, og det finnes lite forskning på dette feltet. Professoren veiledet i «den nærmeste utviklingssonen», men hun forventet mye. Hva er et avsnitt for deg, spør hun. Han rødmer, og husker ikke hva han svarer. Han husker bare skammen over at han ikke visste det en gang. Likevel var det som om hun hadde troen på ham. Etter hvert ble hun syk og de ukentlige møtene falt bort. Tilbake satt han med både sorg og angst. Han ble alene med skrivingen. Han måtte skrive for å komme i mål. Han ville ikke gi opp, for hvem ville han bli da? En som slutter? Nei, han ville fullføre masteroppgaven. Skriving er et spørsmål om å gjøre, det blir ingen masteroppgave uten at han skriver, skriving er en forutsetning for ferdig tekst. Han skrev hver dag, ikke så mye, men nok til å holde prosessen i gang. Det krevde vilje.

Noen ganger er viljen så stor at den må tøyles litt. Han må sette punktum for dagen fordi andre deler av jobben også

er viktig, eller fordi han vil være inderlig tilstede i eget liv. På den annen side, det kommer dårlige dager, dager der skrivingen føles som å lempe stein inn i seg selv. På slike dager kommer viljen inn. En tekst skrives ord for ord, setning for setning og avsnitt for avsnitt. Time for time. Uten ordene, uten timene, uten handling blir det ingen bok. Derfor er vilje så viktig. Imidlertid kan han tenke at han ikke har tid og rom.

Han har ikke tid. Denne unnskyldningen holder ikke. For det første trenger han ikke så mye tid. 15 minutter, det har han. Tidlig på morgenen, i lunsjen eller sent på kvelden. For det andre planlegger han økter på om lag to timer. Han planlegger møter, og nå også møter med seg selv der han skriver. For det tredje setter han av noen skivedager og noen skriveuker. Slik får han noen muligheter i løpet av året. Han finner tid.

Han har ikke rom. Denne unnskyldningen holder heller ikke. Det finnes alltid en dør som kan låses fra innsiden. Der- som han setter en lapp på utsiden om at «skriving pågår», så blir han sjelden forstyrret. Da er det bare å passe på at han ikke for- styrrer seg selv. Han elsker å skrive på flyturer. Han finner rom.

Det verste er når han har vondt i viljen, det er ikke bra. Imidlertid vet han at vondt i viljen kan lirkes og lures. Han gir det et forsøk. Han tenker: Jeg skriver i 15 minutter, og hvis jeg fortsatt ikke vil skrive, så slutter jeg. Veldig ofte opplever han at skrivingen utvikler mening, at han skriver en time eller to, og når han ser tilbake på økten, oppdager han at det kom noe godt ut av det. Men hva lærte han egentlig av dette? Jo, han lærte verdien av vaner. Det å gjøre skriving til en vane. Vanen han utviklet under studiene går slik:

Det er tidlig på morgenen. Han lister seg inn på kontoret. Slår på den røde espressomaskinen. Måler opp kaffe, setter koppen under og presser inn på-knappen. Vakker lyd, to tynne stråler av kaffe og koppen fylles. På toppen dannes et lag av hvitt skum. Deilig lukt av espressokaffe fyller kroppen. Kaffe i munnen. Han nyter det lenge før han svelger. Den første koppen kaffe om morgenen på kontoret – helt fantastisk. Så er det en sang på YouTube – helt himmelsk. Så er det skrivning, uten for mye tenkning. Han bare skriver, litt ufarlig, kanskje omskriving av det han skrev dagen før eller noen frie assosiasjoner. Ord blir til setning. Setning blir til avsnitt. Avsnitt blir til tekst. Han har kommet i modus. Nå føler han virkelig for å skrive.

Det gir trygghet å ha en vane å komme i gang på, slik som å forsøke å gå på line. Det første steget, det første ordet. Det er viktig. Han vet ikke hva det er, om det er atferd, tanke eller følelse, eller om det er modus eller stemning. Derimot merker han at vanen har satt seg i kroppen. I forlengelsen av espressomaskin, kaffe og Youtube er det som om han automatisk setter seg inn til pulten og starter å skrive. Oppstarten av skrivingen har blitt kroppsliggjort. Dette er viktig fordi starten er forutsetningen for skrivning.

Det var historien om øvelse. Før vi går videre kan en spørre seg hvorfor øvelse er så viktig for oss. La oss starte med å belyse spørsmålet i spennet mellom medfødt talent på den ene siden og *bevist målrettet øving* på den andre.

Talent eller øvelse

Historisk sett har ekspertprestasjoner blitt beundret og tolket i lys av forestillingen om at enkelte mennesker har blitt gitt et godt utgangspunkt i form av et medfødt talent. Tanken bak utdanning er annerledes, den rettes mot læring. Dannelsesromanen *Wilhelm Meisters læreår* skrevet av den tyske filosofen Goethe, illustrerer hvilken avgjørende rolle øvelse har for å bli ekspert, eller *mester* (Goethe 2008). Romanen berører det tyske begrepet *Übung macht den Meister*, på engelsk *practice makes a master* eller *practice makes perfect* og på norsk øvelse gjør mester.

En moderne versjon av begrepet kommer frem gjennom Ericssons perspektiv på ekspertprestasjoner og hans begrep *deliberated practice*, på norsk *bevisst målrettet øving* (Ericsson et al. 1993). Perspektivet innebærer

... en motsetning til den generelle oppfatningen om at personers mulighet for utvikling av ekspertprestasjoner er begrenset av faktorer som ikke kan bli utviklet gjennom erfaring og trening, faktorer som egenskaper, mentale kapasiteter og medfødt talent (Ericsson 2000: 190–191).

Ericsson hevder at ekspertenes overlegne prestasjoner er «resultatet av gradvis forbedring gjennom målrettet øving som varer årevis og ti tusen timer» (Ericsson 2000: 215). Utgangspunktet til Ericsson var en studie av klassiske musikere på ulike ferdighetsnivåer. Gjennom studien viste det seg at musikere på amatørnivået bare øvde tre timer i uken opp gjennom barndommen, og dermed hadde akkumulert omkring 2000 timer øving

når de var blitt 20 år. De som utviklet seg til å bli profesjonelle hadde derimot gjennomført øving av et helt annet volum år for år slik at de hadde nådd cirka 10 000 timer ved samme alder (Ericsson et al. 1993). Dette eksempelet viser betydningen av *bevisst målrettet øving*.

Biografier om The Beatles illustrerer betydningen av øving, om mulig enda klarere. Etter lengre opphold i Hamburg, merket hjemmepublikumet at de var blitt bedre musikere. John Lennon sa det slik: «I Hamburg måtte vi spille åtte til ti timer pr kveld, det var det som forbedret spillingen» (Lennon, McCartney, Harrison & Starr 2000: 49). Når de også spilte sju kvelder i uken i flere måneder, sier dette noe om mengden øving. I tillegg stilte publikum krav om variasjon og kvalitet: «Vi måtte lære en million sanger» (Lennon et al. 2000: 49). En annen del av historien som viser betydningen av øving var at medlemmene, relativt uskyldige gutter fra Liverpool, ble kjærestere med stripere fra Hamburg. For noen som knapt hadde debutert seksuelt, ble dette formidabelt: Her var det helt klart noen med erfaring, og andre som ikke kunne noe. Beatles-medlemmene ”fikk alle sin utdanning i Hamburg” og som de skriver det selv: «Det var virkelig noe» (Lennon et al. 2000: 53). Dette illustrerer nok en gang at forskjellen mellom ekspertene og nybegynnerne trolig forklares best gjennom *bevisst målrettet øving*.

Malcolm Gladwell undersøkte betydningen av øving i større skala da han oppdaget hva som karakteriserte de som hadde nådd toppnivå i ishockey i Canada. Det viste seg at 40 prosent av spillerne var født tidlig på året, mellom januar og mars. En tydelig effekt knyttet til når på året spillerne var født, hvordan kan dette forklares? Det har ingenting med astrologi å

gjøre. Årsaken er at en deler inn gruppene i henhold til alder, og at det er kalenderåret som legges til grunn. Barn født i januar og februar trener sammen med barn født i november og desember. Det er altså en forskjell på 8–12 måneder innenfor treningsgruppen, en forskjell i alder som har en viss betydning for motorikk og fysikk blant ni- og tiåringer. Videre starter trenerne å plukke ut spillere til topplagene helt ned i ni- til tiårsalderen. Disse spillerne får bedre oppfølging fra trenerne, øver sammen med bedre medspillere og spiller mange flere kamper i løpet av året. I starten er forskjellen først og fremst at noen spillere er eldre enn de andre og i mindre grad at de er bedre. Men i 13–14-årsalder, med alle fordelene knyttet til bedre oppfølging og ekstra øving, er de virkelig bedre, og har dermed større sannsynlighet for å avansere til elitejuniorlag og videre til elitelag på seniornivå (Gladwell 2008: 24–25). Resultatet er at vi finner en overrepresentasjon av spillere født tidlig på året på toppnivå.

Etter hvert som 10 000-timersregelen har blitt nærmest allmenn tilgjengelig, har den også blitt kritisert. Man har stilt spørsmålsteget ved hvor spesifikt dette tallet kan være og hvorvidt det er gjeldende innenfor alle typer aktiviteter. Ytterligere forskning har funnet at dette tallet kan variere, man finner eksempelvis at det tar et sted mellom 1000 og 10 000 timer å nå et høyere mesternivå innenfor sjakk (Charness, Krampe & Mayr 1996: 70). Nyere forskning antyder dessuten at toppnivået innenfor sjakk kan nås i løpet av 5000 timer (Charness, Tuffiash, Krampe, Reingold & Vasyukova 2005: 161). Det er verd å merke seg at Ericsson og hans kolleger (Ericsson, et al. 1993) rapporterte variasjoner rundt tallet 10 000, og at de ikke totalt så bort fra betydningen av talent. Selv om alle kan få

fremgang i høydehopping, er det ikke sikkert at det er mulig for alle å hoppe over to meter, selv med mange timer *bevisst målrettet øving*. Det finnes grenser for hva øving kan gjøre med oss.

Noe av kritikken mot 10 000-timersregelen kan tyde på at man har glemt at den forutsetter kvalitet. Ericsson er tydelig på at *bevisst målrettet øving* inneholder en kvalitativ dimensjon (Ericsson, et al. 1993). For å illustrere forskjellen på kvalitetstrening og ikke, kan vi benytte et eksempel fra fotball. To spillere er begge på fotballtrening i én time. Spiller A har ballen i beina på alle oppvarmingsøvelser, mens spiller B løper uten ball for å varme opp. Når hovedaktiviteten starter er spiller A i par eller triade gjennom hele treningen, hvor ballberøringene er mange. Spiller B er i aktivitet sammen med åtte andre og har lite ballberøring. Resultatet av det samme tidsintervallet blir dermed svært forskjellig. Spiller A vil kunne ha 500–600 ballberøringer på en time, mens spiller B knapt har 50. Det er klart at dette påvirker ferdighetsutviklingen med ball, og siden fotball innebærer å behandle ballen, vil dette få klare konsekvenser for spillernes utvikling innen fotball. Imidlertid stopper det ikke der, man kan også gå videre til å se på kvalitetsforskjeller på berøringene. Det finnes riktige berøringer og det finnes uriktige berøringer, og det gjelder å bygge opp repertoaret av riktige berøringer. For å oppnå dette må spilleren være oppmerksom på forhold som påvirker berøringen på ballen, eksempelvis treffpunkt, timing og balanse.

Kvalitetstrening krever dermed intens tilstedeværelse og riktig oppmerksomhet. Oppmerksomhetsfunksjonen i hjernen kan sammenlignes med en vill hest, det er ikke alltid den gjør slik mennesket vil. Skal man derimot trene en vill og utrent

hest, krever dette intenst og tilstedeværende arbeid. Slik er det også med oppmerksomheten. Kvalitetstrening er krevende for oppmerksomheten og tilstedeværelsen, men det utgjør definitivt en forskjell på ferdighetsutviklingen. Det er denne kvalitetsforskjellen Ericsson tenker på når han viser til at man trenger cirka 10 000 timer *bevisst målrettet øving* for å nå ekspertnivået. Betydningen av kvalitet i treningen er svært viktig.

Bevisst målrettet øving skulle vise seg å få avgjørende betydning under Vietnamkrigen. I 1968 skjøt amerikanerne ned ni sovjetiske jagerfly mens de mistet ti egne, noe som kan tyde på at flygerne hadde samme mengde talent og at flyene var av samme kvalitet. Videre etablerte amerikanerne programmet *Top Gun*, et treningsprogram for situasjoner der fly møter hverandre til kamp i luften («dogfighting»). Det meget seriøse *Top Gun*-programmet ble senere kulisser for en ikke fullt så seriøs film med samme navn (Scott 1986). Det som kanskje ble litt borte i filmens drama knyttet til krig og kjærlighet, var at treningsprogrammet hadde en avgjørende effekt: Forholdet mellom nedskutte fly endret seg til 12.5 til 1, i amerikansk favør (Chatham 2009). Årsaken til forandringen var pilotenes målrettede trening.

Paul J. Silvia, forfatter av bestselgeren *How to Write a Lot*, skriver meget enkelt, på grensen til provoserende, om skriveprosessen. Innenfor debatten om egenskaper og talent i forhold til gradvis forbedring gjennom øving, skriver han: «Skriving er en ferdighet, ikke en medfødt gave eller et spesielt talent. Som andre avanserte ferdigheter, må skriving utvikles gjennom systematisk instruksjon og øvelse» (Silvia 2007: 6). Dette er helt i tråd med Donald M. Murray, en ledende amerikansk skrive-

forsker. Han beskriver det slik: «Det jeg har funnet ut er at alle er talentfulle. Det er bare det at noen mennesker får utviklet det og andre ikke» (Murray 2005: 27). Han skriver videre:

Skribenter skaper seg selv. De drar seg fra potensial til realisering, oppdaget ikke undervist. Å utdanne – educere på latinsk – betyr bokstavelig talt «å hente ut». Prosessen med å bringe ut, med å utvikle en medfødt evne, med å realisere at du innehar en overveldende trang til å skrive ned ting, er berørt gang på gang av forfattere i denne boken. Hvis du er villig til å bli ledet innenfra – hvis du er villig til å slippe løs din strengeste lærer på en velskrevet side – vil du kanskje oppdage den gnisten av talent som var der hele tiden (Murray 2005: 27).

Stephen King opererer også med dikotomien talent versus øving. Utgangspunktet hans er at forfattere kan deles inn i ulike nivå eller klasser: dårlig, kompetent, god og glimrende. Videre beskriver han forholdet mellom talent og øving slik:

Mens det er umulig å gjøre en kompetent forfatter ut av en dårlig forfatter, og mens det er like umulig å lage en glimrende forfatter av en god en, er det mulig, med mye hardt arbeid, engasjement og tilpasset hjelp, å gjøre en god forfatter ut av en bare kompetent en (King 2000: 142).

Hva betyr dette? Han synes å peke på at du ikke kan ha ikke-talent, det går ikke. På den annen side, med utgangspunkt i en «bare kompetent en» er det altså mulig å utvikle en «god forfatter».

Haruki Murakami, en japansk forfatter som i tillegg er kjent for å være en ivrig langdistanseløper, hevder at talent er den viktigste egenskapen for å være forfatter (Murakami 2008). Han ser det som en forutsetning. Poenget er at talentet er gitt,

og det er mer eller mindre bra, men så lenge det ikke er ikke-eksisterende så åpner det seg muligheter. Her hevder forfatteren at det faktisk kan være en fordel ikke å ha altfor mye talent. Forfattere med masse talent mangler erfaring og strategier for å takle motgang når den en gang kommer, og stopper opp. Forfattere med mindre talent får mye erfaring med problemløsning og lærer seg strategier for å takle motgang. Han sammenligner dette med personer som kan spise alt uten å legge på seg versus folk som har lett for å legge på seg. De første har talent, men mangler strategier, de andre utvikler strategier og får masse erfaringer med trening og kosthold. Spørsmålet er hva som er strategiene for en forfatter? Her er svaret både enkelt og kjedelig – fokus og utholdenhet.

Murakami understreker betydningen av fokus i skriveprosessen. Selv sitter han konsentrert, med fokus som en laserstråle på det han jobber med, i tre–fire timer og skriver hver dag før han går over til andre aktiviteter. Videre forteller han om forfattere som, på dårlige dager, «bare sitter der», noe han tolker som trening på å holde fokus. Også King har fokus i skriveprosessen, og sikrer dette gjennom målsetting om å skrive 2000 ord pr dag (King 2000). Måltetthet illustrerer på mange måter forutsetningen om høy kvalitet i treningen. Noen er litt romslig og anser planlegging av skriveprosessen og disponering av tekst som del av skriveprosessen, mens andre er strenge: «skrive er skrive» (Murray 2005: 31). Fokus illustrerer på mange måter den kvalitative dimensjonen *bevisst målrettet øving*.

For Murakami betyr utholdenhet, eller stayerevne, å kunne skrive daglig i et halvt år, ett år eller to år. Utholdenheten innebærer altså å kunne konsentrere seg om skriveprosessen hver dag over

en lengre periode. Det er den samme utholdenheten en løper trenger for å utvikle energiutveksling i muskulatur, styrke, kondisjon og mental robusthet. Etterhvert vil resultatene komme. Murray hevder han har undervist studenter med masse talent, holdt kurs der alle studentene kunne bli profesjonelle forfattere, om de var villig til å gjøre jobben. Det de fleste studentene ikke hadde, var «ønsket om å bli publisert og arbeidsvanene for å gjøre det mulig» (Murray 2005: 18). Utholdenhet illustrerer det kvantitative innholdet i *bevisst målrettet øving*, forutsetningen om 10 000 timer.

Så hva innebærer *bevisst målrettet øving* for forfattere og forskere? Slik kan det se ut for en forfatter: «Kjente forfattere har en tendens til å planlegge 3–4 timer skriving hver morgen og tilbringe resten av dagen på å spasere, kommunisere, sove og andre mindre krevende aktiviteter» (Ericsson et al. 1993: 392). Vi ser det samme når det gjelder forskere: «Kjente forskere holder seg til en rigid daglig timeplan der den første store aktiviteten for hver morgen involverer skriving i et par timer» (Ericsson et al. 1993: 392). DeSalvo trekker frem fem forhold når det gjelder *bevisst målrettet øving* for forfattere: 1) øvingen må være spesielt utviklet for å forbedre ytelsen, 2) øvingen må repeteres, 3) målrettet øving krever tilbakemelding om prosessen fra en mentor eller en skrivepartner, 4) øvingen krever oppmerksomhet og konsentrasjon, og må gjennomføres langsomt og i korte økter og 5) målrettet øving er ikke morsomt (DeSalvo 2014: 33–34). Vi finner disse punktene både meningsfulle og relevante når det gjelder skriving, og vil berøre dem ytterligere gjennom denne boken. Når det er sagt, så er vi bare delvis enig i at skriving ikke er morsomt. Vår erfaring er at skriving kan innebære mestring

og det å skape ny mening, og at det derfor kan være veldig morsomt. På den annen side kan skrivning være både slitsomt og krevende, så der er vi helt på linje med DeSalvo.

Inspirert av amerikansk skrivepedagogikk, blant annet teori av Peter Elbow og Don Murray, vokste det utover 1980- og 90-tallet frem et norsk miljø innenfor skrivepedagogikk. Ledende forskere som Torlaug Løkensgard Hoel og Olga Dysthe skrev en rekke vitenskapelige publikasjoner innenfor prosessorientert skrivning der bøkene *Skrivepedagogikk på norsk: Prosessorientert skrivning i teori og praksis* (Hoel 1990), *Ord på spor: En innføring i prosessorientert skrivning* (Dysthe 1993) og *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* (Dysthe et al. 2001) illustrerer kjernen i forskningen. Skriveprosessen innebærer mye mer enn tekstproduksjon og tekstanalyse innenfor norskfaget. Tankeprosessen som følger av skrivningen, åpner opp for skrivning som prosess i alle fag og på alle nivå, fra barneskolen til academia. Innenfor prosessorientert skrivning er det ingen motsetning mellom skriveprosessen og kvaliteten på sluttproduktet. Tvert imot utfyller perspektivene hverandre. Disse forskerne anser skrivning som en læringsprosess i seg selv, og argumenterer for at skrivning kan læres (Dysthe et al. 2001).

Senere har det kommet flere bøker om skrivning som læringsprosess. Merethe Morken Andersen har gitt ut *Skriveboka*, en bok som favner mange sjangere og som både dekker skriveprosessene og har oppmerksomhet på sluttproduktet (Andersen 2008). Boken har relevante bidrag inn mot akademisk skrivning. Som skriveleærer, forfatter og forlagsredaktør skriver hun med erfaring og tyngde – i tråd med bokens fysiske vekt, nesten 800 sider. Forsker og forfatter Anders Johansen tar oss med på en dyp og intim reise i skrivning og læring i boken *Skriv! Håndverk*

i *sakprosa* (Johansen 2009). Det ligger mye klokskap i hans beskrivelser av hvordan tenkning og læring finner sted under arbeidet ved skrivepulten. Det blir mer om dette i neste kapittel.

Når vi nå ser tilbake på debatten om talent versus øving, er det to ting som blir klart for oss. Det første er at talent tradisjonelt har blitt tillagt alt for stor betydning og at talent, gjennom sin statiske natur, har fungert som en begrensende faktor på utvikling av ekspertprestasjoner. Det andre er at ekspertprestasjoner er resultatet av gradvise forbedringer utviklet gjennom *bevisst målrettet øving*. Sammen med økte muligheter kommer altså kravet om mye øving. For studenter og forskere rettes det nå oppmerksomhet mot å sitte i ro og skrive, for så å få belønning i form av kompetanse og publikasjoner langt frem i tid, og det i en hverdag preget av hurtig tid og hurtig belønning. Slik øving krever vilje og viljestyrke.

Vilje og viljestyrke

Menneskets frie vilje – det er noe stort over det. Kanskje er det en dimensjon som til og med rangerer over tanker, emosjoner og atferd. Frankfurt introduserer oss for en mulig strukturering av menneskets frie vilje gjennom begreper som «første-ordens vilje» og «andre-ordens vilje» (Frankfurt 1971). Begrepene kommer frem gjennom et eksempel om rusavhengighet: En person har et ønske om å slutte med rus, hans første-ordens vilje er «å slutte med rus». I neste omgang kommer om personen har andre-ordens vilje, om han velger handlinger der han unngår å ruse seg. Menneskets frie vilje innebærer da samsvar mellom

disse to typene vilje, noe som i vårt tilfelle ville bety at personen velger bort handlingen å ruse seg. La oss se nærmere på hvordan de to formene for vilje kan relateres til skriveprosessen.

Første-ordens vilje er «hva ønsker du?». Denne dimensjonen av viljebegrepet er tuftet på ønsker, drømmer, lidenskap, glede, mening og iver. Relatert til skriving betyr dette hva du ønsker å skrive. Kanskje er drømmen å skrive en kronikk, en masteroppgave, en doktoravhandling eller en bok. Det gjelder altså å definere hva du ønsker. Dersom du ikke vet hva du ønsker å skrive, blir det neppe noe skriving.

Andre-ordens vilje er «velger du handlinger som støtter opp om første-ordens vilje?». Denne dimensjonen av viljebegrepet er tuftet på disiplin, lydighet, lojalitet, støtte, oppmerksomhet, prioritering, konsentrasjon og frivillig forsakelse. Dersom du ønsker å skrive, er det spørsmål om du velger handlinger som gjør at du kan realisere dette ønsket. Sitter du i ro, fullt konsentrert og skriver? Dersom du forsaker noe i de minuttene eller timene du sitter og skriver, er dette i tilfelle i tråd med andre-ordens vilje. Andre-ordens vilje innebærer prosesser som prioritering og disiplin. La oss se nærmere på ulike kombinasjoner av første- og andre-ordens vilje.

Uklart ønske og uklare handlinger – da blir det ingen skriving, ei heller noen tekst. Det finnes mange andre områder i livet der man kan realisere ønskene og drømmene sine, der man kan bruke kraften sin og prioritere slik at mål nås. Det finnes viktigere ting enn skriving, selv om skriving også kan være viktig, så da gjelder det å finne disse andre områdene.

Klart ønske og uklare handlinger – det blir lite eller ingen skriving, og ei heller noen tekst. Det kan synes slem, man har jo klare ønsker og drømmer, og mange har til og med det meste

av teksten klar oppe i hodet. Vi har hørt mange si at de drømmer om å skrive en bok, om å få gitt ut historien sin. Hvorom allting er så har de ikke tid, de skriver ikke, og da blir det ingen bok. Beklager, det går ikke!

Uklart ønske og klare handlinger – det innebærer å starte med andre-ordens vilje, bruke disiplinen til å komme i gang. Dersom skrivingen *gjør* at du oppdager lidenskap, ønsker og drømmer knyttet til skriving, da kan det være lurt å bruke øyeblikket til å lage en plan som reflekterer din nyoppdagede lidenskap. Om det innebærer at du må sette deg til skrivebordet tidlig neste morgen, så gjør det! Det er sjelden man angrer på en skriveøkt eller andre økter der man er aktiv deltakende.

Klart ønske og klare handlinger – det blir skriving og det blir ferdig tekst. Det ligger en voldsom kraft i en vilje tuftet på både første- og andre-ordens vilje. Man kan ha et inderlig ønske, en drøm om å skrive en bok og i tillegg har disiplin til å omsette dette ønsket til handling. Slikt blir det bok av. Da gjelder det å beholde lidenskapen sin og disiplinen til å skrive den ut – ord for ord.

Vilje henger også sammen med viljestyrke. Viljen er som en muskel i den forstand at den er trenbar, og kan som en muskel bli sliten ved for mye aktivitet. Begrepet viljestyrke har således også sin mening (Baumeister & Tierney 2012). Viljestyrke innebærer blant annet evne til å bevisst regulere seg selv gjennom innsats. Et eksempel på regulering kan være å overstyre uønskede tanker, følelser eller impulser. Et annet eksempel kan være å utsette tilfredsstillelse, å unngå kortsiktig fristelse for å nå langsiktige mål. Et tredje eksempel kan være å iverksette et avslappet kognitivt system for atferd i motsetning til et heftig emosjonelt system.

Rent praktisk betyr dette at viljestyrke kan være å stoppe å spise når kroppen har fått det den trenger av næring, fordi kroppen som helhet skal fungere i et helseperspektiv og må tas vare på i dette perspektivet. Viljestyrke kan også være å fortsette å øve på en oppgave til oppgaven er lært, slik at man lærer de egenskapene man trenger for å fungere i dagliglivet eller i jobbsammenheng. Det kan videre være å holde tilbake når kortsiktig fristelse melder seg, slik at man heller høster av det man gjør på lengre sikt. Svak viljestyrke vil kunne føre til at vi fortsetter å spise, slutter å øve, eller griper den kortsiktige fristelsen. Det å holde en viss kontroll på matinntaket gjelder trolig for alle, mens å øve og å holde tilbake kortsiktige fristelser synes spesielt relevant for forfattere. Det er særlig ett eksperiment som stadig synes å være aktuelt: marshmallow-eksperimentet.

Ved Stanford Universitet i 1972 ledet Walter Mischel en forskningsstudie som involverte rundt 600 barn i alderen fire til seks år og et enda større antall marshmallows (Mischel 2014). Eksperimentet går slik: Barna blir ført enkeltvis inn i et rom, der de får en stor og fristende marshmallow plassert foran seg. Beskjeden er at de kan få spise marshmallowen, men om de venter i 15 minutter, kan de få ytterligere en marshmallow. De blir så etterlatt alene i rommet og da er spørsmålet: Spiser de den eller ikke? Noen falt for fristelsen og spiste den, mens andre motstod fristelsen, ventet og fikk sin utsatte belønning. Dette er spennende i seg selv, men det som kanskje er mer spennende er oppfølgingsstudiene. Studier av marshmallow-barna i voksen alder viste at de som hadde greid å motstå denne fristende marshmallowen også gjorde det bedre senere i livet. De lyktes bedre med utdanning og fikk bedre jobber (Mischel 2014). Hvordan

kan vi forstå dette? De som ventet på den andre marshmallowen som barn, falt i mindre grad for kortsiktige fristelser og tok seg tid til å vurdere hva de ville oppnå og hvilke behovstilfredsstillelser som var viktigst.

Marshmallow-eksperimentet på barn på 1970-tallet, hvilken relevans har det for oss voksne i dag? Kan vi befinne oss i situasjoner der det å spise god mat kan representere et valg mellom øyeblikkelig tilfredsstillelse og frivillig utsettelse av gleden, gleden som da kan handle om å gå ned ett kilo eller to? Kanskje møter vi sjokolade, potetgull eller en eller annen form for marshmallow-situasjon – hver dag. Vi møter situasjoner som utfordrer viljestyrken vår.

Det er også en mulig forbindelse mellom marshmallow-eksperimentet og seksualitet. Mischel har et hypotetisk eksempel om den lykkelige gifte, eldre salgssjefen som blir invitert til en drink av den unge og pene personlige assistenten etter en lang arbeidsdag under den årlige salgskonferansen, langt hjemmefra (Mischel 2014: 63). Vil mannen takke ja til drinken? Vil han falle for øyeblikkelig tilfredsstillelse eller vil han motstå fristelsen? Mischel har også et reelt eksempel. Han skriver om den gifte presidenten som hadde selvkontroll, og evnen til å utsette belønning, nok til å klare jusstudiene ved Yale og bli valg til president, samtidig som han ikke hadde «selvkontroll overfor spesielle fristelser som gatekjøkkenmat og tiltrekkende praktikanter i Det hvite hus» (Mischel 2014: 168–169). Et tredje eksempel er den gifte guvernøren fra en større stat i USA. Etter en lang dag på kontoret står valget mellom den 23 år gamle dama annonsert på en webside eller å lukke websiden, ta en kald dusj og dra hjem (Baumeister & Tierney 2012: 89). Argu-

mentet til Baumeister og Tierney er at selve valget mellom den umiddelbare fristelsen og det å motstå fristelsen, utfordring av viljestyrken, synes å være det samme for den voksne mannen og barna under eksperimentet. Dog er det en del forskjeller knyttet til alder, situasjon og etiske aspekter.

Muligvis er Marshmallow-eksperimentet relevant også for idrett. Etter en lang og hektisk arbeidsdag kan den umiddelbare fristelsen være TVen. Den lokker, som en god venn som ikke krever noe av deg, du kan være som du er. Fjernere er løpeturen. Den lokker ikke på deg, den er kanskje ikke fristende, den er bare der som en mulighet med enda fjernere belønning – den gode følelsen etterpå. Kun ved å gi avkall på det første kan du få det andre. Det er enten eller. Slik er det også i toppidretten. Det å bare delta på trening eller å velge *bevisst målrettet trening*, regulert kosthold og strenge hvile- og søvnrutiner. Bevisste valg mellom umiddelbare fristelser eller fremtidig belønning gir gradvis forbedring på veien til å bli toppidrettsutøver. Slike valg står en overfor hver dag.

Hva så med marshmallow-eksperimentet og skriving, kan det å utsette belønning ha noe med skriving å gjøre? Tenk deg at du sitter og skriver, og ordene kommer sent, setningene enda senere og avsnittene enda verre. Du sitter der i motstand og dumskap, og så plinger det i innboksen eller det banker på døren. Hva gjør du da? Du kan jo bare sjekke e-posten eller bare ta en prat med kollegaen din, eventuelt kan du la e-posten og kollegaen din være urørt disse minuttene. Du kan skrive, sitte i motstanden og i dumskaper en stund før du får belønning i form av ord, setninger og avsnitt. Valget står mellom øyeblikkelig tilfredsstillelse eller utsatt belønning. For noen er 15

minutter pr dag (Bolker 1998) det som skal til for å bringe teksten videre, for andre er skriveøkter på to til fire timer optimalt (King 2000; Murakami 2008). Rent praktisk betyr det å utsette tilfredsstillelsen noen minutter eller noen timer. Som forfattere innebærer det å utsette belønningen omtrent like lenge som det føltas for barna å vente i 15 minutter.

Som voksen i dag, har vi ikke mer innvirkning på situasjonen enn det barna på Stanford hadde? For det første kan vi stenge ute de umiddelbare fristelsene. Nyere forskning argumenterer for økt selvregulering gjennom å redusere fristelser fremfor å øke selvkontroll (Milyavskaya, Inzlicht, Hope & Koestner 2015). Den beste måten å drive selvregulering på, er å sørge for at vi ikke blir fristet, sørge for at vi ikke kommer i situasjoner der vi må utøve selvkontroll. Vi kan skrive på en maskin uten e-post og internett, og vi kan henge lapp på døren slik at gode kolleger kommer tilbake senere. For det andre vet vi at veien mot store mål er å velge bort de umiddelbare fristelsene til fordel for den utsatte gevinsten. Ved å velge slik dag for dag, blir det skapt gradvis mer tekst, ord for ord på veien mot det store målet. Vi har altså innvirkning i det daglige felteksperimentet. En klassisk historie, Homers *Odysseen*, kan kaste nytt lys over dette med vilje, viljestyrke og selvregulering.

Odyssevs, gift med Penelopeia og med en nyfødt sønn, drar ut i Den trojanske krigen. Etter ti år ute med fantastiske eventyr, seiling og harde kamper, er Odyssevs på vei hjem. I det han prøver å seile hjem med gjenværende mannskaper, møter de det vakre landet med de overbevisende sirenene, de hører sirenenes sang som så overbevisende prøver å trekke skipene mot land, få dem til å krasje i skjærene. Odyssevs var desperat etter å høre

sirenenes sang, men ville også unngå tragedien. Han beordret derfor mannskapet til å binde ham til masten, og om han skulle be dem om å sette ham fri så skulle de binde ham fast med enda mer tau. For å beskytte seg selv og forsikre han om at han ble fastbundet, skulle de plugge igjen ørene med honning (Homer & Østbye 2001).

Odyssevs hadde kanskje ikke mest medfødt vilje og viljestyrke, men kunne sine strategier for selvregulering. Muligens kan de klassiske strategiene for selvregulering komme til anvendelse også i dag. Hva med å binde seg fast til stolen og plugge igjen e-post og internett i 60 minutter om dagen?

Tid til skriving

Tid er en demokratisk fordelt ressurs, 24 timer i døgnet, likt fordelt til alle i hele verden. De 24 timene har ikke forandret seg de siste årene, men likevel kan opplevelsen av denne tiden ha gjort det. Vi kan oppleve at vi lever i et samfunn der tiden går fortere og at vi har dårlig tid. Det er kanskje derfor meditasjon og mindfulness har fått en slags renessanse i den vestlige verden. Men har vi tid til det? Det er sagt følgende om meditasjon: «Jeg mediterer 20 minutter pr dag, bortsett ifra de dagene jeg har det veldig travelt, da mediterer jeg i 60 minutter» (Skarsvåg 2016). Dersom vi ser til fysisk trening, så finner vi noe av det samme. Det er nettopp når vi har det hektisk at vi skulle sette av tid til trening, det er kanskje da vi trenger det mest. La oss se på en aktivitet til: Petter og Gunhild Stordalen bruker kalenderprogrammet Outlook for å samordne sine avtaler, blant annet

setter paret av tid til sex. Det som kanskje er litt morsomt, og som slo an i media, er eksempelet der de bare hadde satt av 15 minutter, fra kl. 20.00 til kl. 20.15, før de fikk levert sushi på døren (Stavrum 2014). Det som imidlertid er seriøst, er tanken om å planlegge slik at vi får tid til det vi virkelig vil få tid til.

24 timer i døgnet til alle, det synes likevel å være ulike perspektiver på spørsmålet om vi har tid eller ikke. Når det gjelder trening kan vi høre to ulike stemmer: Vi hører om folk som finner tid til trening og folk som ikke finner tid til trening. Vi hører de samme to oppfatningene når det gjelder skriving. En oppfatning er at vi ikke har tid til skriving – det er for mye som må gjøres både i arbeidet og fritiden – og da blir det valget riktig. En annen oppfatning er at vi har tid til skriving – vi kan sette av en del av denne tiden til skriving – noe som også blir riktig.

Det kan være vanskelig å finne tid til en sakte aktivitet som skal utføres i en travel hverdag. Spørsmålet er om man kan snu på det: Kanskje er det mulig å fordele noe av tiden til deg selv? Videre følger noen eksempler på skribenter som driver med tidsplanlegging.

William Zinsser, en amerikansk lærer innenfor skriving og forfatter av den meget populære boken *On Writing Well*, er tydelig når det gjelder skriving: «... den profesjonelle forfatter må etablere en daglig plan og følge den» (Zinsser 2006: 4). Han begrunner dette med at «... skriving er et håndverk, ikke en kunst, og den som løper bort fra håndverket sitt fordi han mangler inspirasjon lurer seg selv» (Zinsser 2006: 4). Til slutt skriver han at «Dersom jobben din er å skrive hver dag, så lærer du det som enhver annen jobb» (Zinsser 2006: 4).

Paul Silvia skriver mandag til fredag, mellom klokken åtte og ti. Han våkner, lager kaffe og setter seg ned ved pulten sin. Han sjekker ikke e-post før han skriver (Silvia 2007). Klokken ti er han ferdig med dagens skriving og tilgjengelig for studenter og kolleger ved universitetet.

Lars Saabye Christensen skriver hver dag når han er inne i sine skriveperioder. Han beskriver rutinen sin slik: «Jeg har etter mange år funnet ut at morgenstund er den beste tiden for meg å skrive, og jeg er veldig disiplinert når jeg holder på. Noen ganger skriver jeg kanskje bare i ti minutter og tenker, her fikk jeg til noe» (Brenner 2011: 14).

Som såkalt kjendisforfatter har Murakami en tilværelse med mangfoldig innhold. Likevel verner han om forfatterens kjerneaktivitet, det å skrive: «Generelt konsentrerer jeg meg om arbeid tre eller fire timer hver morgen. Jeg sitter ved pulten min og fokuserer fullstendig på det jeg skriver. Jeg ser ikke noe annet, jeg tenker ikke på noe annet» (Murakami 2008: 77). Han utfører skrivingen, før han går over til andre aktiviteter.

Dag Solstad sitter lenge og gruer seg før han setter seg til skrivemaskinen. Så skriver han i to timer. Til påstanden om at det blir en ganske kort arbeidsdag, svarer han: «Ja. Men det blir faktisk omtrent som verdensrekordtiden for et maratonløp. Og det hver dag, tenk på det!» (Brenner 2011: 226).

Vi tenker at eksemplene kan virke motiverende, men at tidsplanlegging må tilpasses den enkelte. Kanskje representer «to timer pr dag» en slags standard for produktiv skriving. Kanskje 30 minutter pr dag er mer passelig? Eller én lang skriveøkt pr uke? Tidsplanlegging inngår som en del av forfatterens selvregulering.

Selvregulering som prosess

Som vi har sett, utsettes forfattere for versjoner av marshmallow-testen nærmest daglig. De står i valget mellom øyeblikkelig tilfredsstillelse og skriving der belønningen i form av ferdig tekst kommer senere. Regulering av motivasjon og atferd er viktig for forfattere. Bandura sier det slik:

En av faktorene som skiller de som lykkes i å regulere sin motivasjon og atferd for å oppnå det de ønsker fra de som ikke lykkes i sine selvregulerende tiltak, er effektiv bruk av egne insentiver. Dette er ikke bedre illustrert enn ved vellykkede romanforfatteres skrivevaner. De må stole på sin egen selvdisiplin da de ikke har noen tilstedeværende veileder som utsteder direktiver og kontrollerer daglige skriveaktiviteter (Bandura 1991: 256).

I forståelse av selvregulering har Bandura utviklet en modell, «gjensidig påvirkning» (Bandura 1986). I relasjon til skriving innebærer hans perspektiv at forfatteren må håndtere tre ulike prosesser og hvordan disse påvirker hverandre (Zimmerman & Risemberg 1997):

- Miljømessige prosesser, innebærer interaksjon med omgivelsene der man må regulere omgang med andre mennesker og sosiale medier.
- Atferdsmessige prosesser, anerkjenner skriving som en ferdighet som kan måles gjennom for eksempel antall sider skrevet pr dag.
- Personlige prosesser som eksempelvis bruk av målsettinger, disponering og redusere selvevaluering for å unngå prestasjonsangst.

Miljømessige prosesser

Miljømessige prosesser innebærer å finne riktig balanse mellom forfatteren og omgivelsene slik at man kan mestre rollen som forfatter. Det finnes noen enkle og noen litt mer komplekse måter å regulere dette forholdet på. La oss ta det enkle først. Når det gjelder et rom til å skrive, så hevder King at alt dette rommet trenger er: «En dør som du er villig til å lukke» (King 2000: 155). Silvia sverger også til en dør som kan lukkes fra innsiden, eventuelt med en lapp på utsiden om at «skrivning pågår». Dette signaliserer at du ikke er tilgjengelig, at skrivning krever en annen ro og en annen stemning enn den som oppstår i møtet mellom mennesker. Døren beskytter mot forstyrrelser som kommer utenifra (Silvia 2007). På den annen side kan forstyrrelser komme innenifra. Som skribent må man selv passe på at ikke døren åpnes og at man for eksempel søker ut i omgivelsene etter en kopp kaffe eller lar seg distrahere på andre måter. Det er også viktig å være oppmerksom på døren til sosiale medier. Internett og e-post er fine verktøy i forskningsprosessen, men i selve skrivingen – det å fylle arket med bokstaver, ord, setninger og avsnitt – trenger man ikke særlig mer enn papir og blyant eller en datamaskin med et tekstbehandlingsprogram. Det er vanskelig å si hvilke typer forstyrrelser som truer skriveprosessen mest, men kanskje er det slik at bruken av døren, både fysisk og mentalt, krever øving. En må øve på å regulere forholdet mellom seg selv og miljøet.

Et annet eksempel på miljømessige prosesser er interaksjonen mellom personen og de vitenskapelige modellene. Gudmund Hernes har slått et slag for den gode gamle diktaten. Her

måtte elevene lære seg å lytte og skrive. Gjennom hånden øvde man inn fortellingen med logiske bolker, setninger og avsnitt som gir overblikk og arkitektur til fremstillingen. Dette ga maler for å kunne fortelle en historie. Så gikk man via gjentfortellingen, der man var friere, og skulle bruke egne ord for å formulere det som var opplest. Dette ble da lettere, diktaten gjorde at man visste hvordan det skulle lyde (Hernes 2013).

For studenter fungerer vitenskapelig ansatte som modeller. Gjennom mastergradsutdanning og doktorgradsutdanning formaliseres et veilederforhold mellom studenter og professorer. Studenten oversender tekstutkastene sine til veileder som kommenterer tekstene med bakgrunn i de vitenskapelige standardene som eksisterer i miljøet.

For forskere fungerer vitenskapelige journaler som modeller. Tekstene i seg selv fungerer som modeller eller standarder for det vitenskapelige miljøet. Det finnes egen litteratur som beskriver disse modellene og hvordan man skal kunne skrive i henhold til disse standardene (Day 1998; Murray 2005; Silvia 2007). De samme journalene fungerer i tillegg som modeller for skriveprosessen. Gjennom innsending av manuskript med påfølgende vurderingsprosess får en faglig tilbakemelding fra erfarne forskere, der det i hovedsak påpekes avvik i forhold til standarden for en ferdig artikkel. Fra da av gjør forfatteren en rekke tilpasninger og forbedringer, en prosess som gjentas frem til endelig beslutning er fattet, artikkelen blir da enten akseptert eller refusert. Hele systemet er tuftet på at erfarne forskere gir inngående tilbakemeldinger til forfattere slik at teksten kan utvikles til å holde den vitenskapelige standard som kreves.

Atferdsmessige prosesser

Atferdsmessige prosesser peker på skriving som en ferdighet, men hva betyr det egentlig? Murray definerer skriving slik: «Å planlegge å skrive er ikke å skrive. Å disponere ... å forske ... å snakke med folk om hva du gjør, ingenting av det er skriving. Skriving er skriving» (Murray 2005: 31). Men det er ikke alltid så lett å møte det blanke arket, eller markøren som står oppe i hjørnet. En meget utstrakt strategi er monitorering av skriveprosessen.

Monitorering av skriveprosessen innebærer å holde en oversikt over eksempelvis antall sider skrevet pr dag eller pr uke. Gjennom å overvåke skrivingen sin vet Silvia hvor mange dager han generer ny tekst, og at han skriver i gjennomsnitt 789 ord på en slik dag (Silvia 2007: 43). Her er målingen i seg selv interessant (antall dager og antall ord), men også selve prosessen. Kanskje er det slik at monitoreringen virker tilbake på forfatteren slik at han prioriterer skriving flere dager enn han ellers ville gjort, eller slik at han skriver flere ord på en skrive dag.

Ernest Hemingway fikk Nobelprisen i litteratur, men var også kjent for sitt forhold til alkohol og festligheter. Likevel hevdet han at han aldri skrev når han var beruset (Phillips 1984: 61). Han skrev 400–600 ord om dagen, fra tidlig om morgenen av for å unngå varmen og for å få arbeide i fred (Phillips 1984: 56). Etter skrivingen anbefalte han trening, for å bli utmattet i kroppen, eller sex med den du elsket, det var det beste. Til slutt måtte han lese for å unngå å tenke på det en hadde skrevet inntil han kunne skrive igjen (Phillips 1984: 43).

Dag Solstad måler sin skriving i antall sider. På en god dag kan han skrive fem sider. Noen ganger kan han skrive sju til åtte

sider, men da anser han de siste to-tre sidene som stormannsgale sider, så de kaster han i søpla. De første fem sidene derimot, de tar han med seg videre til neste dag. Da er det å sette seg til skrivebordet igjen (Brenner 2011: 226).

Joan Bolker, klinisk psykolog og anerkjent kursholder innenfor skriving, argumenterer også for daglig skriving. Tittelen på hennes meget kjente bok, *Writing Your Dissertation in Fifteen Minutes a Day*, illustrerer dette. I valget mellom å styre etter tid eller sider argumenterer hun for antall sider pr dag som strategi (Bolker 1998: 45). Om man så har et realistisk mål på bare to sider pr dag, så er det utrolig hvordan et slikt mål gir resultater i løpet av en uke, en måned eller et år. To sider pr dag i ett år gir (2x365) 730 sider. En slik type målsetting understreker at skriving er atferd, og at det er på papiret det skjer.

Stephen King (2000: 154) skriver 2000 ord per dag. Han slutter ikke før han har nådd 2000 ord. Noen ganger er det tidlig, andre ganger er det seint, det er ikke så viktig, det viktige er at det blir 2000 ord. Først da er jobben gjort.

Mesteren i monitorering er trolig Anthony Trollope, han brukte både klokke og dagbok for å dokumentere skriveprosessen. Han skrev tre timer om morgenen, 2500 ord, før han startet jobben på postkontoret. Han gjorde ikke regning med å kunne skrive hver morgen, men denne rutinen førte til en jevn produksjon av 10 000 ord i uken og en rekke kjente noveller (Trollope 1999). Bak prestasjonen ligger nøyaktig dokumentering i egen dagbok. Han betraktet en uke med lav produksjon som «et gnagsår i øyet» og skulle det blir en måned, ville det bli en «en sorg for hjertet» (Baumeister & Tierney 2012: 115).



Figur 2: Skrivedagbok for forfattere.

Forsiden på den avbildede dagboken har liten verdi i seg selv, det er innholdet som teller – og kanskje ikke innholdet i seg selv heller, men hvordan selve føringen av dagboken, ord og tall, påvirker tanker og følelser. Poenget er altså ikke monitoreringen som sådan, men hvordan det virker disiplinerende på forfatteren. Effekten av monitoreringen for en forfatter kan sammenlignes med den virkningen et kalorieregnskap kan ha på personer som vil slanke seg eller den virkningen en treningsdagbok kan ha på idrettsutøvere.

Personlige prosesser

Til tross for at skrivning er atferd, en ferdighet som skal komme til uttrykk på papiret, så er skrivning også en personlig prosess som griper inn i tanker og følelser. Det finnes derfor kognitive og affektive strategier som bruk av målsettinger, disponering og selvevaluering.

Klare mål er direkte motiverende – de gjør at folk kan planlegge, gjennomføre instrumentelle handlinger og føle seg stolt når målene er oppnådd (Bandura 1977). Innenfor skrivning innebærer det å sette mål, prioritere og bryte dette ned til daglige målsettinger. Det viser seg at de som er mest opptatt av målsettinger, har økt motivasjonen til å utføre aktiviteten. De som ikke setter mål for seg selv, oppnår ingen endring i innsats og blir forbigått av de som har satt seg som mål å forbedre seg (Bandura 1991:251).

Sett i et behavioristisk lys innebærer dette positiv forsterkning: Vi belønner oss selv for hvert steg på veien til å oppnå et stort mål. Du setter opp små realistiske mål med tilhørende belønninger. I tillegg kommer prinsippet om «ingen dessert før du har spist opp middagen» (Bolker 1998). Prinsippet sier at du kan forsterke en ønskelig atferd gjennom å sette den i forbindelse med en annen atferd som du liker å utføre. For forfatteren innebærer å sette daglig mål for skrivningen og ikke stoppe før målet er nådd. Positiv forsterkning kan føre til at skrivningen automatiseres (Bolker 1998).

Et annet aspekt i dette er at målsettinger bør være realistiske, det er mye bedre å skrive to slappe sider pr dag og få gjort det, enn å sette som mål å skrive ti sider på en dag og ikke klare det fordi det blir for overveldende. Poenget med målsettinger er

at det hjelper oss å fylle rommet mellom markøren oppe i hjørnet og den ferdige teksten. Målsetting setter i gang evaluerende egenvurderinger som mobiliserer vilje i retning av måloppnåelse (Bandura 1991). Små konkrete målsettinger kan utløse atferd som gjennom mestringserfaring og mestringsforventninger kan gi økt motivasjon.

Silvia har stor tro på planlegging der han prioriterer ulike oppgaver, for så å bryte dette videre ned i konkrete målsettinger – eksempelvis det å skrive en disposisjon for et nytt manuskript eller det å skrive 200 ord på en skriveøkt. Anne Lamott, en kjent amerikansk forfatter og skriveleærer, har et slående eksempel på hvordan en kan bryte ned arbeidet i mindre arbeidsoppgaver. Tittelen på boken hennes, *Bird by Bird*, illustrere dette. Tittelen bygger på en fars råd til en rådvill sønn som skulle levere inn en tekst om fugler neste dag: «Fugl for fugl, kamerat, bare ta det fugl for fugl» (Lamott 1994: 19). Et annet eksempel er tilbakemeldinger fra redaktører av vitenskapelige tidsskrifter. I utgangspunktet kan de oppleves som overveldende i sin kritikk. Når en har laget en punktvis gjøremålsliste derimot, så forandrer det seg. Om det så er 30 punkter, så er det bare å ta punkt for punkt og gjøre jobben. Overført til skriving mer generelt, innebærer dette å dele teksten inn i små deler, eksempelvis en person, en scene eller en situasjon, og så skrive ferdig den delen. Det kan innebære å dele teksten inn i avsnitt, og så skrive avsnitt for avsnitt. Nedbrytingen av den store skriveoppgaven til mindre arbeidsoppgaver gir fremdrift og håp. Det er ikke snakk om ett stort steg, men om mange små. Mulighetene ligger i struktur og disponering av teksten.

Disponering av tekster er en sentral ferdighet innenfor akademisk skriving. Dette trenger ikke å bety at disponeringen må gjøres før man starter å skrive. Noen skriver frem en struktur som en del av skriveprosessen, mens andre gjør mye av tenkearbeidet i forkant av selve tekstproduksjonen. Enkelte hevder at man bør bruke 90 prosent av tiden til disponering og ti prosent til selve skrivingen (Murray 2013: 125), men for de fleste er dette annerledes, kanskje til og med helt motsatt. Det er ikke noen motsetning her, man kan anse disponering som en del av skriveprosessen – jobbe med skriving og disponere litt om hverandre (Silvia 2007).

Vi argumenterer for viktigheten av disponering både som prosess og produkt. Det første betyr at man utvikler tenkningen når man disponerer. Det andre innebærer at man skriver frem en disposisjon. En disposisjon er en struktur som gir oversikt og et godt grunnlag for å skrive seg gjennom teksten, tema for tema (Elbow 1981). Innenfor vitenskapelige tekster er det utviklet en standard, IMRAD-strukturen: Introduksjon, Metode, Resultater og Diskusjon (Day 1998). Den er grunnleggende for vitenskapelige artikler, og fungerer ofte som struktur i masteroppgaver.

Norske skriveforskere argumenterer for at disponering er viktig for både skriveprosess og struktur i akademiske tekster (Lie 2006). Vi finner dessuten igjen IMRAD-strukturen her, da under forkortelsen IMRoD: Innledning, Material og Metode, Resultater og Diskusjon (Dysthe et al. 2001). Videre er det behov for ytterligere disponering og struktur. Rowana Murray, forfatter av to bøker rettet mot henholdsvis skriving av en avhandling og skriving av vitenskapelige artikler, anbefaler at

man disponerer på tre–fire nivåer (Murray 2013: 128–129). Den anerkjente skriveforskeren Donald Murray presenterer hele elleve mer eller mindre detaljerte eksempler på disposisjoner (Murray 2005). Til slutt kan man ende opp med disposisjoner helt ned på avsnittsnivå, noe som bringer oss over til avsnittet som enhet i akademisk skriving (Dysthe et al. 2001: 109). En god disposisjon gjør at alt ligger til rette for å skrive en tekst der avsnittene bygger logisk på hverandre. Selve avsnittet inneholder den meningsbærende teksten.

Når det gjelder selvevaluering, så er det noe som trolig hemmer mange i skriveprosessen. Når man skriver, foregår det en kontinuerlig vurdering av de nye ord og setninger opp imot det å danne mening. Dette er både naturlig og nødvendig. Når det derimot ikke finnes objektive standarder for hva som gir tilstrekkelig mening, har mange en tendens til å sammenligne det de skriver, for eksempel kvaliteten i et avsnitt opp mot en imaginær standard, egen eller andres. Slike standarder kan virke hemmende på ordflommen, og dra oss inn i mot skrivesperre (Zimmerman & Risemberg 1997: 82).

I Norge er Dag Solstad en anerkjent forfatter, og det er lett å tro at en god bok speiler en god skriveprosess. Imidlertid svarer han følgende når han blir spurt om følelser knyttet til det å sette seg ved skrivebordet: «... når jeg skriver, synes jeg det er et helvete. Jeg sitter og gruer meg hele dagen» og «Jeg føler vel først og fremst angst. Jeg er redd for å gå til skrivemaskinen og dumme meg ut» (Brenner 2011: 225). Prestasjonsangsten er neppe rettet mot skrivingen i seg selv, men oppstår i det han sammenligner egen skriving med en forventet standard, som for ham rimeligvis er høy. Vi tenker at Solstad er bekymret for om

han er god nok til å skrive og driver en streng selvvrdering av seg selv som forfatter.

Masterstudenter har trolig lavere både erfaringsnivå og forventningsnivå enn forfattere, men også disse vurderer egen skriving opp mot standarder. En av studentene beskriver det slik: «Utvalg av ord man bruker blir man veldig kritisk til ... hvordan kan jeg vite at det jeg skrev nå er riktig? ... skal jeg bruke den teorien eller det begrepet? ... og da føler man jo at det man driver med er veldig meningsløst» (Firing & Klomsten 2013: 45). Studenten vurderer skrivingen sin fortløpende opp mot en imaginær standard, og får kontakt med en følelse av meningsløshet. Følelsen kan forsterkes dersom man attribuerer dette til manglende evner og utvikler et negativt motivasjonsmønster.

Petterson snakker også om høy standard, og at dette kan være vanskelig å leve opp til. Han er tydelig på at det er skriving som gjelder, han sier det slik: «... det er på papiret kunsten blir til. Picasso kan jo tenke så mye han vil, men det er på lerretet det skjer» (Brenner 2011: 56). Det er vanskelig å være uenig, skriving skal kunne ut i ferdig tekst som skal tåle både egen og andres vurdering. Heldigvis finnes det noen strategier for å unngå å bli fanget i angst, dumskap og skrivesperre – forårsaket av selvevaluering.

En av disse strategiene heter «å parkere i nedoverbakke». Begrepet er hentet fra bilverdenen, der man for å unngå startproblemer parkerer bilen slik at man kan ta av håndbrekket, trille i gang og starte bilen ved hjelp av motoren fremfor strøm. I relasjon til skriving betyr det å stoppe før man er tom for ord, for så å starte med disse ordene neste dag (Bolker 1998). Johansen sier det slik: «Hvis jeg skriver ut alt jeg har, vet jeg ikke

hvor jeg skal ta fatt neste morgen; står det litt igjen fra dagen før, er det mindre strevsomt å komme i gang på ny» (Johansen 2009: 59). Hemingway var kjent for å stoppe midt i en setning slik at han visste hvor han ville dagen derpå:

Det beste er å holde opp mens du er godt i gang og vet hva som skal skje videre. Hvis du gjør det hver dag når du skriver en roman vil du aldri stå fast. Det er den viktigste tingen jeg kan fortelle deg så prøv å husk det (Hemingway 1968: 188).

Sitatet peker i tillegg på viktigheten av en positiv avslutning på dagen, det å avslutte dagen med en mestringsopplevelse. Dette kan gi assosiasjoner til langdistanseløping og begrepet «negativ splitt»: løperen løper siste del av løpet i høyere temp enn første del, slik at han eller hun får en positiv totalopplevelse av løpet. Den positive opplevelsen bringes med videre til neste treningsøkt og motivasjonen øker.

En annen strategi for å mestre skriveprosessen heter «å holde toget i gang» (Firing & Klomsten 2013). Utgangspunktet var studenter som lenge holdt på med prokrastinering, og gjorde alt mulig annet enn å skrive. En student sa det slik: «Jeg har jo spadd opp alle blomstene i hagen når jeg skulle ha skrevet». Etter hvert fikk studentene erfaringer med å skrive regelmessig. Forskjellen mellom prokrastinering og det å skrive jevnt illustreres gjennom ytringen «når toget er i gang så går det nesten av seg selv, men står det stille på skinnene så veier det mange tusen tonn» (Firing & Klomsten 2013: 44). Spørsmålet er hva det betyr å holde toget i gang. La oss ta det fysiske først, det omhandler energiforbruk. Står toget stille må vi bruke energi på å skape fart, vi må akselerere og det koster krefter. Er toget derimot i

gang, er det om å gjøre å opprettholde farten. Overført til skriving, vil lengre pauser gjøre at hjernen, både arbeidsminnet og langtidsmindet, blir deaktivert slik at det koster tid og energi å aktivisere minnet igjen. Til gjengjeld koster det lite tid og energi å starte opp igjen dersom man skriver jevnt.

Dette reiser spørsmålet om hva det betyr «å skrive jevnt». La oss ta «å skrive» først, hva innebærer det? Skrivning er å få bokstaver, ord, og setninger ned på papiret. Imidlertid inkluderer vi også det å lese gjennom teksten, sjekke språket, notere for hånd på manuskriptet og innskriving av elektroniske merknader på skjermen. Så, over til begrepet «jevnt», hva betyr det? Kanskje betyr det å skrive hver dag, eller kanskje hver uke. Vår erfaring er at skriver du ikke hver uke, så er det stor fare for at du ikke skriver i det hele tatt. Men husk: Skriv ikke for lenge på hver økt. Tenk deg at du har 30 minutter eller to timer, så må du avslutte. Da blir du ikke lei og du er fremdeles nysgjerrig på egen skriving. Deretter kan du lese gjennom teksten, eller bestille litteratur, til neste skriveøkt. Johansen betrakter det å skrive jevnt slik: «Blir jeg bare ikke hindret i jevnlig kontakt med stoffet mitt, vil den regelmessige avbrytelsen bidra til at det holder liv i seg. Det puster – ikke ved for hyppige forstyrrelser, ikke ved for lange avbrekk, men ved denne daglige avbrytelsen» (Johansen 2009: 60). Han holder prosessen i gang.

Om vi ser tilbake på dette med selvregulering, så gir Hemingway sin anbefaling om å stoppe å skrive «mens du er godt i gang og vet hva som skal skje videre» nå mer mening. Rådet skal hindre at du står fast, føler deg dum, ja, nesten deprimert neste dag, og skal gjøre at det blir enkelt å komme i gang med skrivingen. Dette er helt i tråd med det å «holde toget i gang». Selvregulering innebærer i stor grad å etablere vaner.

Betydningen av vaner

Forretningsfolk gjør det. Idrettsfolk gjør det. Musikere gjør det. Forfattere bør gjøre det. Suksessfulle forfattere er ikke født forfattere. De har ikke noen sjette sans, ekstra hender eller et tredje øye. De er dedikerte skribenter – arbeidere – som starter en bok og som ikke stopper før de er ferdige, revidert, omskrevet, revidert litt til, igjen og igjen og igjen inntil manuskriptet er klart for markedet (McAleer 2008: 3). Sagt på en annen måte, det at man setter seg ned og skriver dag etter dag er det som gjør forfattere produktive. Forfattere er rett og slett mennesker som setter seg ved skrivepulten og skriver. De er mennesker som har etablert vaner.

William James skrev om vaner allerede i 1890, han skrev blant annet at

... vi må automatisere og etablere flest mulig nyttige vaner så tidlig som mulig ... jo flere detaljer i dagliglivet vi kan ta hånd om med lethet gjennom automatisering, jo mer mental kraft kan bli brukt på nyttig arbeid (James 1890: 122).

For oss som skriver innebærer dette å etablere vaner slik at vi nærmest automatisk setter oss til skrivepulten og skriver, og på den måten frigjør energi og kraft til selve skriveprosessen.

Hva er vaner? Vaner er atferd som gjennom repetisjon har blitt automatisert og satt seg i kroppen. Et eksempel på en vane er å pusse tennene før kvelden. Denne vanen har gjennom repetisjon blitt så automatisert og kroppsliggjort at det vil føles rart å droppe tannpussen før man går til sengs. En annen vane

er å vaske hendene etter man har vært på toalettet. Vanen er etablert og har satt seg i kroppen og det vil føles unaturlig å droppe håndvasken. Man kjenner det på kroppen, det føles rart. Husker du forfatteren og vanen i starten av kapittelet? Det sentrale her er ikke skrivingen, men den første espressokoppen. I det øyeblikket han tar den første koppen espresso har han tatt beslutningen om å skrive.

Hvordan fungerer vaner? Vaner fungerer gjennom tre trinn: signal, aktivitet og belønning. Til sammen danner dette de tre trinnene i «vanesirkelen» (Duhigg 2016: 38). Et signal er det som gjør at vanen settes i gang. Det kan være at du går inn på badet om kvelden (tannpussen), selve toalettbesøket (håndvasken) eller koppen med espresso (skrivingen). Aktiviteten er selve handlingen som følger med vanen, i våre eksempler selve tannpussen, håndvasken eller skrivingen. Når denne aktiviteten, gjennom mange repetisjoner, har satt seg i kroppen, gir det grunnlag for belønning. Vi føler oss tilfredse når vi har pusset tennene, og dersom vi dropper det så kjenner vi på tilsvarende ubehag. Vi føler oss vel når vi har vasket hendene, og slurver vi her så kjennes det på kroppen. Etter skrivingen kommer tilsvarende god-følelse, vi kan kjenne den gode følelsen over å ha skrevet, og dersom vi dropper skrivingen, så kjenner vi det også. Begge deler kjennes på kroppen. Men hva er årsakene til at forfattere bør venne seg til å sette seg ved pulten og skrive, etablere en vane for skriving?

Det første argumentet er åpenbart: Mange bekker små gjør en stor å. En liten daglig innsats har en tendens til å gi stor effekt over tid, daglig skriving har det fascinerende ved seg at det akkumulerer seg. En side om dagen blir 365 sider i løpet av et år. To timer om dagen blir 730 timer i løpet av ett år. Teller

vi ord, så blir 500 ord om dagen 182 500 ord skrijving i løpet av ett år. Mye eller lite? Denne boken er på cirka 50 000 ord, så kan man kanskje hevde at 182 500 er mye. Nå er det ikke slik at en bok skrives rett frem, 500 ord pr dag, det er faser preget av omskriving og faser der man reduserer tekst, men det er ikke poenget her. Poenget er at en skrivevane som innebærer daglig skrijving – om enn bare litt hver dag, eller kanskje bare fem dager i uken – gir fantastiske resultater i løpet av ett år. Dertil kan vi tenke over hva dette vil gi i løpet av ti år! Det kan også være at det ut fra en slik kvantitet også utvikles økt kvalitet.

Det andre argumentet er knyttet til kreativitet. Det synes å herske en slags tro på at det er en motsetning mellom arbeid og kreativitet, arbeideren og kunstneren. At forfattere ikke er arbeidere som jobber fra klokken 8–16, men kunstnere som jobber når de er inspirert. Kanskje kan vi snu på det og si at arbeid gir inspirasjon? Den amerikanske psykologen Robyn M. Dawes har utfordret en rekke populære myter i psykologien. Han mener at positive følelser kan hjelpe oss, men at de ikke er nødvendige for å handle fornuftig. Han skriver «Vi trenger ikke å føle fortreffelig om oss selv og verden for å engasjere oss i handlinger som er personlig eller sosialt fordelaktig» (Dawes 1996: 293). Videre hevder han at

... for de fleste mennesker finnes det ikke bevis for at det er nødvendig med en endring i ens indre tilstand og følelser før en kan handle på en fordelaktig måte. Det finnes, derimot, gode bevis for at endring av atferd vil forandre vår indre tilstand og følelser. Bare gjør det (Dawes 1996: 293).

Kan det fungerer å bare gjøre det, uten nødvendigvis å føle for det? Trolig vil hardt arbeid, regelmessig skrivning, regelmessig øving påvirke både produktivitet og kreativitet. Silvia presenterer en oversikt over hvordan ulike skrivestrategier slår ut på både produktivitet og kreativitet. Han opererer med «ikke-skriving», «spontan skrivning» og «kontinuerlig skrivning». Ikke særlig overraskende produserte den kontinuerlige skrivningen flest sider pr dag (tre og en halv i motsetning til en side eller mindre for de andre). Det som imidlertid er spennende er at den kontinuerlige (og «kjedelige») skrivningen i tillegg skapte flest kreative ideer (Silvia 2007: 25). Dette betyr ikke at inspirasjon og kreativitet ikke kan oppstå tilfeldig, og at det kan utnyttes de gangene det oppstår. Det betyr at motsetningen mellom bohem-forfatteren og arbeider-forfatteren er en myte. Kjedelige arbeidsvaner – som å skrive to timer hver dag, inspirert eller ikke inspirert – ser ut til å øke kreativiteten heller enn å begrense den.

Det tredje argumentet for å etablere vaner er at det kan gi en bonus litt utover rene tenner og rene hender, selv om dette kan være verdifullt nok. Bonusen trer klart frem i idretten, der løping kan tjene som et eksempel. Etter en oppvarming kan man oppleve «å bli løpt» i stedet for «å løpe» (Bolker 1998: 39). Dette uttrykker en spesiell tilstand under selve aktiviteten, men den virkelige bonusen kommer etterpå. Etter løpeturen kan man føle at «nå er resten av dagen min. Jeg har gjort det jeg ville gjøre mest» (Bolker 1998: 39). Dette illustrerer lettelse og en følelsesmessig belønning for at man har trent. Skrivning kan oppleves på samme måte. Gjennom mange repetisjoner har skriverutinene satt seg i kroppen og blitt til en vane. Vanen har

blitt kroppsliggjort, og man føler seg uvel om man ikke skriver. Når vi skriver derimot, kan vi oppleve at selve skrivingen har løftet både tanker og følelser, gitt mestring, læring og glede. Tilfredsstillelsen av å skrive hver dag er veldig lik tilfredsstillelsen av en daglig løpetur. Belønningen som var knyttet til skriving, har nå blitt skrivingen selv. Plutselig er du inne i «vanesirkelen» (Duhigg 2016). Vi ser at vaner er knyttet til en behavioristisk grunntone: Det innebærer å utvikle vanen slik at man når vippepunktet fra at skriving etterfølges av respons til at skrivingen i seg selv blir responsen. Så snart du har etablert en god vane for skriving, så kan skrivingen i seg selv bli belønningen, selve forsterkningen (Bolker 1998: 37).

Helt til slutt: Hva er poenget med vaner? Følgende kjente sitat er knyttet til Aristoteles: «Vi er hva vi gjentatte ganger gjør; det glimrende er da ikke en handling, men en vane» (Durant 1965: 98).² Hvordan kan det ha seg at det å gjøre noe gjentatte ganger kan utvikle det glimrende? Meningen finnes ikke i vanen i seg selv, det å gjøre noe gjentatte ganger, men heller i hva vanen *gjør* med deg. Det samme kan gjelde for skriving: Er det skrivingen i seg selv som er interessant, eller er det hva skrivingen *gjør* med forfatterens tenkning? Vi kommer tilbake til dette i neste kapittel.

Gjennom dette kapittelet har vi utforsket sentrale perspektiver tilknyttet øvelse, men øvelse må først og fremst gjennomføres. Vi oppfordrer deg derfor til å prøve ut en eller flere av de fem øvelsene nedenfor.

² Det er ikke utalt av Aristoteles, men skrevet av Will Durant basert på Aristoteles sitt arbeid.

Fem øvelser for akademisk skriving

De fleste øvelsene har tett tilknytning til IMRAD-strukturen (Day 1998; Dysthe et al. 2001), der vi bruker en litt tilpasset versjon med seks ulike faser: Introduksjon, problemstilling, teori, metode, resultater og diskusjon. Øvelsene gir mulighet for å arbeide i bredden, se på helheten, eller velge et smalere fokus, gå mer i dybden på deler av prosjektet. Felles for øvelsene er at de krever innsats og målrettethet for den angitte tidsperioden.

Friskrivning (15–45 minutter)



Både Peter Elbow og Don Murray hevder at den mest effektive måten å forbedre skriveingen sin på, er å jevnlig gjennomføre friskrivning-øvelser (Elbow 1998; Murray 2005). Ideen er rett og slett å skrive i en viss periode uten å stoppe. Tilpasset akademisk skrivning kan en slik øvelse se slik ut:

- ✍ Ta utgangspunkt i temaet for skriveprosjektet ditt.
- ✍ Skriv, og skriv sammenhengende. Skriv hurtig uten å forhaste deg, men ikke stopp opp og se bakover, rett på språket eller tenk over hva du skriver. Dersom du ikke kommer på et begrep, så bare skriv «kommer ikke på begrepet her», og så fortsetter du. Kanskje kommer du på et annet begrep du kan skrive om. La digresjonene komme, skriv om dem. Det er viktig at du ikke stopper opp, tenker over hva du skriver, ser om det gir mening eller driver med omskriving. Det eneste som er viktig er at du ikke stopper. Teksten skal ikke evalueres av deg selv eller andre, den skal bare skrives. Bare skriv (15 minutter).
- ✍ Les gjennom det du har skrevet og kjenn etter hvilken resonans det gir i deg. I dialogen mellom deg som forfatter og deg som leser oppstår en ny prosess, du kan kjenne hvilke deler av stoffet som er bortkastet og hvilke deler som gir mening (15 minutter).

Plukk ut det eller de forhold som gir mening, og start en ny friskrivingsøvelse. Skriv i nye 15 minutter, la pennen gå eller la fingrene gå på tastaturet, ikke stopp, bare skriv (15 minutter).

Les gjennom og reflekter over mening. Let etter noe med mening, noe du kan beholde og som kan være en kilde til videre skrivning.

Effekten av øvelsen er ikke først og fremst selve produktet, men hvilken effekt dette har på videre skrivning. En slik effekt kan være vanskelig å måle. Det kan være en gradvis effekt som vokser frem, som en slags sammenblanding av innhold og forfatterens tro på seg selv. Det viktigste av alt er at han eller hun har kommet i gang med skriveingen, det faglige og det prosessuelle.



Taleskriving (to timer)

De fleste av oss har lettere for å prate enn å skrive, noe en kan utnytte som forfatter. Ideen er at man snakker, tar opptak av talen og transkriberer det hele. Her er det flere tilnærminger som kan benyttes. Noen gjør dette alene, de går inn i et rom og snakker høyt til seg selv (Bolker 1998: 55), mens andre gjør det i relasjon til et publikum. Øvelsen kan gjennomføres slik:

- ✍ Noter ned tre til fem stikkord på en lapp.
- ✍ Gå inn i et rom, og del dine mer eller mindre frie assosiasjoner med publikumet ditt, de som er fysisk eller imaginært tilstede. La dine tanker og din tale påvirke hverandre, følg dine nye assosiasjoner etter hvert som de kommer. Tenk høyt, snakk høyt og vær fri (15 minutter).
- ✍ Neste fase er å åpne opp for dialog med publikum, både spørsmål og refleksjoner. Ta i mot alt som kommer, alt fra praktiske forhold og tips om litteratur til at dere skaper ny kunnskap sammen (15 minutter).
- ✍ Skriv ut hele seansen, både innlegget ditt og dialogen med publikum. Vi tenker når vi transkriberer, noe som gjør at det kan oppstå nye tanker. Bare skriv ut disse også, dette er ny kunnskap (90 minutter).
- ✍ Les gjennom teksten, reflekter over mening og skriv inn de responsene teksten nå gir i deg. Vurder å gjenta øvelsen. Ved nye øvelser kan du velge å favne bredt, eller du kan gå i dybden på færre tema.

Øvelsen er en mulig brobygger mellom tale og skriftlig tekst, i tillegg til at den kan gi energi til personer der en tradisjonell skriveprosess oppleves som for introvert. Det viktigste er at du kommer i gang, og får skrevet tilstrekkelig med tekst til at du kan skrive videre alene.



Skrivestafett (60 minutter)

Skriving er en individuell prosess, men den trenger ikke å være så ensom. Gjennom skrivekurs har vi erfart at det å jobbe sammen i grupper gir gode resultater. Ut fra en slik praksis anbefaler vi en skrivestafett. Ideen er at hver og en skriver en problemstilling på et ark, at arkene sirkulerer i gruppen der de andre deltakerne skriver og at øvelsen slutter når runden er ferdig og den enkelte har fått tilbake sitt eget ark. Skrivestafetten kan gjøres mer eller mindre strukturert. Dersom det er seks personer i gruppen med 60 minutter til disposisjon, kan øvelsen gjennomføres slik:

- ✍ Hver deltaker får utdelt et A3 ark med følgende seks overskrifter: introduksjon, problemstillingen, teori, metode, resultater og diskusjon. Dette gir struktur, men også tilstrekkelig plass til skriving.
- ✍ Den enkelte starter med å skrive en problemstilling på arket sitt (10 minutter).
- ✍ Man sender arket sitt mot venstre, samtidig som man får et ark inn fra høyre.
- ✍ Den enkelte skriver introduksjon (10 minutter).
- ✍ Man sender arket sitt mot venstre, samtidig som man da får et ark inn fra høyre.
- ✍ Den enkelte skriver teori (10 minutter).
- ✍ Stafetten fortsetter til arkene har kommet rundt og man har fått tilbake arket sitt med tekst fra seks ulike forfattere, inkludert en selv (30 minutter).

Arkene legges så på bordet slik at alle deltakerne kan se arkene med de ulike stemmene på. Resultatet kan illustreres slik, der man kan tenke seg til alle de tekstlige bidragene:

<p>Tittel: _____ Dato: _____</p> <p>1. Introduksjon</p> <p>2. Problemstilling</p> <p>3. Teori</p> <p>4. Metode</p> <p>5. Resultat</p> <p>6. Diskusjon</p>	<p>Tittel: _____ Dato: _____</p> <p>1. Introduksjon</p> <p>2. Problemstilling</p> <p>3. Teori</p> <p>4. Metode</p> <p>5. Resultat</p> <p>6. Diskusjon</p>	<p>Tittel: _____ Dato: _____</p> <p>1. Introduksjon</p> <p>2. Problemstilling</p> <p>3. Teori</p> <p>4. Metode</p> <p>5. Resultat</p> <p>6. Diskusjon</p>
---	---	---

Resultatene av stafetten kan leses på ulike måter. Det første er at man kan se igjen sine egne bidrag fordelt ut på seks ulike prosjekter. Videre ser man seks ulike eksempler på introduksjon, problemstilling og så videre. Til slutt ser man hvordan ens egen problemstilling har fått inn fem andre stemmer, innenfor strukturen. Ta bilde av resultatene, og ta med ditt eget A3 ark: Grunnlaget er lagt for videre dialog og videre skriving.



Skrivestruktur (45 minutter)

Disponering og struktur er avgjørende for meningsfulle tekster. En disposisjon er en struktur som nærmest tvinger deg til å finne mening (Elbow 1981). En struktur gjør det mulig å se hele tankerekken eller logikken før man dukker ned i detaljene, noe som gir et godt grunnlag for å skrive seg gjennom prosjektet, tema for tema. Boken *Bird by Bird* (Lamott 1995) illustrerer dette allerede i tittelen. Disponering handler om å dele opp større prosjekter i mindre deler, eksempelvis en overordnet struktur for hele prosjektet og en mer detaljert disposisjon for hver del (Murray 2013: 128–129), gjerne helt ned på avsnittsnivå (Dysthe et al. 2001: 109). Dersom vi tar utgangspunkt i teoridelen i en masteroppgave, så kan en øvelse se slik ut:

- ✍ Ta utgangspunkt i temaet ditt, finn frem relevante bøker og artikler.
- ✍ Ta frem et stort ark, A3 eller enda større. Idemyldre, sett opp begreper, forfattere og sitater. La assosiasjonene komme til deg, la prosessen leve, vær fri (15 minutter).
- ✍ Velg deg et verktøy for disponering. En metode er beskjedlapper: Heng dem opp på veggen og flytt dem rundt til du blir fornøyd. Eventuelt kan du bruke de ulike overskriftsnivåene i tekstbehandlingsprogrammet, kombinert med det å lage innholdsfortegnelse. Du kan også anvende tankekart: Bruk penn og papir, eller finn en av flere ulike apper tilgjengelig der fordelene er at du kan visualisere strukturene.

- ☞ Start disponeringen, og legg merke til at prosessen innebærer både vurderinger og beslutningstaking. Det arbeides på ulike nivå, både oversikt og helhet samt dybde og detaljer. Dersom man eksempelvis arbeider med teoridelen av en masteroppgave eller en vitenskapelig artikkel, så kan man gjerne lage to–tre nivåer her. Dette kan fortone seg som en hermeneutisk prosess der mening skapes i samspillet mellom del og helhet (30 minutter).
- ☞ Ta utskrift av strukturen, heng den på veggen og kjenn etter hva som skjer i deg. Varierer videre skrivning mellom disponering og skriving av løpende tekst, der skrivingen vil være utprøving av strukturen. La prosessene forsterke hverandre.

Øvelsen bør gjøres flere ganger i løpet av et prosjekt, kanskje så ofte som en gang i uken. Hensikten er todelt. Det første handler om å skape oversikt, vi danner en overordnet struktur, og bryter dette videre ned i mindre deler, gjerne helt ned på avsnittsnivå. Det andre er skriveprosessen: I stedet for å prøve å skrive hele masteroppgaven eller hele avhandlingen, kan vi nå skrive teksten del for del. Oppsplitting i mindre deler kan være motiverende og avsnitt kan oppleves som en egnet enhet å skrive videre ut i fra. Disponering kan altså virke fremmede på både produktet og skriveprosessen.

Skrivemaratton (to til fire timer)



Gjennom boken har vi argumentert for jevn skriving, men så er kanskje hverdagen slik at vi får et opphold i skrivingen og har behov for et skippertak. Jurgen Wolff, skriveleer og forfatter, legitimerer dette gjennom begrepet MAD (Wolff 2012). Forkortelsen står for Massive Action Day, noe som innebærer en dag med masse aktivitet. Ideen er rett og slett å dedikere seg, virkelig satse for å starte opp igjen skriveprosessen. Inspirert av MAD, men også løping, har vi utviklet en øvelse som vi har kalt for «skrivemaratton». Man stiller ikke uforberedt til start her, dette er en krevende øvelse:

- ⌘ Planlegg dagen, sett den inn i kalenderen som en viktig avtale. Sørg for at du ikke blir forstyrret, du kan ikke dra på møter, svare på e-post eller snakke i telefonen midt i en maraton. Bestem deg for hvor lang tid du vil bruke, mellom to og fire timer er fint.
- ⌘ Lag deg en målsetting og en plan for dagen. Vi foreslår en fullstendig gjennomskrivning av strukturen til en masteroppgave eller en forskningsartikkel, med seks ulike faser: introduksjon, problemstillingen, teori, metode, resultater og diskusjon.
- ⌘ Sørg for at du har nødvendig materiell tilgjengelig slik at tiden ikke går bort i litteratursøk, leting og prokrastinering. Vi anbefaler at du skriver for hånd på et A3 ark. Dette gir oversikt og muligheter for både tekstproduksjon og illustrasjoner. Alternativet er et elektronisk tekstdokument, med de fordeler som ligger der. Hent gjerne litt mat og drikke, for når starten går – da er det full oppmerksomhet.

- ☞ Pang! Starten går og du starter å skrive. Pass på at du går over til neste fase i henhold til tidsskjema, for det er viktig med jevn fart når du gjennomfører maraton. To timer med seks faser, det skulle bli 20 minutter på hver fase, et skjema til fire timer gir det dobbelte. Spis og drikk underveis, og du kan til nød gå på toalettet, men ikke ta telefonen eller sjekk e-post – det gjør man ikke under en maraton.
- ☞ Når du er ferdig med maratonen, har gitt alt i to til fire timer, er det tid for feiring. Gratulerer! Hold opp arket ditt eller datafila, se på resultatet og merk hvordan det resonnerer i deg.

Både produktet og prosessen er viktig i denne øvelsen. Hvilke faglige forhold kan du nå jobbe videre med? Hva har øvelsen gjort med selvtilliten din, troen på at du kommer videre?



Kapittel 3: GJØR

Det hender ikke ofte at jeg pønsker ut noe som jeg så bringer til skrivebordet. Nesten alt sammen utretter jeg der, over papiret, med pennen i hånd, eller med fingrene på tastaturet. Lenge oppfattet jeg det som en slags magi: Det var nesten som om hånden tenkte for meg. Nå gjør jeg regning med denne virkningen, som et praktisk vilkår for arbeidet (Johansen 2009: 18).

Sitatet illustrerer hvordan forfatteren, i arbeidet ved skrivebordet, opplever en slags magi og gjør regning med en virkning. Vi tolker det som at han, ved at han bruker språket som verktøy, opplever at skrivingen har en effekt tilbake på tenkningen hans. Han opplever «språkets medierende virkning» (Wertsch 1998). Dette peker på at det er i skriveprosessen det skjer.

I det forrige kapitlet utforsket vi øvelse. Budskapet var klart: Talent er overvurdert, *bevisst målrettet øving* er det som *gjør mester*. I dette kapitlet skal vi utforske *gjør*, det at øvelse lager en effekt i oss. Skriving *gjør* noe med forfatterens tenkning, *gjør* at forfatteren lærer. La oss prøve å forstå dette gjennom prosessen ved skrivepulten.

Scener fra en skrivepult – GJØR

Han er tidlig på kontoret denne morgenen. Han gjør det igjen: espressomaskinen, kaffe og en sang på YouTube. Hvorfor? Poenget er ikke vanen i seg selv, han kunne jo like gjerne spist et eple og sett på utsikten. Poenget er at akkurat denne vanen skaper en helt spesiell stemning. Han kjenner presset om disiplin og prestasjon samtidig som han føler seg åpen og kreativ. Vanen *gjør* noe med ham. Vanen *gjør* at han kommer i modus til å skrive. *Gjør* at han skriver de første ordene for dagen.

Han skriver på doktorgradsavhandlingen. Han skal skrive tre vitenskapelige artikler: (1) hvordan mennesker lærer seg å gå på line, (2) hvordan mennesker lærer seg å gå på høye hæler, og (3) hvordan mennesker lærer seg å gå etter hjerneslag. Han er nysgjerrig på alt, og det finnes lite forskning på det. Han henter opp sine egne erfaringer, men kommer til kort. Han leser teori mens han skriver. I søken etter mer teori finner han en gammel eksamensoppgave, en tekst som utfolder seg som en dialog mellom en moderne leder (Ulf Odyssey) og en postmoderne leder (Melanie Iron). Han spør seg selv om det virkelig er han som har skrevet dette? Det er jo bra, tenker han. Hvordan er det mulig? Har han vært i en slags hypnose eller transe? Noe må det være, for han har opplevd det flere ganger, det at gamle tekster har vært overraskende gode.

Tilbake til professoren som hadde troen på ham. Hun hadde noe mystisk over seg, noe overnaturlig. Hvordan kunne hun vite at han ville ta doktorgrad lenge før han visste det selv? I arbeidet med doktorgraden skriver han hver dag, med unntak

av lørdagene. Det blir seks dager i uken i fire år. Det dokumenteres i skrivedagboken. På den annen side skriver han ikke så lenge hver dag, rundt to timer. Han sitter i ro og skriver fra morgenen av, og sjelden etter klokken ti om formiddagen. Han velger å unngå øyeblikkelig tilfredsstillelse, han skriver først. Det blir ingen avhandling uten at han skriver, det er på papiret det skjer. En forfatter skriver på papiret, slik en kunstmaler maler på lerretet og en musiker spiller på instrumentet.

Han skriver videre på en av artiklene. Ord blir til setninger, setninger blir til avsnitt, og avsnitt blir til tekst. Han kjenner at avsnittene sitter. Avsnittene har blitt til enheter som holder et argument: paraplysetning, oppbygging av argumentet setning for setning og så til slutt en overgang. Det er en enhet, og det er estetisk vakkert. Nå vet han hva et avsnitt er, tenker han. Nå ville han så gjerne få svare på spørsmålet hennes, men det går ikke. Derimot er spørsmålet i seg selv viktig fordi det peker på en byggestein i akademisk skriving. Skriving består av ord og setning, men den bærende logiske enheten i skriving er nettopp avsnittet. I løpet av dagen har han skrevet frem sju avsnitt, og en mulig idé til fremtidig skriving. Ideen om «kunsten å møtes». Den ideen kom opp fra underbevisstheten under skrivingen, midt i arbeidet, og ble notert i skrivedagboken til senere skriving.

Igen blir han litt overrasket og stolt over at det er han som har skrevet det. Det er jo like bra som andre vitenskapelige tekster! Det blir flere ordentlige avsnitt, og gode overganger blir det også. Han tenker på idretten, på stavsprang, på hvordan bruken av staven virker tilbake på atleten og gir ham et løft. Denne interaksjonen forklares ved begrepet mediering, det at bruken av verktøy virker tilbake på den som bruker verktøyet.

Han kjenner at det går lettere å bruke verktøyene, som i hans tilfelle er en laptop, et tekstbehandlingsprogram og et referanseprogram. Han skriver fortere, bruker tekstbehandlingsprogrammet smartere og håndterer referansene bedre. Han bruker verktøyene og utsettes for deres medierende virkning.

Videre ser han at det har kommet mange dataprogram, apper, som skal gjøre deg bedre til å skrive, men han tror ikke særlig på det der, han tror det kan fjerne oppmerksomheten fra forfatterens viktigste verktøy. Nobelprisvinner i litteratur, amerikaneren Ernest Hemingway, klarte seg godt med bare skrivemaskinen. En annen nobelprisvinner, vår egen Knut Hamsun, han brukte neppe særlig mange avanserte verktøy, men han var trolig en av de aller ypperste til å anvende språket som verktøy. Det samme kan sies om den britiske poeten og dramatikerens William Shakespeare. Felles for dem er at de brukte språket som verktøy i skriftlig kommunikasjon og i sin egen tenkning. De hadde ingen apper – men i møtet med språket utviklet de sin spesielle *touch*, sin egen stemme.

Han merker selv at skrivingen har gjort noe med tenkningen hans. Gjennom øving har han utviklet en bedre følelse for språket. I starten var det komplekst. Mye å holde styr på, alt fra tema til struktur, avsnitt, setninger og ord. Etter hvert ble mye av dette automatisert. Ordene kommer lettere. Setningene finner sin form. Avsnittene bygger i økende grad logisk på hverandre, som steiner i en mur, eller rom i et hus. Han erfarer hvordan betydningen av ordfeil og grammatikk kan tones ned, og at en rekke andre faktorer blir viktigere – for eksempel tekstens indre logikk. Han tenker og skriver stadig litt mer logisk, litt mer akademisk. Han bruker språket som et mentalt verktøy, der verktøybruken virker tilbake på tenkningen hans.

Han tenker at mennesket har en helt fantastisk egenskap: Øving på en spesifikk aktivitet virker tilbake på mennesket og *gjør* det bedre i den aktiviteten. Prosessen gir ham mestring, og han begynner å få troen på seg selv. Ikke en naiv ubegrunnet tro som forsvinner i første møte med skrivebordet, men en tro som er bygget på erfaring. Endelig har han troen på at han vil klare å fullføre doktorgradsavhandlingen sin.

Det var historien om *gjør*. Videre i kapitlet vil vi utforske begrepet *gjør* ytterligere. For oss som skriver innebærer det hvilken effekt språket har på oss og hvordan skriving fører til læring. Vi vil derfor nå vurdere skriving i lys av fire ulike relevante læringsperspektiver. Vi starter med å betrakte skriving som atferd, ved å se nærmere på behaviorismen som læringsteori.

Behaviorisme

I forrige kapittel så vi flere eksempler på hvordan forfattere jobber med viljestyrke, selvregulering og vaner. Det sentrale med disse prosessene er hverken viljen, selvreguleringen eller vanene, men hva slike prosesser *gjør* med forfatterens skriveprosess. Det synes å være et dialektisk forhold her. Øvelse *gjør* at tankene oppstår, øvelse *gjør* noe med deg, har en effekt på deg. Dette fungerer også motsatt, ingen øvelse *gjør* ingenting med deg, den har ingen effekt på deg.

Vi skal nå se om denne interaksjonen gir mening i lys av atferdspsykologi, herunder behaviorismen. Behaviorismen forbindes i stor grad med Burrhus Frederic Skinner, en amerikansk psykolog, forfatter og forsker på menneskets læringsprosesser.

Hans kanskje viktigste bidrag var videreutviklingen av den klassiske stimulus-respons-forskningen til en behavioristisk læringsteori som, i tillegg til å vektlegge automatiske responser, inkluderte menneskets tanker og følelser.

Behaviorismen har som utgangspunkt at det finnes automatiske sammenhenger mellom stimulus og respons. «Pavlovs hunder» tjener som et eksempel her. Hundene lærte en sammenheng mellom et ringesignal og at de fikk mat, en sammenheng som ble påvist ved at hundene skilte ut spytt i munnen på signalet. Sammenhengen ble etter hvert automatisert, noe som ble påvist ved at ringesignalet førte til at dyrene skilte ut spytt uavhengig av om de faktisk ble gitt mat eller ikke. Med bakgrunn i «Pavlovs hunder», og andre tilsvarende studier, ble den klassiske behaviorismen etablert (Skinner 1953).

Senere ble behaviorismen overført til bruk på mennesker, først innenfor atferdspsykologien og spesialpedagogikken, og etter hvert fikk perspektivet stor plass i den vanlige skolen. Det sentrale her var å etablere rutiner, der gitte stimulus var forbundet med automatiske tilhørende responser hos de lærende (Skinner 1953). Gjennom den andre bølgen av behaviorisme, «operant betinging», går en lengre i å påvirke menneskers atferd. Atferd anses her som en tredelt prosess: (1) utløsende stimuli før en handling, (2) selve handlingen og (3) konsekvensene som følger etter handling.

Dette gir grunnlaget for teorien om forsterkning; dersom man gir riktige konsekvenser etter handling, så øker sannsynligheten for at ønsket handling gjentas eller aller helst øker i hyppighet eller varighet. Vi kan gjerne si at belønning og straff blir vitenskapeliggjort og satt i system. Belønning blir til positiv

og negativ forsterkning, der vi gir eller tar bort konsekvenser i den hensikt å forsterke atferd. Straff brukes på positive og negative måter i den hensikt å redusere sannsynligheten for at en type atferd gjentar seg. Av disse fire mulighetene, viser det seg at det er positiv forsterkning som har størst effekt, som altså har størst innvirkning på fremtidig atferd. Dette betyr at vi blir mer motivert og lærer raskere gjennom positiv forsterkning (Woolfolk 2004). Vi skal nå se hvordan behaviorismen kan fortone seg for en forfatter.

La oss forutsette at forfatteren skriver. Han vil da oppleve stimulus-respons-interaksjonen på flere måter. Det mest åpenbare er at øvingen påvirker atferd. Logging av antall ord eller antall minutter man skriver den ene dagen kan fungere som en stimulus for neste dags skrivning som da blir en respons. Eksempelvis kan en dag med latskap, få ord og få minutter, fungere som en stimulus for bedre innsats dagen derpå, en innsats som da blir en respons. Det som er interessant er at det ikke trenger å stoppe der. På samme måte som vi kan oppleve å «bli løpt» under løping, kan vi oppleve å «bli skrevet» under skrivning (Bolker 1998: 39). Spørsmålet er hva som skjer da?

I utgangspunktet har forfatter hatt systemer for selvregulering som stimulus for skrivning, der skrivning har ført til at man kan logge timer eller ord som en respons, en belønning. Men i det øyeblikket man finner mening og glede i selve skrivingen, blir skrivingen i seg selv responsen, belønningen, noe som fører til at bildet skifter karakter. Skrivningen har i seg selv blitt stimulerende. Og i det nye bildet er skrivning både en stimulus og en respons, og behovet for systemer for selvregulering faller bort. Forfatteren har integrert selvreguleringen i seg selv, og

har trolig utviklet en slags «skriveavhengighet» (Bolker 1998: 39). Det innebærer at en føler seg litt uvel om tekstvolumet ikke er tilstrekkelig, kroppen gir signal om å komme seg inn i rutinen igjen. Det motsatte kan også skje, man kan bli heftet på skrivingen, og dermed skrive for mye. Da må man passe på at skrivingen ikke tar for mye tid og oppmerksomhet i forhold til andre arbeidsoppgaver eller tilstedeværelsen i livet for øvrig. En kontrollert «skriveavhengighet» betyr at man er selvgående i skriveprosessen, men også at man drives av behavioristiske prinsipper.

Et videre spørsmål er om skriveprosessen i tillegg kan virke inn på tenkning. Hvordan kan skriveprosessen drives fremover gjennom en prosess preget av stimulus-respons? Her er det ulike varianter. Den første er at forfatteren leser noe, som da fungerer som stimulus inn i skriveprosessen. Den påfølgende skrivingen vil da være en respons på det leste, og så vil det ligge der som forfatterens nye tekst, som en respons. Det andre er at forfatterens egne tekster kan fungere i en prosess preget av stimulus-respons. Teksten som i forrige avsnitt var en respons, kan videre leses som en stimulus til forfatteren som da kan gi en respons i form av ny skriving. Og sånn kan det fortsette, forfatteren drives fremover gjennom stimulus-respons, gjennom lesing og skriving etterfulgt av ny lesing og skriving. Hvordan skjer så dette? Man kan se for seg at stimulus-respons-interaksjonen skjer mellom to dager: Forfatteren starter ei økt med å lese gårsdagens skriving, en lesing som da fungerer som en stimulus og som kan gi en respons i forfatteren som han da skriver ut. Denne stimulus-respons-interaksjonen kan i prinsippet skje etter hvert avsnitt, etter hver setning eller etter hvert ord. Slik

kan skrivingen drives frem gjennom stadig skriving og lesing, stadig stimulus og respons.

I tillegg til at forfatteren kan drive seg selv av behavioristiske prinsipper, kan dette forsterkes av omgivelsene. Grunnskolen preges i stor grad av dette. Eksempler her kan være å gi belønning i form av gode ord, smilefjes eller gode karakterer. Læreren bruker behavioristiske prinsipper og da først og fremst ros, fordi atferd som følges opp av ros har en tendens til å gjenta seg. Også tenkningen påvirkes i disse prosessene. Tilbakemeldinger fra læreren, den røde pennen, er eksempler på stimulus-respons. Responsene står der som røde streker, røde blikkfang som absorberes og påvirker elevens tenkning.

Som student skriver man tekster og sender dem til veileder for tilbakemelding. Veileder leser så teksten og gir muntlig eller skriftlig respons. Prosessen kan oppleves behavioristisk. Først vil studenten kanskje være mest opptatt av spørsmålet om flinkhet, spørre seg selv om han eller hun var flink. Deretter vil han eller hun være mottakelig for innspill på tekst, altså tenkning. Veilederens respons vil i så måte fungere som stimulus for videre tenkning og skriving. Her vil både e-poster med konkrete dott-punkter og «spor endringer» i tekstbehandlerprogrammet tjene som «to-do-lister», lister som påvirker både atferd og tenkning. Dertil kan man undre seg om behavioristiske prosesser også preger de vitenskapelige miljøene.

De ferdige tekstene har ofte vært gjennom omfattende tilbakemeldinger på faglige, metodiske og språklige forhold før de publiseres. Artikler og bokmanuskripter sendes frem og tilbake, stimulus-respons, mellom forfatter og redaksjon. Tilbakemeldingene påvirker tekningen, får forfatteren til å endre tenkning

for å tilpasse seg tilbakemeldingene. Og prosessen påvirker atferd, den virker tappende eller forsterkende på skriveprosessen. Endelig kommer rosen i form av at manuskriptet antas for publisering. Straffen er avvisning av manuskriptet, ofte omtalt som refusjon. Historiene er mange, og her følger noen av dem.

George Orwell fikk følgende respons fra et forlag da han sendte inn manuskriptet til det som skulle bli en av de mest innflytelsesrike og mest solgte bøkene i det 20. århundre, boken *Animal Farm*: «Det er umulig å selge dyrehistorier i USA» (Eckstut & Sterry 2015: 166). Videre fikk Joanne C. Rowling avslag på den første boken om Harry Potter hele 12 ganger før den ble antatt, noe som skjedde etter at datteren til redaktøren hadde lest manuskriptet (Durham 2017). William Goldings *Lord of the Flies*, ble refusert hele 20 ganger før den ble publisert (Durham 2017). Til slutt, Robert M. Pirsig skrev boken *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance* tidlig på morgenen før jobb og fikk lunkne responser fra forlagene. Boken som nå har blitt en klassiker, og har solgt i over fem millioner eksemplarer, ble refusert 121 ganger på veien (Adams 2006). Det sier litt om utholdenhet og om troen på prosjektet.

Behavioristiske prinsipper er bygget inn i det vitenskapelige miljø. Gjennom Kvalitetsreformen, en reform i høyskole- og universitetssektoren som ble iverksatt i 2003 ved samtlige høyere utdanningsinstitusjoner i Norge, ble det utviklet et system der publikasjoner gir uttelling i form av poeng, alt avhengig av type publikasjon og i hvilket forlag eller tidsskrift teksten er publisert. Poengene veksles videre inn i økonomiske midler, avansement i stilling og forskningsmessig posisjon, både på personlig nivå og organisasjonsnivå. Summen av publikasjon,

poeng og penger danner det som heter «publiseringsindikatoren», men blir omtalt som «tellekantsystemet». I etterkant av denne systematiseringen, har det vokst frem en stor debatt, der det diskuteres hvorvidt disse prosessene utvikler ny kunnskap (kvalitet) eller bidrar til produksjon for produksjonens skyld (kvantitet). Debatten kan tyde på at systemet drives av behavioristiske mekanismer.

Teknologien ser i tillegg ut til å bære i seg muligheter for å drive etter behavioristiske prinsipper. Der samfunnet inspireres av Facebook, synes forskere å finne inspirasjon i sin egen blogg på tvers av fag- og landegrenser, ResearchGate. Der Facebook har «venner» og «liker», har ResearchGate «tilhengere» og «bifaller». Likheten er slående. I tillegg finnes det på ResearchGate en egen *score* basert på fire parameter: antall publikasjoner, spørsmål, svar og venner. Denne scoren får man i et tall, men også i et prosenttall i forhold til andre forskere. Like sikkert som at det første tallet har liten verdi, er det at det andre tallet gir verdi i forhold til et gjennomsnitt som stadig endrer seg. Slik kan man spørre seg om dette er en blogg for deling av kunnskap i et sosialt nettverk eller om det er en blogg drevet gjennom tradisjonell behaviorisme? Den første tolkningen indikerer at ResearchGate er en portal som støtter forskere i fremtidig forskning for å gjøre verden til et bedre sted å være. Den siste tolkningen tegner et bilde av forskere som sikler når de får oppdateringer på bloggen, á la «Pavlovs hunder» (Skinner 1953). Midt oppi denne forfengligheten og ytre motivering, kan det være lett å glemme at oppdateringer pr. e-post fra ResearchGate kan forstyrre skriveprosessen.

Tilpasning

Mennesket har en naturlig evne til å tilpasse seg verden, en naturlig evne til å lære. Den amerikanske psykologen David A. Kolb uttrykker det slik: «Læring er den store prosessen av menneskelig tilpasning» (Kolb 1984: 32). Jean Piaget var en sveitsisk biolog som studerte menneskets læring som en naturlig evne til å tilpasse seg omgivelsene (adapsjon). Utgangspunktet er at menneskets kunnskap er lagret i kognitive skjema, som representerer likevekt (equilibrium). Fra dette utgangspunktet vil mennesket drive en balansekunst, der nye situasjoner vil føre til ubalanse og at vi søker å oppnå balanse. Denne tilpasningen, leting etter ny likevekt, skjer gjennom å få ny informasjon til å passe inn i eksisterende skjema (assimilasjon) eller forandre skjema, eventuelt også lage nye skjema, (akkomodasjon) for å finne ny likevekt (Piaget 1972). Selv om Piaget sin teori om tilpasning kan virke noe abstrakt, skal vi snart se hvordan denne stadige søken etter å oppnå balanse har praktiske implikasjoner for læring.

Se på hvordan små barn lærer å gå. Eksempelet illustrerer balansekunsten: Equilibrium, ubalanse, tilpasning (gjennom assimilasjon eller akkomodasjon), og så nyvunnet equilibrium. I prinsippet skjer det for hvert steg. Etter hvert har det skjedd endringer i oss, vi har utviklet fullstendige skjemaer for å gå, vi har lært det. Og har man først lært å gå må man forandre situasjonen litt for å få oppleve tilpasning, kjenne hvordan balansekunsten opererer. Å flytte gåingen fra gulvet til en line er nok for de fleste. Hvordan kan dette fortone seg for en forfatter?

Forfatteren opererer i en verden der språket er sentralt, både prosessen og produktet vitner om dette. Hva innebærer dette? Elbow formulerer språkets rolle i prosessen slik: «Språket er det viktigste medium som tillater deg å samhandle med deg selv (malere gjør det med former og farger, komponister med musikalske lyder)» (Elbow 1998: 55). Det er altså gjennom språket at forfatteren skal prøve ut sine ideer, utøve balansekunst og utvikle ny kunnskap. Johansen skildrer skriveprosessen sin slik:

Man skriver ikke tankene sine ned eller ut. Alle som har litt erfaring med å skrive, vet at det ikke er slik det går til. Tankene oppstår underveis, av selve anstrengelsen med å formulere seg. Hva jeg ender med å ha skrevet, er som regel noe annet enn hva jeg hadde i tankene da jeg bestemte meg for å begynne å skrive. Hvis jeg ikke har tatt lett på arbeidet, er det alltid forbausende mye mer: Jeg ante ikke at jeg hadde alt dette inne (Johansen 2009: 17).

Vi ser her hvordan Johansen opplever at «anstrengelsen med å formulere seg» *gjør* at «tankene oppstår underveis». Vi utsettes for to prosesser, både «anstrengelsen» og at «tankene oppstår». Det synes å være en sammenheng her, kanskje er det derfor det er så krevende å skrive.

Peter Elbow beskriver det som skjer i skriveprosessen gjennom begrepet «koking». Han beskriver det slik: «'Koking' er den minste enheten av skapende handling, den minste delen av anti-struktur der en person bruker sin energi til å kjøpe ny oppfatning og innsikt fra seg selv» (Elbow 1998: 48). Hva betyr dette i relasjon til skriving? Det «å bruke sin energi» og det «å

kjøpe ny oppfatning og innsikt fra seg selv»? Elbow argumenterer for at skriveprosessen, «koking», foregår gjennom to stadier:

- Først setter du ut ord på papir så fritt som mulig, prøver å være så fullt involvert at du ikke engang tenker på det, og ikke opplever noen gap mellom deg og ordene: bare snakker ut på papiret (Elbow 1998: 55).
- Gå tilbake og gjør et så stort gap som du kan mellom deg og ordene: sett dem til side og for så å plukke dem opp og prøv å lese dem som om de kom ut av noen andre. Lær å kommunisere med dem, reagere på dem. Lær å la dem produsere en ny reaksjon eller respons i deg (Elbow 1998: 56).

«Koking» er altså en kombinasjon av skrijving og lesing. Gjennom å skrive et ord, en setning eller et avsnitt for så å lese det oppstår det en interaksjon mellom språket og forfatteren. En interaksjon mellom det forfatteren har skrevet på papiret og det han leser gjennom etterpå, berører forfatteren selv. Som prosess illustrerer «koking» hvordan forfatteren utøver balansekunst der nye ideer vil føre til ubalanse og krever assimilasjon eller akkomodasjon for å gjenvinne ny equilibrium.

Mye av skrijvingen foregår innenfor forfatterens eksisterende kunnskap. Skrijvingen innebærer da å få egne opplevelser, historier en har lest eller hørt, ned på papiret. Ved å skrive vil ordene og setningene være utprøvinger på papiret, og så vil de ligge der til gjenstand for vurdering av forfatteren selv. Er dette riktig, skaper det mening? Prosessen innebærer assimilasjon, en rekke justeringer for å beholde equilibrium, i de kognitive skjemaene.

Skrijving innebærer videre forandring av skjema, at vi danner ny kunnskap. Akkomodasjon innebærer å forandre eksisterende skjema eller lage nye skjema som respons på informa-

sjon. Eksempelvis kan man legge bort teksten eller gi den til andre for tilbakemelding. En skribent får respons fra en kollega, en veileder eller en redaktør på noe som bør forandres. Tilbakemeldingene truer likevekten. De gamle skjemaene er ikke lenger holdbare, og det må skje en utvikling av kunnskap. Nye skjema må dannes for å nå equilibrium. De nye tekstene bærer i seg kunnskapen som oppstod i skriveprosessen. Slik kan vi forstå hvordan vi kan bli imponert over våre tidligere tekster. Gjennom å tilpasse seg språket har forfatteren utviklet seg, vokst til et nytt nivå.

Skriveprosessen, «koking», kan altså føre til vekst hos forfatteren. Elbow sier det slik:

Vekst er absolutt et riktig ord for hva mennesker og andre levende organismer gjør for å komme fram til en «voksen» eller «moden» tilstand. De går gjennom en rekke endringer og ender opp mer komplekse og organisert enn de startet (Elbow 1998: 22).

Elbows beskrivelse av forfatteren, som en som vokser gjennom en rekke forandringer og ender opp mer kompleks og organisert, illustrerer vekst som tilpasning til miljøet. Mennesket går gjennom mindre og større forandringer i prosessen med å tilpasse seg miljøet. For en forfatter betyr det å tilpasse seg et miljø av skriftlige symboler: ord, setninger og avsnitt. Det foregår hele tiden, i møtet mellom forfatteren og papiret.

Piaget er kjent for å ha utviklet teorien om fire stadier i den kognitive utviklingen: 1) det sensorimotoriske stadiet, der det utvikles handlingsmønstre som det å krabbe eller gå, 2) det preoperasjonelle stadiet der barnet utvikler handlinger på det mentale plan, 3) det konkret-operasjonelle stadiet, som

innebærer en mer strukturell og logisk tenkning og 4) det formal-operasjonelle stadiet, der en kan vurdere ideer og antakelse uten at disse har konkret forankring i virkeligheten noe som blant annet kommer til uttrykk gjennom hypotetisk-deduktiv tenkning (Piaget 1972: 157-159).

Disse stadiene har betydning for oss som skriver. Det synes som mennesket nærmest helt naturlig foretrekker å tenke konkret-operasjonelt. Vi ser dette i daglig tale og i media; vi vil gjerne ha eksempler, illustrasjoner, bilder og konkrete livshistorier. Det er nesten som om det ikke er like naturlig for oss å tenke formelt-operasjonelt. Skrivning knyttes i stor grad til det formal-operasjonelle nivået. Dette kan være med å forklare hvorfor det kanskje ikke kjennes like naturlig for oss å bruke timevis på å skrive. Hypotetisk-deduktiv tenkning innebærer en tydelig løstrivelse fra konkrete situasjoner, og krever at vi tenker abstrakt og logisk.

Ignaz Semmelweis sin forskning på kvinners dødelighet i barsel rundt 1850 er et eksempel (Gilje & Grimen 1993). Bakgrunnen var ulik dødelighetsrate ved to avdelinger ved samme sykehus. Han undersøkte hypoteser knyttet til kosthold, pleie og fødestilling uten resultatet. Etter en ulykke med døden til følge, stilte han et hypotetisk spørsmål: Kan smittestoffer fra obduksjon, på grunn av dårlig håndhygiene, overføres til kvinner i barsel? Hypotesen var både abstrakt og kontroversiell. Senere viste den seg å være svært logisk.

Den amerikanske psykologen Benjamin Bloom utviklet en taksonomi der han delte inn kunnskap i følgende seks nivåer: (1) kunnskap, (2) forståelse, (3) anvendelse, (4) analyse, (5) syntese og (6) vurdering (Bloom 1974: 62-200). Selve skriveprosessen kjennetegnes av at man starter med mer eller mindre

klar kunnskap for så å skrive seg til forståelse, analyse og vurderinger. Det er nærmest som om man bokstavelig talt skriver seg oppover i Blooms taksonomi. Til slutt er det slik at akademiske tekster kjennetegnes ved at de har et høyt abstraksjonsnivå.

Skriving er derfor ikke bare tuftet på en språklig logikk, det er også bygget på struktur og logikk i tradisjonell forstand. Der det kan være vanskelig å nå gjennom med tradisjonell logikk, velger kunstnere og forfattere andre logiske måter å formidle budskapet sitt. Et eksempel fremkommer i den nevnte boken *Animal Farm* av George Orwell. I dyrehistorien tar dyrene makten fra menneskene og begynner å drive gården på egne premisser. Boken er en åpenbar kritikk av stalinismen i Sovjetunionen fra et marxistisk perspektiv. Forfatteren bruker en rekke språklige virkemiddel, men hele historien synes å være tuftet på en grunnleggende logikk. Det er endog kjent at Shakespeares diktning, i tillegg til å være skrevet i et svært godt språk og viste inngående kunnskap om psykologi og samfunnsstrukturer, fremstår svært logisk. Eksempelvis har skuespillet *Hamlet* vært gjenstand for religiøse, filosofiske, politiske, psykoanalytiske og feministiske tolkninger helt siden det var skrevet i 1599–1601. Logikken i handlingen preges av at alle handlingselementene er knyttet til hovedtemaet, der mye fremstår logisk i tradisjonell forstand samtidig som at noen elementer tilsynelatende fremstår som ufullstendige og ulogiske. Dette gir stykket en nærmest overordnet logikk.

Det er rimelig å anta at skriveprosessen utvikler tenkningen vår, og *gjør* den mer avansert og mer logisk. Mens teorien om tilpasning vektlegger menneskets biologiske evne til å forandre tenkning, skal vi nå inn i et perspektiv der menneskets læring finner sted i samspill med omgivelsene og menneskets bruk av kulturelle verktøy vektlegges.

Mediering

Menneskets læring er i stor grad avhengig av den kulturen det er en del av. Lev Semjonovitsj Vygotskij var en russisk psykolog som i de senere år har fått stor betydning for pedagogikk, også i Vesten. Han regnes som sentral i grunnleggingen av den sosiokulturelle læringsteorien, der kulturens betydning for læring er sentral og læring oppstår i samspill mellom individet og omgivelsene. I dette samspillet står menneskets bruk av verktøy sentralt. Bruk av verktøy kan ikke forstås løst, men virker tilbake på mennesket som bruker disse verktøyene. Denne virkningen forandrer menneskets tilnærming enten fysisk eller psykologisk, den medierer handling, tenkning og emosjoner (Vygotsky 1978).

Et godt eksempel på mediering er stavsprang slik det utføres på friidrettsbanen. Rekordutviklingen i stavsprang forstås gjennom å analysere staven og atleten, men først og fremst ved å utforske samspillet mellom disse to elementene. I samspillet oppnås en posisjon der atleten henger på en bøyd stav for så å utnytte stavens potensielle kraft i det den retter seg ut til å gi ham et løft. Mennesket og verktøyet kan vanskelig forstås gjennom to separate størrelser, de bør analyseres slik de virker sammen (Wertsch 1998). Veien fra stavsprang til andre arenaer ligger i verktøyets medierende virkning.

Johansen tenker seg at en kunstner utsetter seg for et samspill med sine verktøy, med tilhørende mediering, et samspill han beskriver slik:

En kunstner har til å begynne med en viss idé om hva han vil utrette, antar jeg. Så tar han fram redskapene sine og gir seg i kast med et materiale. Da oppstår det noen effekter som overrasker og interesserer ham. Han tar disse effektene som muligheter og forfølger dem videre, og da vokser det fram, av selve utvekslingen med materialet, et verk han ikke hadde kunnet se for seg på forhånd (Johansen 2009: 21).

Vi ser her at kunstneren anvender redskaper i sitt møte med materialet. Det gir lite mening å analysere kunstneren og materialet hver for seg, mediering forstås best gjennom hvordan bruk av redskaper virker tilbake på kunstneren selv.

Den prosessorienterte skrivingen som utviklet seg i Norge fra midten av 1980-tallet var i stor grad basert på et sosiokulturelt læringssyn der det var tydelige sammenhenger mellom sosiale og kulturelle forhold, språk og tenkning (Hoel 1990). Gjennom språket blir vi innlemmet i et kollektivt og symbolsk system. Videre ligger det i dette læringssynet at språket, i tillegg til å være det viktigste kommunikasjonsmiddelet, også er det viktigste hjelpemiddelet til refleksjon og tenkning (Hoel 2000). Språket er altså et medierende verktøy. For å forstå dette på et dypere plan går vi nå veien om språket som verktøy i menneskets tenkning.

Mediering av tenkning

Mediering som prosess illustreres gjennom følgende sitat: «Tenkningen kommer ikke bare til uttrykk i ord; den blir til gjennom dem» (Vygotskij 2001: 190). Vygotskij hevder at språk-

ket, i tillegg til å ha en funksjon i kommunikasjonen mellom mennesker, også brukes som verktøy i menneskets tenkning. For å komme nærmere inn på forholdet mellom tenkning og ord, redegjør han for ulike former for tale.

Vygotsky tar utgangspunkt i den indre talen. Den indre talen kommer til uttrykk i leken eller under kompleks problemløsning ved at barnet snakker høyt med seg selv. Når barnet er rundt sju år, vil det slå av lyden på denne talen. Barnet snakker ikke lenger høyt når det tenker, men fremdeles anvendes språket i problemløsning. Den indre talen er den som ligger nærmest opp til selve tenkningen vår (Vygotskij 2001). Denne talen engasjeres i ulik grad gjennom skriving og muntlig tale. Dette forklarer kanskje hvorfor skriving kan oppleves krevende, samtidig som prosessen kan utvikle overraskende mye mening.

Muntlig tale foregår hurtig, og vi snakker uten at vi på forhånd formulerer ferdig det vi skal si i detalj. Wells (1999) hevder at vi ved hjelp av tale kan formidle meninger og emosjoner gjennom en nærmest ubevisst bruk av intonasjon. Denne ubevisste, spontane og uvilkårlige måten å bruke språket på ligger nært opp til syntaksen som preger den indre tale, noe som fører til at den indre tale engasjeres i liten grad (Vygotskij 2001). Johansen opplever den sosiale talen slik:

Når jeg snakker, kjennes det som regel like naturlig som å gå eller puste. Ordene faller meg på tungen, det ene ordet tar det andre: Bare sjelden har jeg inntrykk av å velge dem, i alle fall nøler jeg ikke lenge framfor valget. Praten går helt uanstrengt, idet de mer eller mindre faste uttrykk og vendinger hekter seg til hverandre, nærmest av seg selv (Johansen 2009: 22).

Det naturlige ved den muntlige talen er knyttet til hvordan vi bruker språket. Tale representerer en dynamisk måte å bruke språket der bruk av hverdagsbegreper er sentralt (Wells 1999). Hverdagsbegreper kjennetegnes ved at ordene gis mening knyttet til den konteksten det brukes i (Vygotskij 2001). Eksempelvis vil ordet «bror» for et barn kanskje bli forbundet med barnets egen bror og den relasjonen barnet har til denne broren. Forbindelsen mellom begrepet «bror» og konteksten vil begrense refleksjonens logiske karakter, språkets medierende virkning.

Ved skrijving vil språkets medierende virkning fortone seg annerledes. Skrijving innebærer bruk av fysiske verktøy, papir og blyant eller en pc, men også mentale verktøy der språket er sentralt. Den medierende virkningen av skriveprosessen beskrives slik: «Den erfarne forfatter vet at det å ikke vite er starten på all effektiv skrijving og at de har utviklet et håndverk som gjør det mulig å oppdage det de ikke visste at de visste» (Murray 2005: 3). Sitatet illustrerer hvordan forfatteren danner mening gjennom skriveprosessen.

Wells får frem det særegne ved skrijving når han hevder at en slik formidling av mening krever en mer bevisst bruk av språket, både dets grammatikk og dets begreper. Skrijving innebærer i stor grad bruk av vitenskapelige begreper, der begrepet «bror» tjener som eksempel. Som hverdagsbegrep ga dette mening som barnets egen bror, noe som vil begrense refleksjonens logiske karakter, i motsetning til når begrepet «bror» blir forstått vitenskapelig i henhold til ordets betydning som slektsmessig relasjon. Bruk av vitenskapelige begreper i skrijvingen fører oss over til en abstrakt kontekst. Det helt sentrale i en slik kontekst er at begrepene ikke lenger ses i forhold til den konkrete konteksten, men ses i forhold til hverandre i logisk analyse.

Vygotsky beskriver forskjellen mellom skriving og tale slik: «Selv i primitiv form krever skriftspråket et høyt abstraksjonsnivå. Det er tale bare i tanken og forestillingen, men mangler talespråkets musikalitet, uttrykksfullhet og intonasjon» (Vygotsky 2001: 161). I mangel av intonasjon, må den som skriver formidle mening utelukkende gjennom bruk av ord og setninger. Johansen beskriver skriveprosessen slik:

Å skrive er å bringe uorden i denne språkflyten. En halvferdig setning blir stående på papiret: Problemet den stiller meg overfor går ikke over av seg selv. Jeg kan stryke den, korrigere den, føre den videre på hundre forskjellige måter. Fordi jeg har skrevet den ned, har den åpnet en avstand mellom den og meg: Nå kan jeg gi meg til å vurdere den kritisk for alvor. Dermed kommer den språklige automatikken i fare. Det som gikk uanstrengt for seg i sted, blir besværlig ... Det er altså strevsomt å skrive (Johansen 2009: 23).

Forståelsen for det strevsomme ligger i at skriftspråket, i kontrast til den sosiale talen, bryter den språklige automatikken. Skriving er bygget rundt en språklig syntaks som er mer detaljert enn i tale. For å mestre overgangen fra den ubevisste til den bevisste syntaksen, aktiviserer skriftspråket den indre talen i større grad enn den muntlige talen (Vygotskij 2001). Skriftspråkets medierende virkning kan oppleves slik:

Lenge oppfattet jeg det som en slags magi: Det var nesten som om hånden tenkte for meg. Nå gjør jeg regning med denne virkningen, som et praktisk vilkår for arbeidet ... Hvis jeg en gang kunne få inntrykk av trylleri, var det fordi jeg ikke visste at det fantes en tenkningens teknologi (Johansen 2009: 18).

Vi ser her hvordan forfatteren gjør regning med at dersom han setter seg ved skrivebordet, så utsettes han for språkets virkning. Han kaller det «tenkningens teknologi», vi bruker «språkets medierende virkning». Det er i skriveprosessen medieringen foregår, i interaksjonen mellom forfatter og skriftspråket. Det er der nye tanker blir komponert. Elbow sier det slik: «Mening er ikke det du starter ut med, men det du ender opp med» (Elbow 1998: 15). Meningsskapingen tilskrives språkets medierende virkning på tenkning. Spørsmålet nå er om skriving også påvirker emosjoner.

Mediering av emosjon

Forfatteren Gaute Heivoll illustrerer skrivingens innvirkning på emosjoner slik: «Ingen er så lykkelig som en lykkelig forfatter. Men ingen er heller så ulykkelig som en ulykkelig forfatter» (Os 2011). Det synes klart at når en forfatter mestrer skriveprosessen og presterer i form av ny tekst, så opplever forfatteren lykke. Like klart som at opplevelsen av å ikke mestre og ikke prestere forbindes med ulykkelighet. Det synes å være et paradoks knyttet til skriving og emosjoner: Skriving forbindes med skrivesperre, skrivevegring og negative emosjoner samtidig som skriving kan ha en terapeutisk effekt og virke positivt på emosjoner. Vi skal se hva dette kan bety for oss som forfattere. Vi starter med det negative.

Skriving er krevende både med hensyn til atferd, tenkning og emosjoner. Skrivesperre og skrivevegring kan gi assosiasjoner til spisevegring, noe som indikerer at skrivingen er forbundet med negative emosjoner og sykdom. Det romantiserte bilde av

forfatteren som misbruker alkohol passer inn her, forfatteren drikker for å døyve emosjoner knyttet til skriveprosessen.

Peter Elbow opplevde store problemer med skrivingen fordi han hadde for høye forventninger til sin egen skriving. Han var fanget av sin stadige tendens til å vurdere sin egen skriving opp mot det han mente var god skriving, og kanskje var den største feilen at han prøvde å skrive ting riktig med en gang. Avstanden mellom egen skriving og egne forventninger til kvalitet gjorde at han var fanget av skrivesperre i to år (Elbow 1981: 43).

En annen ledende skriveforsker, Joan Bolker, har erfaring med studenter som opplever angst i forbindelse med skriveprosessen, og for en del fører dette til skrivesperre. Hun svarer med å akseptere angsten, og ber dem fortsette å skrive selv om de er redde (Bolker 1998: 92). Hun ber dem om å skrive selv om de har angst, selv om de er redde for ikke å være flinke nok. Kanskje er skriving i seg selv den beste kuren for redde forfattere. Altså, anerkjenn angsten og fortsett med arbeidet. Skriv deg ut av skrivesperra.

La oss se på bildet av forfattere som misbruker alkohol i et nytt lys. Selv om både Ernest Hemingway og Stephen King var kjent for sitt alkoholmisbruk, tyder deres egne beretninger på at dette ikke var knyttet til skriving (King 2000; Phillips 1984). Det var sågar mye skriving i media om Ingvar Ambjørnsens alkoholforbruk i tilknytning til hans 60-års dag. Helt på linje med de andre kjente forfatterne hevdet han at han ikke skrev under påvirkning av alkohol (Korneliussen 2016). På den annen side er det mye som tyder på at skriveprosessen i seg selv hadde positiv innvirkning på disse forfatternes emosjoner. Det er lang tradisjon for å uttrykke emosjoner gjennom skriving:

Tenåringsjenter har skrevet dagbøker om oppturer og nedturer i kjærlighetslivet, idrettsutøvere har skrevet treningsdagbøker om flyt eller mangel på dette og forfattere har skrevet både ordentlige tekster og i loggbøker ved siden av sitt forfatterskap. Hvilken effekt har slik skriving?

Innenfor psykologien har det vokst frem en forskningstradisjon der en har undersøkt effekten av å uttrykke emosjoner gjennom skriving. Bakgrunnen er at mange mennesker synes å ha en overdrevet tendens til å holde på eller bære følelsene sine inni seg. En slik akkumulering av følelser kan føre til hemninger og dysfunksjoner. Mennesker opplever at skriving forløser følelsene, gjør at følelsene slipper taket og blir værende igjen på papiret (Pennebaker 1997: 44). Hvordan kan vi forstå dette?

Dewey hevder at vi gjennom skrivingen setter ord på våre emosjoner, de blir objektivisert ved at de knyttes til substantiv. Han illustrerer denne endringen ved å bruke følelsen av sult som eksempel. På det tidspunkt følelsen av sult blir objektivisert, blir det knyttet til objektet mat. Følelsen av sult overføres til det objektet som kan tilfredsstille behovet, og oppmerksomheten rettes mot å skaffe seg mat (Dewey 1958: 260). Poenget for oss er hverken sult eller mat, men at skriveprosessen fører til et skifte fra emosjon til kognisjon. Vi skal se nærmere på hva det kan bety for forfattere.

DeSalvo refererer til forfattere som føler angst, men som skriver ned følelsene i en loggbok slik at de ikke forstyrrer dagens skriving. Selv tar hun frem gamle dagbøker for å minne seg selv på at hun alltid føler seg uegnet i starten av et prosjekt. Ved å skrive ned sine følelser knyttet til skrivingen blir hun bevisst seg selv og sitt mønster, der hun alltid tenker på å gi opp

skriveprosjektet rett før hun ser hvordan boken skal organiseres. Bevisstheten hjelper henne til å gå i gang med arbeidet med mer selvtillit (DeSalvo 2014: 70).

Vi kan altså skrive om opplevelsene våre, eksempelvis hvordan vi opplever skrivesperre. Gjennom skriving kan en tenke seg at opplevelsen beskrives gjennom håpløshet og dumskap, før den etter hvert finner sin kobling mot angst. Videre kan det tenkes at opplevelsen av angst knyttes til prestasjonsangst og forventninger. Dette trenger ikke å være andres forventninger, ei heller egne, ved nærmere ettertanke oppdager man kanskje at det er forventninger man tror andre har til en, men som det ikke er grunnlag for. Slik kan man oppdage at man bedriver en stadig måling av egen skriving opp mot forventninger man selv har konstruert, at det er en selv som skaper både forventninger og prestasjonsangst. Gjennom å skrive endres altså tankene, eksempelvis kan angst, som hadde en ubegrunnet relasjon til forventninger, skifte karakter til et eget ønske om å skrive. Slik har skrivingen redusert angsten, gitt deg nødvendig distanse fra emosjonene, slik at du kan tenke over strategier for å forebygge skrivesperre: Klare målsettinger, disponering av stoffet og viktigheten av å senke forventningene – skrive «et nulte utkast» eller «et første utkast» (Bolker 1998: 50–51). Skrivingen har ført deg fra emosjoner til tenkning. Du er i gang med den akademiske skrivingen igjen, og er du heldig får du oppleve følelser som mestring, glede og iver. Gleden ved å være en lykkelig forfatter. La oss se hvordan skriving kan vær forbundet med lykke.

Innenfor psykologien skiller en mellom to grunnleggende former for lykke eller velvære: «Hedonic» og «Eudaimonia» (Seligman 2011). «Hedonic» velvære bygger på forestillingen om at et godt liv er tilstedeværelsen av glede og fravær av

smerte. Følelser som glede, tilfredshet og lykke, som vanligvis er knyttet til opplevelsen av lette og uanstrengte aktiviteter (Feldman 2004). En forfatter vil føle en slik type velvære i situasjoner som ikke krever for mye arbeid og intens tilstedeværelse. «Eudaimonia» velvære på sin side betyr at glede innebærer det å streve mot personlig vekst for å bli en bedre person. Dette omfatter følelser som interesse, engasjement og inspirasjon, og slik streben blir ofte referert til som selvrealisering, blomstring, selvbestemmelse, utvikling av dyktighet og realisering av ens sanne potensial (Ryan, Huta & Deci 2008). For en forfatter vil denne typen velvære oppstå i tilknytning til krevende aktiviteter og under streben med å overvinne store utfordringer. Slik kan skriving som prosess gi oss positive følelser. Spørsmålet er om skriving også kan ha innvirkning på atferd.

Mediering av atferd

Forfattere møter en versjon av marshmallow-eksperimentet hver dag. Vi møter stadig valget mellom umiddelbar tilfredsstillelse og utsettelse av belønningen begrunnet i mer langsiktige ønsker. Spørsmålet nå er hvordan skrivingen i seg selv kan mediere atferd.

La oss ta ikke-skriving først. Vi velger bort skrivingen til fordel for andre deler av jobben eller livet for øvrig. Hvordan vil skrivingen da mediere atferd når det gjelder skriving? Det sier seg selv, vi får ikke flere timer ved skrivebordet eller ord i teksten. Vi retter oppmerksomheten mot andre aktiviteter som vi anser som viktigere og får muligheten til læring på disse arenaene. Og har man fremdeles ønsker om skriving, så begrenser virkningen av ikke-skriving seg trolig til følelsen av skyld og

skam. Appellen blir da enten å gi slipp på ønsket eller å starte opp skrivingen. Skyld og skam er følelser vi ikke bør sitte i for lenge. La oss si at man ikke gir slipp på ønsket om å skrive, og velger å skrive (som verb!).

Vi spør altså hvordan skriving kan mediere atferd. Det er en todelt prosess, som starter med at forfatteren skriver. Forfatteren driver selvregulering. Når det gjelder miljøet rundt, passer han på både ytre og indre forstyrrelser, han lukker døren og unngår fristelsen med å sjekke e-post og internett. Han anser skriving som en personlig prosess, og setter av skrivetid hver dag, noen ganger bare 30 minutter, andre ganger to timer. Og fordi han anser skriving som atferd, har han som mål å skrive minimum 500 ord hver dag. La oss si at forfatteren skriver i to timer, og at dette gir 500 ord, det er den første delen i prosessen.

Det andre er hvordan skrivingen virker tilbake på forfatteren. Lukket dør, to timer og 500 ord har gjort noe med forfatteren. Han skrev seg til klarhet, de tre avsnittene ble gradvis fylt med kunnskap han ikke trodde han hadde. I tillegg skrev han seg fra tvil til tro, han endte med å ha skikkelig tro på både teksten og seg selv. Videre innebar skrivingen bruk av kroppen, fingrene nærmest løp over tastaturet. Han så ord, setninger og avsnitt, formet og omformet avsnittet til det hadde funnet sin estetiske form. På et tidspunkt inne i de 500 ordene mistet han seg selv. På samme måte som han under løping kan oppleve å bli løpt, opplevde han under skrivingen å bli skrevet (Bolker 1998: 39). Til slutt kunne han holde et av avsnittene i hendene, så to avsnitt og til slutt tre avsnitt. Opplevelsen av å skape tekststykkene ga en følelse av mestring og motivasjon til å skape flere avsnitt. Han ser frem til neste skriveøkt. Han driver selvregulering med et ønske om å oppleve skriveprosessen igjen.

Det å sette ord på papiret og la disse ordene virke tilbake på ham, er det som driver han. Forfatteren skriver med håp om å bli utsatt for språkets medierende virkning på tanker og følelser. Han vil så gjerne skrive det avsnittet han enda ikke har skrevet, men som han drømmer om å skrive. Det blir lettere å unngå fristelser. Han vil ha 500 ord. Skrivningen har mediert atferd.

Erfaringslæring

Erfaringslæring vektlegger hvordan mennesket lærer gjennom å gjøre sine erfaringer i samspill med verden de er en del av. John Dewey var en amerikansk filosof og pedagog som hadde stor innflytelse på amerikansk og vestlig pedagogikk på 1900-tallet. Han er kanskje mest kjent for uttrykket «learning by doing». Uttrykket illustrerer hvordan Dewey jobbet for å få praksis inn i skolen, men han mente at både praksis og teori var viktige elementer i læringsprosessen, og ikke minst at disse to elementene skulle ses i sammenheng gjennom refleksjon.

Erfaringslæring inneholder en grunnleggende sammenheng mellom menneskets øving og hvordan mennesket utvikler kvalitet i arbeidet sitt. Kjente kunstnere som Michelangelo, da Vinci og Tintoretto tegnet millioner av tegninger, gjennom kvantitet utviklet de kvalitet preget av «utrolig kontroll og skjønnhet» (Bradbury 1994: 145). Det samme gjelder for atleter, de kan «løpe ti tusen mil for å forberede seg til en hundre meter» (Bradbury 1994: 145). I dette ligger at kvantitet gir erfaring og at det er gjennom erfaring at kvalitet utvikles.

Når det gjelder artistens arbeid, så består det både av et produkt og en prosess. Han skal bygge en erfaring som oppfattes å henge sammen, samtidig som prosessen skal inneholde bevegelse og forandring for å skape utvikling (Dewey 1980). For forfatteren betyr det at skriving som transkribering er irrelevant, men at skriving som aktiv prosess kan øke oppfattelsen og bidra til å konstruere erfaringer som leder forfatteren i retning av å fullføre arbeidet (Dewey 1980: 51). Slik blir verket noe mer enn produksjon, det blir estetisk i sitt uttrykk. Sentralt her er Dewey sitt erfaringsbegrep.

Dewey (1961) hevder at en erfaring omfatter et aktivt og et passivt element som er kombinert på en spesiell måte. Med det aktive forstås selve handlingen (øvelse). Med det passive forstås det å bli utsatt for konsekvensen av den aktivitet vi har gjennomført (*gjør*). Dette er erfaringens to elementer, men det blir en erfaring først når vi oppdager forbindelsen mellom disse to delene. Hvorvidt forfatteren danner slike erfaringer underveis vil avhenge av forfatterens evne til refleksjon.

La oss se om erfaringen kan konstrueres uten refleksjon. Oppmerksomheten er rettet mot selve aktiviteten, man gjennomfører aktiviteter og merker konsekvensene, men reflekterer ikke ytterligere (Dewey 1961). Den kjente amerikanske forfatteren Ray Bradbury illustrerer dette perspektivet gjennom begrepet «ikke tenk!». Du skal altså ikke tenke når du skriver. Forfatteren er midt i en bevegelse, arbeid utføres. Du må ikke se ned. Bak deg gjøres arbeidet, der utvikler det seg et stykke tekst, en leksjon som skal studeres. Og så lenge du skriver, kan det ikke bli feil. Dersom den skrevne teksten blir bra lærer du fra det, om det er dårlig, lærer du enda mer (Bradbury 1994: 146).

Dette minner om begrepene «friskrivning» (Elbow 1998) og «nulte utkast» (Bolker 1998: 50). Her skal du ikke tenke, bare skrive. Fordelen med dette er at egne og andres forventninger holdes nede og at du har fått ord på papiret. Dette er muligens ikke tekster som står seg i møtet med en leser, men det er et godt utgangspunkt for et kommende «første utkast» (Bolker 1998: 50–51).

Begrepet «oppdagelsesutkast» (Murray 2005: 171) reiser et av skrivningens paradokser. På den ene siden har vi blitt fortalt at vi må vite hva vi skal skrive før vi skriver, noe som altså forutsetter at vi vet hva vi vet før vi starter. På den andre siden er det ikke sikkert vi vet, men vi kan skrive både for å oppdage hva vi vet og hva vi ikke vet. Det er dette utkastet Murray kaller for «oppdagelsesutkast». Forfatteren skriver for å se hva som kommer, skriver til seg kunnskap, oppdager kunnskap i skriveprosessen. En slik skrivemåte bygger på at en må tillate seg å skrive latterlig, uten mening. Det ligger i dette utkastets natur at det er ufullstendig, mer et utgangspunkt for videre skrivning.

Skriving uten tenkning synes å åpne opp to læringspoeng. Det er tydelig at aktiviteten har verdi i seg selv. Skrivning er ønskelig, bare skriv og skriv, få det ned på papiret slik at du har noe der, det er mye bedre utgangspunkt for videre skrivning enn alle slags tanker i lufta. Like tydelig er det at aktiviteten, skrivningen uten å tenke, ikke er tilstrekkelig i seg selv. Vi står igjen med praksis, som fremstår som sentrifugal, oppløsende og utilstrekkelig (Dewey 1961). Forfatteren er altså ikke i stand til å danne estetiske erfaringer med aktivitet alene.

La oss snu på det, la oss undersøke om erfaringer kan dannes uten at handlingen er gjennomført. Gjennom tenkning kan en danne intellektuelle erfaringer, erfaringer som representerer

noe som er opplevd. Det finnes folk som drømmer og tenker om skrijving, og om det å være forfatter. Perspektivet om intellektuelle erfaringer virker klargjørende her. Vi har hørt folk si at de har det klart oppi hodet hva de skal skrive, de skal bare få det ned på papiret. Vi har hørt om folk som sier at når de blir pensjonister, da skal de skrive bok, som om det er noe enkelt som ikke krever noen form for opplæring, trening eller erfaring. Å snakke om skrijving er enkelt, men de fleste som forsøker, opplever fort at skrijving er noe mer enn bare å flytte tankene fra hodet til papiret. «Skrijving er vanskelig, noe som kanskje er grunnen til at mange av oss gjør så lite av det» (Silvia 2007: 119). Skrijving er en ferdighet, og den må utvikles gjennom systematisk instruksjon og trening (Ericsson et al. 1993; Silvia 2007). Altså, det er vanskelig å tenke seg til skrijving, skrijving er et håndverk som må gjøres, ordene må komme på plass på papiret, det er «på papiret det skjer» (Brenner 2011: 56).

Utelukkende intellektuelle erfaringer representerer noe som er kvalitativt opplevd, men bærer ikke i seg selve opplevelsen. Forskjellen er enorm. Den tenkende kan ha mange fantasier og inntrykk, men selve erfaringen er forvrengt fordi den mangler balanse mellom handling og konsekvenser. Det kreves handling for å etablere kontakt med den virkelige verden, slik at inntrykk blir basert på fakta og på den måten blir testet og satt i system (Dewey 1980: 45). En rent intellektuell erfaring vil ikke være en integrert hendelse, en erfaring, så lenge den ikke er opplevd. Den intellektuelle erfaringen er ikke estetisk komplett.

La oss til slutt undersøke hvordan handling og refleksjon kan integreres i en erfaring. For en maler kan konstruksjon av en erfaring fortone seg slik:

En maler må bevisst gjennomgå effekten av hvert penselstrøk, ellers vil han ikke være klar over hva han gjør og hvor arbeidet hans går. Videre, han må se hver enkelt forbindelse mellom det han gjør og effekten i relasjon til den helheten han ønsker å produsere. Å gripe slike relasjoner er å tenke, og er en av de mest krevende tankemåter (Dewey 1980: 45).

Slik maleren maler et strøk, ser konsekvensen av strøket og tenker hvilken virkning dette har på verket, kan vi se for oss forfatteren skrive et ord, se konsekvensen av ordet og tenke hvilken virkning dette får for tekstens mening. Så kan han bytte ut ordet for så å se, tenke og føle hvilken virkning det har på verket. Det samme gjelder for setningen, den skrives, får en konsekvens og så tenker forfatteren hvilken virkning denne får på teksten som helhet. Og til slutt avsnittet, det skrives, får en konsekvens og forfatteren tenker ut dets virkning på arbeidet.

Når det gjelder forfattere, sier Bradbury det slik: «Men arbeid, uten riktig tenkning, er nesten bortkastet» (Bradbury 1994: 147). Etter å ha skrevet må forfatteren spørre seg på nytt hva han vil med teksten, og så må han jobbe jevnt og trutt over tid, slik at skrivningen blir klarere (Bradbury 1994). Skrivningen utvikles altså gjennom skrivning etterfulgt av omskriving.

Verdien av omskriving blir tydeligere når vi ser på begrepet «koking» på nytt. Koking handlet om to prosesser (Elbow 1998): Først sette ord på papiret så fritt som mulig uten å tenke, for så i den andre fasen lese dem, reagere på dem og la dem produsere en ny reaksjon i deg. Herfra fortsetter prosessen, den nye reaksjonen skal skrives inn i teksten. Omskriving er altså skrivning – og så interaksjon mellom lesing og skrivning – helt til forfatteren er fornøyd med tekstens mening. En slik prosess

innebærer interaksjon mellom handling og tenkning, slik at forfatteren utvikler stadig flere erfaringer på veien til å gjøre teksten komplett.

Vi har utforsket mulighetene for å danne erfaringer gjennom bare handling, bare tenkning og til slutt gjennom en kombinasjon av handling og tenkning. Det er altså handling etterfulgt av tenkning som gjør at vi kan konstruere en estetisk erfaring (Dewey 1980).

Vi har nå sett at en erfaring er både et produkt og en prosess. Som produkt er en erfaring en enhet som består av en handling og en konsekvens som er kombinert på en spesiell måte. Som prosess har vi utforsket mulighetene for å danne erfaringer gjennom bare handling, bare tenkning og til slutt gjennom en kombinasjon av handling og tenkning. Det er en sammenheng mellom en erfaring som prosess og produkt. Dewey beskriver dette slik:

Det er ingen språklig tilfeldighet at «bygg», «konstruksjon», «arbeid» peker på både en prosess og ferdig produkt. Uten betydningen av verbet forblir innholdet i substantivet blankt (Dewey 1980: 51).

Vi har det samme når det gjelder skrivning, det er både et verb og et substantiv. I det engelske språket bruker man *writing* om selve skriveprosessen i tillegg til at man bruker *writing* om en forfatters verk, eksempelvis «Shakespeare's writing». På norsk vil «skrivning» speile hen på verbet, mens substantivet er knyttet til produktet, eksempelvis en artikkel eller en bok. Likevel, det er tett sammenheng mellom skrivning som prosess og skrivning som produkt. Det ene gir lite mening uten det andre.

Vi har nå sett at en erfaring er både et produkt og en prosess. Produktet kan altså være et malingsstrøk, et ord, en setning, et avsnitt eller et ferdig produkt. Prosessen er veien til en erfaring, der både handling og refleksjon er nødvendig. Vi skal nå gripe litt mer av prosessen gjennom å gå inn i en modell for erfaringslæring (Kolb 1984).

David A. Kolb, definerer læring som «den prosessen der kunnskap konstrueres gjennom transformasjon av erfaring. Kunnskap er resultatet av kombinasjonen av å oppfatte en erfaring og transformere den» (Kolb 1984: 41). Kolb opererer med to typer erfaring, en som er oppfattet og en som er transformert.³ Videre utviklet Kolb en modell for erfaringslæring gjennom fire kontinuerlige steg (Kolb 1984: 42):

1. Spesifikk erfaring. Med spesifikk erfaring menes den konkrete erfaringen slik den ble opplevd i møte med omgivelsene. I dette ligger den oppfattede erfaringen.
2. Observasjon og refleksjon. I denne fasen ser man tilbake til selve hendelsen fra mange perspektiver, og tenker gjennom hva hendelsen betyr. Man forsøker så å strukturere og generalisere opplevelsen i lys av eksisterende eller nye teorier. Her dannes transformerte erfaringer.
3. Dannelse av abstrakte begreper. Som resultat av refleksjonen dannes ny kunnskap, ofte formidlet gjennom nye begreper.
4. Testing av begreper. Her prøves begrepene ut i møte med nye situasjoner, en prosess som gir grunnlag for ny erfaringslæring gjennom modellen.

³ Sett i lys av Dewey sitt erfaringsbegrep virker en «oppfattet erfaring» å være sammenlignbar med «handling» (eventuelt også inkludert «konsekvens»), mens en «transformert erfaring» synes å være det Dewey betrakter som en «erfaring» (Dewey 1961).

Vi vil nå vurdere skriving i lys av modellens fire faser. Den første fasen, spesifikk erfaring, peker på selve skrivingen, øvingen, slik den er beskrevet i forrige kapittel. Skrivingen favner her både hva som ble skrevet og hvordan dette ble opplevd av forfatteren. Både teksten og prosessen. Altså er erfaringslæringens første steg en forutsetning for at erfaringslæring som prosess skal kunne finne sted.

Den andre fasen er observasjon og refleksjon. For en forfatter vil observasjon innebære lesing. Den påfølgende refleksjonen kan være tett knyttet til den leste teksten ved at man tenker hvordan man skal omskrive og redigere denne. Den andre er at man trekker ut sine refleksjoner i en egen journal, en «treningsdagbok» for forfattere. En slik journal er et kjent verktøy blant forfattere (Elbow 1998; Moon 2006; Murray 2005). Nedenfor følger noen utdrag fra en slik journal for en forfatter. Vi ser her både hvordan en slik treningsdagbok kan føres og akkumulering av atferd over tid:



Figur 3: Føring av treningsdagbok og oversikt over akkumulert atferd.

Til venstre i figur 3 ser vi typisk føring av treningsdagboken gjennom en uke. Man noterer tema og skriver ned antall timer skriving pr dag. Vi ser også at fredagens skriving gikk ut, noe som skyldes et to-dagers seminar med jobben. Her ble fredag morgen benyttet til skitur med to gode venner. Alternativet kunne vært en time skriving. Dagboken dokumenterer valget, mens vurderingene knyttet til å velge bort skrivingen er lagret i hjernen sammen med gleden over en herlig skitur. Skriving er ikke alltid viktigst!

Til høyre i figuren ser vi en oversikt over antall timer skriving pr uke slik den føres bak i boken. Etter de første ti ukene ser vi tallenes tale: Gjennomsnittlig antall timer skriving pr uke er fem. Tallenes tale har to funksjoner. Den ene er rett og slett bevisstgjøring av arbeidsmengde, øving, at det øves eksempelvis to timer i uke seks. Det andre er selvregulering, to timer er for lite, så her er det viktig å snu trenden, og i uke sju ser vi en effekt av målingen, den virker regulerende. Deretter går det nedover igjen, og i uke ti er tallet én time. Det kan være gode eller dårlige årsaker til denne en-timers uken, men nå må det skje noe. Dersom en starter mandag i uke 11 med en to-timers økt, så er man i alle fall godt på vei til å snu trenden. Målet kan være å komme seg opp på fem økter av to timer, altså ti timer pr uke. Loggboken kan virke motiverende i så måte.

I tillegg til den ukentlige føringen og oversikten over antall timer, så kan skriveboken brukes til skriving ved behov. Nedenfor følger to eksempler på slik skriving:

Opplevelse av skrivning – etter skiveseminar	Opplevelse av skrivning – etter tilbakemelding
<p>2. Skrivdager med Jon</p> <p>Skulder ved skulder skrivning måtte til. Jeg skriver kreativt og utover, men skal skrive logisk og innover.</p> <p>Allt måtte skrives om. Et manus skal være tett og konsist med veldig tett høyttaling til data.</p> <p>Flaut! Jeg burde sett det ojnem i lese andre artikler og at Jon har valgt en frådnelen.</p> <p>Mån er det bare muligheter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupper opp til introduksjonen - Problemstillingen med til diskusjonen - Klart opp til introduksjonen <p>Lage et estetisk vakkest manus i løpet av uken.</p>	<p>Den store skryten vakte dette var ikke bra, det for mange del. Dette var mer som en klatring. Det mangler det problemstilling. Her må det hattes med til det hatur, og skrives på en helt annen måte.</p> <p>FAEN I HELVETE!</p> <p>Men det er greit, jeg skal faen meg. Viser dem. De skal få et draft uten en setting, eller et ord for mye. Og det skal være direkt av problemstillingen, har vært. Prosessen er viktig, her det får mer fa hele hatur, da blir prosessen god og det blir produkt og så bra.</p> <p>Når jeg er fækk, vil lenket en kraft som skal inn i jobbingen med manus.</p>

Figur 4: Opplevelse av skrivning etter skiveseminar.

Bakgrunnen for refleksjonene til venstre i figur 4 er at forfatteren har skrevet uten mestring i lengre tid og søker hjelp av sin mentor (Jon). Teksten speiler forfatterens tenkning, eksempelvis skriver han at han «skriver kreativt og utover, men skal skrive logisk og innover». Videre følger «trådsnelen» som en metafor på formen på en forskningsartikkel. Mot slutten oppsummeres arbeidsoppgavene i tre punkter. Vi ser også endring i emosjoner. I starten er det «flaut!», mens det mot slutten er «bare muligheter». Det første speiler skam og det andre speiler iver. Forskjellen er at forfatteren har fått tilbake troen på et «estetisk fint manus».

Refleksjonene til høyre i figuren ble skrevet kort tid etter at forfatteren hadde fått tilbakemelding på teksten sin, og den var «ikke bra». Videre går refleksjonene i to retninger. Når det

gjelder tenkning, oppdager han at teksten hadde form «mer som en lærebok» i stedet for en forskningstekst. Videre ble «problemstillingen» gitt for lite rom i teksten og at han bruker «altfor mye ord». Det andre vi ser her er uttrykk for emosjoner. «FAEN I HELVETE!», speiler emosjoner, og da trolig sinne. At ytringen videre kan indikere ordfattigdom skyldes forhåpentligvis mer den personlige og uformelle sjangeren som gjerne brukes i slike dagbøker enn forfatterens ordforråd. Mot slutten av utdraget kommer dette opp igjen gjennom ordene «jeg er faktisk litt irritert». Sinnet har da fått en retning, det er blitt til en «kraft som skal inn i jobbingen med manus». Vår tolkning er at skrivingen fører til at emosjonene luftes ut, forstås og kan brukes i det videre arbeidet med teksten.

Når vi nå ser tilbake på steg to i Kolbs modell, innebærer dette en prosess der en reflekterer over sin egen skriving. Akademisk skriving stiller krav til forbedring, prestasjoner og profesjonalitet. En må derfor fortsette spiralen, trekke ut læringen gjennom nye begreper. Vår erfaring er at det å føre loggbok, en skrivebøker, kan virke positivt inn her. Dagboken kan virke klargjørende for analyse av egen atferd, der man kan bli overrasket over hvor lite tid man i realiteten bruker på skriving, eller hvor få ord skrivingen resulterer i. Videre kan slik skriving utvikle tanker om hvor oppmerksomheten til forfatteren er rettet (Vygotzky 1978), mot skrivingen eller til alle andre forhold, altså prokrastinering. Til slutt kan man ved å skrive om sine emosjoner, som eksempelvis skam og angst, oppleve at disse avtar i styrke (Pennebaker 1997).

Den tredje fasen, «dannelse av abstrakte begreper», innebærer å trekke ut den nye kunnskapen i form av nye begreper.

Så, hva har man lært av å skrive loggbok? Her kan man oppdage kunnskap enten nært til produktet, eller mer rettet mot prosessen. Man kan skrive seg til kunnskap av faglig eller metodisk karakter, nært knyttet til teksten, eller man kan oppdage begreper knyttet til skriveprosessen. Her kan vi bli minnet på at i forholdet mellom talent versus øving, så utgjorde 10 000 timer med *bevisst målrettet øving* en stor forskjell (Ericsson et al. 1993). Kanskje gjenoppdaget man marshmallow-eksperimentet, og oppdaget at man hadde mistet evnen til å utsette belønning. Alternativt kan man oppdage at man jobbet for lenge eller manglet klare målsettinger for skriveøkten.

Den fjerde fasen «testing av begreper», innebærer å ta med ny kunnskap inn i videre skriving. Også her får vi to utfall, avhengig av hva vi utviklet i den tredje fasen: enten nært til produktet, eller mer rettet mot prosessen. Produktet kan være måten å skrive på i masteroppgaven eller artikkelen, faglig eller metodisk. Eksempelvis kan du skrive mer inngående om mest-ringsbegrepet i teoridelen, eller du kan skrive mer utfyllende om dataanalysen i metodeseksjonen i teksten. Prosessen kan peke tilbake på hvordan du skriver, øver, som forfatter. Her kan du eksempelvis videreføre selvreguleringen som forfatter, fortsette å holde skriveprosessen i gang. Alternativt kan du oppdage at du har kommet helt ut av det, har drevet bort fra *bevisst målrettet øving*. Ved å oppdage dette, kan du bestå den daglige marshmallow-testen, velge å utsette belønningen. Gjennom selvregulering velger du å skrive, velger en øvelse, noe som *gjør* at du utvikler ny kunnskap i skriveprosessen.

Ved å utforske erfaring og erfaringslæring har vi oppdaget to ting. Vi har sett at en forfatter danner nye erfaringer ved å

skrive ord i teksten, ser konsekvensen ord har og til slutt vurderer hvordan dette skaper en erfaring på veien til å fullføre verket. Videre har vi sett at erfaringslæring er en prosess der forfatteren skriver, for så å kjenne hvilken respons dette gir i ham og til slutt oppdager hvordan dette kan integreres i videre skriveprosess.

Mestringsforventning

Som et siste perspektiv på læring vil vi se nærmere på mestringsforventning. Noe av kritikken mot behaviorismen var dens manglende vektlegging av tenkning i læringsprosessen, og at den hadde et mekanisk syn på læring hvor stimuli utløser bestemte responser. Den canadiske psykologen Albert Bandura videreutviklet behaviorismen og lanserte sosial kognitiv teori, et perspektiv som i stor grad involverer tenkning i læringsprosessen. Etter hvert kom også teorien om mestringsforventning, som går i dybden på prosessen knyttet til troen på at en kan løse de oppgavene en står overfor (Bandura 1997). Dette representerte et nytt syn på læring, og innebærer at både det vi utfører og påfølgende tolkning av dette vil gjøre noe med oss selv gjennom egen tenkning.

Bandura definerer mestringsforventning («self-efficacy») som «tro på ens muligheter til å organisere og gjennomføre handlingen for å produsere gitte resultater» (Bandura 1997: 3). Mestringsforventning er både situasjons- og oppgavespesifikk. I forkant av en oppgave innen skriving gjør man bevisst eller ube-

visst en vurdering av hvor sikker man er på å klare de oppgavene som situasjonen krever. En viktig del av denne vurderingen er analysen av de oppgavespesifikke kravene knyttet til skriveoppgaven. Det å ha troen handler om vår oppfatning av egen evne til å utføre konkrete handlinger i spesifikke situasjoner, eksempelvis det å kunne skrive en tekst som blir akseptert hos et forlag og likt av publikum. Relatert til skriving innebærer altså mestringsforventning ens egne oppfatninger av muligheter for læring og prestasjoner som skribent (Pajares 2003).

Erfaring som kilde til mestringsforventning

Igjen blir erfaringslæring relevant. Bandura anser nemlig mestringsforventning som en prosess der egne erfaringer er den viktigste kilden til å bygge forventninger om fremtidig mestring. Mestringstro, eller selvtillit, er således en fremoverrettet prosess basert på erfaring. Her er et sitat fra skriveprosessen relevant: «Du kan alltid redigere en dårlig side. Du kan ikke redigere en blank side» (Picoult 2017). Det gjelder å komme i gang. Det at du klarte å skrive en side på en masteroppgave eller en artikkel, gir grunnlag for omskriving og forbedring. Dessuten gjør denne ene siden at du kan komme til å tenke at dette tror jeg at jeg kan klare å få til igjen, like godt eller kanskje litt bedre.

I erfaringslæring systematiserer man de opplevelser som har virket tilbake på et individ i forbindelse med en skriveprosess. Erfaringslæring gir oss muligheten til å sette søkelyset på hva selve prosessen har gjort med oss, på godt og vondt, og fortsette å gjøre mer av det som fungerer og unngå å gjøre mer av

det som har vist seg ikke å fungere. Hovedpoenget er å lære av erfaring og øke sannsynligheten for en positiv læringsprosess i fremtiden. Dine egne erfaringer fra skrivepulten fungerer som grunnlag for troen på dine prestasjoner i fremtiden.

Mestringsforventning som kognitiv prosess

Mestringsforventning er altså resultat av en kognitiv prosess, hvor man på bakgrunn av erfaring bedømmer hvor godt eller dårlig man tror at man kan planlegge og utføre handlingene som skal til for å prestere. Negative og positive tilbakemeldinger, og den kognitive tolkningen vi legger i disse, gjør noe med våre forventninger. I den enkleste forstand kan forventninger oppsummeres i to ytterpunkter: tro og tvil. Erfaringer og våre fortolkninger av erfaringene avgjør om forventningene til å oppnå det man prøver på blir positive eller negative. Positive forventninger skaper tro mens negative forventninger skaper tvil. Hos de aller fleste vil en læringsprosess, som for eksempel det å lære seg å skrive på høyt nivå, være en veksling mellom å være i troen og i tvilen. Til og med våre beste toppidrettsutøvere sier at deres karrierer har vært en kontinuerlig kamp mellom tro og tvil. Spørsmålet er hvor flinke vi er til å tåle å stå i tvil og håndtere den? Vi kjenner mange som har fullført masteroppgaven eller doktorgraden sin, men som gir opp akademisk skriving fordi de møter motstand, med påfølgende tvil. Andre jobber med tro og tvil, er tålmodige og bygger opp sin selvtillit som akademisk forfatter sakte, men sikkert. Forskjellen kan ligge i hvordan man forklarer sine prestasjoner.

Attribusjon

Når vi vet at egne mestringserfaringer er den viktigste kilden til utvikling av mestringsforventning, er det viktig å se på hvordan man forklarer sine tidligere erfaringer, eller prestasjoner som man ofte kaller det. I denne forbindelse er teori om attribusjon relevant (Weiner 1985). Denne teorien belyser vår fortolkning av årsaksfaktorene, hva som medvirket til at det gikk som det gikk.

Innenfor attribusjon har man vært opptatt av grad av kontroll og skille mellom interne og eksterne forhold. Grad av kontroll er rettet mot i hvilken grad man kan påvirke eller kontrollere årsaker; visse forhold er det vanskelig å gjøre noe med, andre kan forandres. Skillet mellom interne og eksterne forhold retter seg mot henholdsvis en selv og utenfor en selv mot miljøet. Samlet sett kan perspektivene på attribusjon fremstilles i fire perspektiver (Skaalvik & Skaalvik 2005):

1. Ikke kontrollerbart, interne forhold (f. eks. evner).
2. Ikke kontrollerbart, eksterne forhold (f. eks. krav til oppgaven).
3. Kontrollerbart, interne forhold (f. eks. innsats).
4. Kontrollerbart, eksterne forhold (f. eks. påvirkning til endring).

Alle de fire perspektivene på attribusjon kan vi finne igjen i skriveprosessen. Vi skal se hvordan disse kan føre oss over i en negativ versus en positiv prosess. Vi starter med det negative, der vi mangler kontroll og føler oss hjelpeløse.

Negative tilbakemeldinger, fra en selv eller andre, kan rettes mot stabile faktorer som er utenfor individets kontroll. Man blir værende i forestillinger om manglende evner, manglende

talent og at skriving ikke ligger for en. Når individet ikke føler de kan påvirke resultatet, får dette negativ effekt på motivasjon og læring. For mange betyr dette at de slutter å skrive, annet enn e-poster og på Facebook.

I tillegg kan man oppleve å få negative tilbakemeldinger fra omgivelsene, det kan være avslag fra et tidsskrift eller et forlag. Vi har liten kontroll på hvordan slike prosesser foregår, og etter en viss mengde slike avslag, er det mange som gir opp. Vi stivner i forestillingene om at det er blitt vanskelig å få antatt artikler og nærmest umulig å gi ut bøker. Bransjen er bare opptatt av snobberier og garantier om salg. Dessuten – man har virkelig ikke tid til å skrive. Både livet og arbeidslivet er blitt for hektisk.

Begge disse fortolkningene bidrar til forestillinger om at man ikke kan lykkes som forfatter. Slike årsaksforklaringer innebærer å plassere kontrollen utenfor det man kan påvirke, til statiske evner og uforanderlige omgivelser. Det eneste man nå har kontroll på, er sine egne mestringserfaringer og mestringserfartninger – de blir begge negative. En typisk konsekvens blir at man slutter å skrive.

Dersom vi snur på det, kan negative tilbakemeldinger tolkes i lys av årsaker som individet kan gjøre noe med. Kanskje har man glemt potensialet i begrepet *bevisst målrettet øving*. Man kan gjøre noe med innsatsen, legge ned flere timer eller endre måten man arbeider på slik at man når målsettingene sine. Man kan føre treningsdagbok i forhold til egen skriveprosess, eller man kan bruke mobilen til å skrive ned setninger som faller på plass eller ideer som dukker opp. Skal man bli god på å publisere artikler, må man trene mye på å skrive artikler. Her er det mulig å samarbeide med andre kolleger som har mer erfaring,

og som har knekt kodene rundt dette med artikkelskriving. Det å skrive sammen med andre, eller få andre til å lese og kommentere teksten før innsending, er metoder vi har god erfaring med. Videre kan man kanskje delta som fagfelle for et tidsskrift for å samle erfaringer. Man kan øke innsatsen og påvirke dette selv.

For øvrig er det ikke nødvendig å slå seg til ro med at den akademiske verden er helt fastlåst, også den kan påvirkes. Vitenskapelige konferanser kan gi muligheter til å få tilbakemeldinger, samtidig som man kan lære mer om bransjen, ting i tiden. Kanskje har det kommet en ny måte å skrive innledninger på eller nye etiske koder som du ikke var klar over. Veien til tidsskriftsartikler er kanskje ikke så lang som du tror. Det finnes mange tidsskrifter der ute, og for eksempel kan man prøve noen med lavere status for å få nyttige tilbakemeldinger og erfaringer. Når det gjelder bøker, så kan et avslag på et bokprosjekt og ens fortolkning av dette bidra til nyttige erfaringer. Videre finnes det mange forlag og det finnes i dag gode muligheter for selvpublisering. Dette viser en verden i forandring, og stadig nye muligheter til å få erfaringer som forfatter. Kanskje kan en blogg brukes på veien til vitenskapelig publisering. Attpåtil kan man huske det man hadde glemt: Det er alltid mulig å finne noe tid til skriving. Til tross for hektiske dager, kan man stå opp tidlig hver søndag, sette på kaffen og sette seg til skrivepulten.

Igjen ser vi at fortolkninger skaper sannheter, denne gangen i retning av at vi har kontrollen selv. Vi kan påvirke innsats og strategier, og omgivelsene er i endring. Slike årsaksforklaringer skaper kontroll på egne mestringserfaringer og mestringserfventninger – men denne gangen blir de begge langt mer positive. Konsekvensen blir oftere skriving og læring som forfatter.

Vi har nå sett hvordan attribusjon gjør noe med oss, fordi vår fortolkning er med på å avgjøre reaksjonen i oss selv. De samme negative tilbakemeldingene fra oss selv eller fra omgivelsene kan føre til at vi mister kontrollen eller tar kontrollen. Det er tankeprosessene som skjer inne i hodene våre og vår tenkning om disse tankeprosessene som i stor grad bestemmer om vi gjør det første eller det siste. Vi nærmer oss dypere psykologiske tilstander som *lært hjelpeløshet* og *lært optimisme* (Seligman 1975; Seligman 2004).

Lært hjelpeløshet eller lært optimisme

Lært hjelpeløshet er forbundet med mennesker som er rammet av depresjon. Seligman fant at en deprimert person har mer negative tanker og en mer negativ livserfaring enn de som ikke ble deprimerte av en tilsvarende hendelse i sitt liv. Deprimerte lærte at uansett hva de gjorde, så var det nytteløst. De lærte seg etter hvert hjelpeløshet (Seligman 1975). Dette henger sammen med begrepet motstandsdyktighet. Personer som har lav motstandsdyktighet har et mer negativt syn på seg selv og livet. Dette får betydning for attribusjon. Man vil se på personlig kritikk som bevis på at man selv ikke duger. Det er typisk at disse menneskene tolker negative tilbakemeldinger som forhold som er utenfor kontroll, og relaterer dette enten til manglende evner eller til en ytre verden man ikke kan gjøre noe med.

Dette kan være relevant for en forfatter. Dersom du skriver og får negative tilbakemeldinger, kan du tolke dette som bevis for at du har manglende evner. Du blir værende i forestillingen om at du har manglende evner, noe som ikke kan korrigeres eller bedres. Du kan kjenne følelsen av hjelpeløshet.

På den andre siden har vi begrepet *lært optimisme* (Seligman 2004). Optimisten utsettes for de samme skuffelsene og tragediene som pessimisten, men tåler dem bedre. Personer med høy motstandsdyktighet har et mer positivt syn på seg selv og livet. Optimisten håndterer motgang eller utfordringer ved bruk av andre teknikker, metoder eller innstillinger. En med et positivt syn på seg selv forholder seg rasjonelt til kritikk og utfordringer. Igjen blir attribusjon sentralt. Det er typisk at disse menneskene tolker negative tilbakemeldinger som forhold som er innenfor kontroll, som kan påvirkes med økt innsats. Til og med verden der ute kan forandres.

Selvfølgelig får dette konsekvenser for skriving. Det at du øver på skriving, gjør noe med deg. Dersom du skriver og får negative tilbakemeldinger, så kan du tolke dette som innspill til økt innsats, enten gjennom at du legger ned flere timer eller søker å jobbe på en smartere måte. Du kan kjenne en følelse av optimisme, og tenke at både din egen innsats og verden utenfor kan påvirkes.

Vi har nå sett at mestringsforventning er en prosess, en stadig veksling mellom tidligere erfaringer og fremtidige forventninger, der attribusjon er sentralt. Vi har også sett at mestring og attribusjon er knyttet til lært hjelpeløshet og lært optimisme. Dette er ansett å være dypere psykologiske tilstander, men prefix'et «lært» indikerer at dette kanskje ikke er nedarvede mønstre, men tvert imot kan være mulig å lære. Vi husker Robert M. Pirsig, mannen som tålte 121 avslag før manuskriptet ble antatt og senere en stor salgssuksess. Man kan bli motivert til optimisme av mindre. Tenk om man som forfatter stadig oftere kunne bevege seg fra hjelpeløshet til optimisme. Ville ikke det vært fantastisk?

Den klassiske behaviorismen er kanskje ikke helt avleggs likevel. Vi husker psykologen Dawes som hevdet at vi ikke trengte å føle fortrefelighet om oss selv og verden for å iverksette handling. Han hevdet derimot at handling ville forandre våre følelser. Appellen hans «bare gjør det» gir dermed mening.

Gjennom dette kapittelet har vi utforsket skriving i lys av ulike læringsteorier. Selve opplevelsen av læring innebærer å mestre noe nytt, å ha forbedret en prestasjon. I stavsprang kan det bety at man kan ha høyere hastighet, kan benytte en lengre og stivere stav, og kan heve lista. Innenfor skriving kan det bety et rikere ordforråd, mer variasjon og kompleksitet i setningsoppbygging eller en mer logisk oppbygging av avsnitt. Du kjenner når du skriver på et høyere nivå, eksempelvis når du får til å skrive et riktig godt avsnitt. Du merker effekten av skriving gjennom mestring, læring og prestasjoner. Vi har forsøkt å konkretisere effektene nedenfor.

Fem effekter av akademisk skriving

Vi har trukket ut fem mulige effekter av akademisk skriving. Effektene har sammenheng med i hvor stor grad du er villig til å øve, altså å skrive, og effektene går inn i hverandre. Forhåpentligvis kjenner du deg igjen i disse effektene når vi nå presenterer dem. Muligens gir dette både mening og motivasjon for videre skriving.

Holder skriveprosessen i gang

Skrivelærer og skriveforsker Joan Bolker har gitt ut boken *Skriv din avhandling på 15 minutter om dagen* (Bolker 1998). Tittelen kan neppe tas helt bokstavelig, men hennes faglige hovedargument kan: Daglig skriving er nøkkelen til å lykkes med å skrive ferdig en avhandling eller et annet skriftlig arbeid. Her er noen eksempler på hva som skjer dersom du gjennomfører jevnlig skriving:

- ✍ Du forebygger skrivesperre. Friskriving på daglig basis er en metode for å holde prosessen i gang (Elbow 1998; Murray 2005). En annen strategi er å lage en plan og følge den, skrive i henhold til et skjema (Silvia 2007). En tredje strategi er teknikken med å stoppe før man har skrevet seg tom, spare litt til neste skriveøkt (Bolker 1998; Johansen 2009; Phillips 1984).
- ✍ Du holder skriveprosessen i gang. Vi husker masterstudenten som brukte toget som metafor på skriveprosessen, som hadde god erfaring med «å holde toget i gang» (Firing & Klomsten 2013). Prosessen går lettere dersom man skriver regelmessig, for eksempel hver dag, man slipper å bruke energi på å starte skriveprosessen, den holdes i gang.
- ✍ Du utvikler en vane. Gjennom mange repetisjoner setter skriverutinene seg i kroppen, en blir nesten litt uvel om man ikke skriver. Belønningen knyttet til skriving, har nå blitt skrivingen selv, man drives av en selvforsterkende prosess (Duhigg 2016). Slike nye skrivevaner, nærmest avhengigheter, vil være hensiktsmessig for studenter og forskere som har ambisjoner om å skrive (Bolker 1998).
- ✍ Du akkumulerer tekst. Jevnlig skriving *gjør* at man produserer betydelig mengde tekst. En side i uken gir 52 sider i året, en om dagen gir 365 sider på ett år. Skrevet tekst er mye bedre enn bare tanker eller stikkord fordi det gir et grunnlag for å skrive om og revidere materialet på veien mot bedre tekster, alene eller sammen med andre.

Når vi nå ser på effektene av jevnlig skriving, så gir nevnte bok-tittel mening (Bolker 1998). Jevnlig skriving krever ikke først og fremst at du skriver mye på lette dager der du har god tid, men det krever at du skriver litt på tunge dager der du bare har noen få minutter til disposisjon.

Utvikler tenkning

Mange skriveforskere holder frem skriving som en tenkende prosess. Titler som *Skrive for å tenke* (Lie 2006) og *Skrive for å lære* (Dysthe et al. 2001) illustrerer dette. Skriving som tenkning kan forstås slik:

- ✎ Tenkningens teknologi. Anders Johansen skriver om at han tenker og løser problemer når han sitter ved skrivepulten og skriver. Han kaller det «tenkningens teknologi», og opplever at det er nesten som om hånden tenker for ham. Han regner nå med at problemene løser seg gjennom arbeidet, gjennom selve skriveprosessen (Johansen 2009: 18).
- ✎ Koking. Peter Elbow fanger skriving som tenkning når han hevder at skrivingen fører til at vi kan lese vår egen tekst, vi får plutselig mulighet til å kombinere lesing og skriving. Han kaller det for «koking». Gjennom å skrive for så å lese gjennom det skrevne, oppstår det en interaksjon mellom en selv som forfatter og leser, en interaksjon som gjør at man utvikler ny kunnskap (Elbow 1998).
- ✎ Mediering. Lev Vygotsky viser hvordan mennesket bruker verktøy for så å bli utsatt for disse verktøyenes virkning på tenkning eller atferd. For forfattere betyr det at han eller hun bruker språket, skriver, for så å utsettes for språkets medierende virkning på tenkning (Vygotsky 1978). En av virkningene av skriving er at tenkningen når et høyere abstraksjonsnivå og blir mer logisk.

Skriving innebærer tenkning. Dette betyr ikke at skrijving er enkelt og lett, tvert imot kan det ofte oppleves som vanskelig og tungt. Dersom du opplever at det går tungt, så husk at skrijving innebærer tenkning og læring. Kanskje er det nettopp derfor det kan oppleves som tungt.

Skaper dialog

Skriveprosessen er todelt, først skriver man for seg selv og siden skriver man med tanke på leserne (Zinsser 2006). Man trenger ikke å vente til slutt med å gi teksten til leserne, tvert imot ligger det et potensial for læring i å invitere inn lesere underveis i skriveprosessen. Ved å produsere tekst kan man få responser fra andre. Her er noen muligheter for dialog:

- ✎ Dialog med litteratur. Skrijving er i sin natur dialogisk, man skriver i kontakt med vitenskapelige begreper og andre forfattere. Dette kan utnyttes, man bør derfor lese mye og ha rik tilgang på faglitteratur, samtidig som man må passe seg for å gå seg vill i all litteraturen og tenke at man må skaffe seg fullstendig oversikt før man starter å skrive.
- ✎ Dialog i grupper. I skolen har enkelte skriveledere gode erfaringer med bruk av responsgrupper der man veksler mellom skrijving, lesing av andres tekster og muntlig respons (Hoel 2000). Det er også mulig å opprette skrivegrupper i akademia for studenter og forskere (Bolker 1998; Silvia 2007). Potensialet og læringen ligger i å lese andres tekster, men kanskje først og fremst knyttet til det å få andre leseres respons på egen tekst, responser som bringer en videre i skriveprosessen.
- ✎ Dialog med veileder. Innenfor akademisk skrijving har man ofte et samspill med en veileder (Firing, Klomsten & Moen 2013). Samspillet innebærer at studenten får hjelp og veiledning av en mer kompetent person. Det optimale vil være å få til dialog fra det nivået studenten er på og utover mot et høyere kunnskapsnivå, i tråd med veiledning i «den nærmeste utviklingszone» (Vygotsky 1978). Et slikt samspill er kjernen i mesterlære.

- ☞ Dialog med vitenskapelige journaler. Som forsker må man på et tidspunkt sende inn manuskriptet sitt til et tidsskrift der man får tilbakemeldinger (Murray 2013; Silvia 2015). Effekten av slike tilbakemeldinger er at man får innspill til tekstene sine: spørsmål, påstander og synspunkter man kan ta hensyn til. Man kan også kjenne at man responderer i relasjon til andre personer, man får ny energi inn i prosessen, noen ganger skapt av sinne og irritasjon, andre ganger av ros og oppmuntring. Både dårlige og gode tilbakemeldinger, og faglige og relasjonelle responser, hjelper på prosessen.

Effekten av jevnlig skriving er at man får tekst som kan inngå i dialog med andre. Gjennom dialogen får skribenten innspill som kan føre en videre i skrive- og revisjonsprosessen. Skriving som dialog illustrerer skriving som sosiokulturell praksis der man skriver i et fysisk eller imaginært verksted i kontakt med andre under veiledning av en *mester*. Skrivningen oppleves som mindre ensom fordi den bærer mer preg av samarbeid og samskaping.

Gir erfaring

Skriving er en prosess der man skriver frem stadig mer komplette erfaringer (Dewey 1980: 51). Det å skrive innebærer en handling, vi tenker og prøver ut ord på papiret eller på skjermen, og en konsekvens, ordene som står på papiret eller på skjermen. Forfatteren danner erfaringer når han eller hun oppdager forbindelsen mellom disse to delene. Enhver skriveøkt innebærer å skrive ut sine tanker på papiret, lese konsekvensene og danne erfaringer. Skriving gir ulike typer erfaringer:

- ☞ På mikronivå kan vi sammenligne skriving med det å male. Slik male-
ren er bevisst hvert strøk, hvilken effekt dette har på helheten, betrak-
ter forfatteren hvert ord, hver setning og hvert avsnitt i lys av teksten
som helhet. Forfatteren må skrive, se konsekvensene i form av tekst
og sammenheng. Skriving innebærer fortløpende erfaringslæring.

- ☞ Videre skaper vi erfaringer knyttet til skriveprosessen for hver skriveøkt vi gjennomfører. Helt konkret kan vi tenke oss at to timer skrivning har gitt en viss mengde tekst. Du kan ha opplevd de to timene som tunge og energitappende, eller du kan ha opplevd mestring og en følelse av å skape noe. Begge deler gir erfaringer, og en ny åpenhet for å sette deg ved skrivepulten dagen etter.
- ☞ Til slutt kan du tenke deg at du får erfaringer knyttet til produktet. Du har skapt nye ord på papiret, seks avsnitt med mer eller mindre mening. Dette er en erfaring du kan ta med deg til videre skrivning. Gjennom flere økter kan du skrive ferdig en del innenfor IMRAD-strukturen, eller hele masteroppgaven eller hele artikkelen. Herfra kan erfaringene vurderes av en selv, venner, kolleger, sensorer eller fagfeller. Dette gir nye erfaringer for deg som forfatter, erfaringer du kan ta med deg til videre skrivning.

Skriving er erfaringslæring, både når det gjelder prosessen og produktet. Skrivning kan ses i forhold til prinsippet om kontinuitet i erfaringen: «Enhver erfaring en har gjort og opplevd, forandrer en, og denne forandringen, enten vi ønsker det eller ei, påvirker kvaliteten av de etterfølgende erfaringer» (Dewey 1997). Som forfatter kan man bygge erfaring: økt for økt, side for side og år for år. Både mengden og kvaliteten i erfaringslæringen gir læringseffekt. Som forfatter kan man altså skrive seg til stadig mer erfaring.

Øker selvtillit

Skriving er en ferdighet som i stor grad er knyttet til mestringsforventning, eller selvtillit som vi gjerne kaller det. Man kan skrive seg til økt selvtillit gjennom tre trinn:

- ✎ Prosessen starter med at du skriver, det er som med de fleste aktiviteter, det holder ikke å se på. Du må skrive, bruke tid og skape tekst, det finnes ingen snarvei.
- ✎ Skrivingen gir deg en erfaring. Helt konkret kan vi tenke oss at en skriveøkt har vært opplevd som vanskelig, samtidig som den har gitt deg noen få nye avsnitt av lav kvalitet. Alternativt kan vi tenke oss at økten har vært opplevd som lett og har gitt deg noen avsnitt med høy kvalitet. Erfaringenes innhold varierer fra dag til dag, men hver gang får du en ny mestrings erfaring.
- ✎ Denne erfaringen, det at du klarte å skrive noen avsnitt på en masteroppgave eller en artikkel, *gjør* at du kan komme til å tenke at dette kan jeg klare å gjøre igjen, like godt eller kanskje litt bedre. Dine erfaringer fungerer som grunnlag for troen på dine prestasjoner i fremtiden. Relatert til skriving innebærer dette at erfaringer fra skrivingen gir forventninger og oppfatninger av muligheter for læring og prestasjoner som skribent (Pajares 2003). Dine egne erfaringer fra skrivepulten, når det gjelder prosessen og produktet, vil gjerne gi deg økt selvtillit som forfatter.

Det er to forhold som er spesielt viktige når det gjelder selvtillit som forfatter. Det første er at selvtillit bygges gjennom skriving, tungt og kjedelig eller lett og morsomt, men skriving er en forutsetning. Det andre er at selvtillit utvikles gjennom en stadig interaksjon mellom mestrings erfaringer og mestringsforventninger, mestrings erfaringer predikerer mestringsforventning. Erfaringer fra arbeidet ved skrivepulten utvikler troen på en selv som forfatter, øker selvtilliten.



Kapittel 4: MESTER

Jeg håper du merker at vi setter stor pris på deg. Jeg merker at alle setter pris på deg. Som du ville ha sagt, så er det ganske «stilig»: I går satt vi stille i mange timer og skrev hele gjengen. Du får oss til å gjøre det. Alle er med – og alle strever med sitt. Du er enormt god til å fange opp stemninga og til å inspirere og motivere (Fredriksson 2014).

Sitatet er hentet fra skriveopplæring der en *mester* underviser nybegynnere. Mesteren har overskudd til å fange opp stemning, inspirere og motivere. Nybegynnerne har nok med å skrive i henhold til en ganske tett struktur.

I de to forgående kapitlene har vi utforsket øvelse og det at øvelse gjør noe med oss, lager en læringseffekt i oss. I dette kapitlet skal vi se nærmere på *mester*: han eller hun som har utsatt seg for det dialektiske forholdet mellom øvelse og *gjør*, og som gjennom denne interaksjonen har utviklet seg til å bli *mester*. Veien til å bli *mester* kan gå via prestasjonsangst eller mestring. Forskjellen er enorm. Den gjør seg gjeldende på mange områder i livet, også ved skrivepulten.

Scener fra en skrivepult – MESTER

Han hører lyden av espressomaskinen, kjenner lukten av kaffe og tar en slurk. Det smaker fantastisk. Så finner han sangen sin på YouTube, lytter og er til stede. Det er helt himmelsk. Han åpner bokmanuskriptet om et klassisk fenomen innenfor psykologien: «Kunsten å møtes». Så starter han å skrive, han skriver slik ordene faller ut på papiret eller skjermen, uten å korrigere seg selv, bare ser hvordan det utvikler seg. Plutselig oppdager han at det kommer mye, han konstruerer ny kunnskap underveis i prosessen, det bare skjer, og da kommer troen på at noe av dette blir bra. Han opplever at tanker, følelser og atferd fører ham fremover i teksten. Han kjenner iveren. Energien. Han skriver med hele seg, med hele kroppen. Han blir varm. Dyp tilstedeværelse og full kontroll. Han opplever flyt og han nyter det. Det er vanskelig å få fast jobb på universitetet, men du verden hvor lett det er å jobbe her, tenker han.

Neste dag sitter han der igjen, i skrivingen, men denne dagen er en tung dag. Han står helt fast. Han finner ikke ord. Han begynner å tvile. Mangel på mestring går på selvfølelsen løs. Han føler seg dum, og er redd for å bli avslørt. Mange har det slik. Den prisbelønte forfatteren Per Petterson frykter at nå kommer det ikke mer, han kommer ikke i mål (Brenner 2011: 59). Selv de aller dyktigste opplever prestasjonsangst. Han er lammet av prestasjonsangst. Han er redd for ikke å få det til, for ikke å få til å skrive. Han er redd for ikke å få til å skrive boken sin om «kunsten å møtes». At han allerede har avtale med et akademisk forlag gjør det bare verre.

Han står imot fristelsene, både de som kommer utenfra og de som kommer innenfra. Han blir sittende, øver på å holde konsentrasjonen og øver på å holde ut. Han prøver også å senke forventningene han har til seg selv. Kanskje andre ikke forventer så mye heller, annet enn at han er den han er og at han prøver. Han tenker at han må starte med å tåle seg selv, tåle sine styrker og svakheter. Det gir i alle fall et rom for prøving og feiling. Han bryr seg ikke om hverken språk og struktur, bare skriver. En setning, og kanskje noe som ligner på et avsnitt. Han glemmer tiden og mister seg selv i skrivingen. Det kommer mye mer enn han forventer. Kanskje skyldes det at han har glemt forventningene om at han må skrive så bra eller så mye.

Han mener at skriving både er en prosess og en ferdighet. Prosessen innebærer at han mestrer både tro og tvil. Han føler seg fortsatt dum noen ganger, og akkurat da kan han glemme alle forventninger fra andre og fra seg selv, for da er han jo allerede avslørt, så da betyr det ingenting, da er han helt fri til å skrive hva han vil, «hvem bryr seg?». I en slik tilstand kommer det alltid noe, og da kan han kjenne mestring igjen. Da kommer troen. Og da er skriving det beste i verden. Nesten. Og så har han lært seg å holde igjen litt på gode dager, som Hemingway som stoppet midt i en setning, som hadde lært å ikke tømme skrivingens brønn. Da kommer følelsen av dumskap litt sjeldnere.

Det å skrive er også en ferdighet. Han kjenner nå at han stadig oftere skriver godt. Mer og mer av skrivingen har blitt automatisert, og han har overskudd til å tenke logisk og til å leke. Logikken er nødvendig for tryggheten. Leken åpner for kreativiteten. Han opplever at logikk og lek er like nødvendig

for at kunnskapen i boken skal bli tilgjengelig for andre. Han har funnet sin egen stemme. Han tar frem loggboken sin og skriver:

I dag hadde jeg en tung dag ved skrivepulten. Kanskje er det nettopp mestrene som, på dager med flyt og dager med angst, bare sitter i det. Jeg er takknemlig for at jeg orket å holde ut i dag. Det kommer en setning til meg nå som kanskje ikke kunne vært skrevet av en forfatter som har det lett i skriveprosessen: Kanskje er det slik at manglende talent har gitt meg mye erfaring med øving, både det å holde fokus og det å holde ut, og at det er øvelse mer enn talent som har gjort meg til mester. Gjennom den setningen forstår jeg enda mer av min egen skriveprosess. Dessuten kjenner jeg at jeg er nysgjerrig på hva det egentlig innebærer å være mester.

Han reiser til Tyskland for å besøke en professor i psykologi – den type professor som også er *mester*. De ser i bokhyllen sammen. Så starter professoren å spille piano, mens han selv starter å lese et klassisk mesterverk: Goethes roman *Wilhelm Meisters læreår*.

Romankarakterens etternavn, Meister, speiler målet med dannelsen, en person som har tilegnet seg et høyt nivå av teoretisk eller praktisk kunnskap innenfor sin profesjon. Fornavnet, Wilhelm, viser Goethes tro på teateret som dannelsesarena, der William Shakespeare er et pedagogisk ideal. Når det gjelder læringsprosessen legger Goethe erfaring og følelser til grunn for dannelsen i større grad enn fornuft og kunnskap. Dette kommer tydelig frem ved at teateret er vektlagt som den viktigste arena for hovedpersonens utvikling. I tillegg er de mange møtene viktig for dannelsen. Han leser følgende:

Slik innviet hun gaven fra den fraværende elskereren i armene på sin nåværende, og med sann lidenskap ødet hun på sin elskede hele den rikdom av kjærtegn som naturen hadde gitt og som kunsten hadde lært henne (Goethe 2008: 40).

De fektet, og selv om den fremmede var helt overlegen, var han allikevel høflig nok til å forsikre at det bare var øvelse det kom an på; og Wilhelm hadde da også vist at han tidligere hadde fått undervisning av en god, grundig tysk fektemester (Goethe 2008: 85).

Han leser begge sitatene flere ganger. Det slår ham hvor vakkert det er skrevet, og hvordan medfødte egenskaper stadig vektlegges mindre enn læring og øving gjennom romanen.

De tar en pause. Professoren forteller at den klassiske betydningen av *mester* stammer fra de europeiske håndverkslaugene på 1100-tallet. Etter opplæring innenfor en kunst, et fag eller et håndverk ble lærlingen godkjent som svenn, og etter ytterligere praksis og bestått mesterstykke fikk han status som *mester*.

Så starter mesteren å skrive på boken sin, på skrivemaskin! I år 2014! Han tror nesten ikke det han ser. Professoren skriver, på skrivemaskin, som om det var helt naturlig. Det er noe klassisk over det. Han begynner å lese Sennett sin bok *The Craftsman*. Igjen berøres spørsmålet om medfødte egenskaper eller læring. Han leser: «Motivasjon betyr mer enn talent» (Sennett 2008: 11). Videre leser han følgende om snekkeren som *mester*, om fiolinmakere, om «Stradivari's Workshop» og om hvordan de beste håndverkerne også var kunstnere. Han blir euforisk og vil dele med professoren. Imidlertid aner han at mesteren ikke vil forstyrres i sin skriving.

Etter fem (!) timer er mesteren ferdig med å skrive. «Jeg glemte tiden» sier han. Han sier videre: «Jeg finner mening og motivasjon i arbeidet i seg selv». De snakker om de klassiske håndverkerne og de klassiske mestrene, og om at begrepet *mester* nå har fått utbredelse utover håndverkene. De dveler ved begrepet «mastergrad», som peker på et utdanningsnivå ved universitetet. Og begrepet «master» som nå finnes i mange profesjoner.

De snakker mer om mesterbegrepet, at det innebærer både prosess og ferdigheter. Professoren mener at de virkelige mestrene også er mentorer. Han viser til musikken, til hvordan fiolinmestrene underviser yngre utøvere. Til slutt forteller han om læring i grupper og at han selv leder en skrivegruppe som heter *Letters*, et navn som rommer to størrelser: både bokstaver og brev. Gruppen har ukentlige møter der de først snakker om skriving i 15 minutter før siden å skrive i 45 minutter, før de avslutter med frie assosiasjoner. Han lytter til mesteren, mannen som skriver på skrivemaskin, som bor i Tyskland, men kommer fra USA. Mannen som har en egen væren. Hva var det egentlig professoren skrev på, rekker han å tenke i det han ser mesteren spasere ut i natten. Han gløtter bort på skrivemaskinen, og ser noe han antar er en forside: «Sex, sport og skriving». Kan det virkelig være tittelen? tenker han.

Han blir sittende å reflektere over hvorfor han selv skriver. Lenge hadde han skrevet fordi han måtte. Etter hvert skrev han for å vise at han var flink. Men stadig oftere skriver han fordi det er noe der, noe han vil dele med leseren. Hva er det da som driver ham? Kanskje er det prosessen, det med å skape noe som gir mening, det å uttrykke seg skriftlig. Der innebærer skriving

ikke lenger å være flink, men det er knyttet til mestring. Kanskje er det derfor han skriver.

Det var historien om *mester*. Videre i kapittelet vil vi utforske hva det innebærer å være *mester*. Vi tenker at det å være *mester* er både en prosess og en ferdighet, i tillegg til at en *mester* også bør ta rollen som mentor for å danne nye mestre inn i profesjonen. Vi starter med å utforske prosessen knyttet til det å være *mester*.

Mester som prosess

Vi tenker oss at *mester* er en prosess, og at en i prosessen møter sine egne emosjoner, sin egen motivasjon og til slutt seg selv. Prosessene er viktig for dannelsen av mesteren.

Emosjon: Prestasjonsangst eller mestring?

Prestasjonsangst er et todelt begrep. Det er angst som trigges i relasjon til en prestasjon, ofte en oppgave eller en handling som skal finne sted. Man bekymrer seg for ikke å klare å utføre den godt nok. Videre kjennetegnes prestasjonsangsten av at den slår inn i situasjoner der det man sier eller gjør er gjenstand for vurdering. En slik type angst kommer til uttrykk gjennom testangst, evalueringsangst eller kontekstualisert angst. Vurderingen kan også være kulturell, man kan bli redd for å ikke tilfredsstille kulturelle standarder. Prestasjonsangst er altså «urealistiske, negative tanker og emosjonelle ubehagsfølelser, samt

negative kroppslige spenningstilstander i situasjoner der vurderingskomponenten fra andre mennesker gjør seg gjeldende» (Haugen 2011: 15). Angsten er knyttet til en situasjon der man skal prestere.

For en forfatter er situasjonen å skrive med en forvisning om at den skrevne teksten til slutt skal vurderes av andre. For eksempel kan markøren oppe i venstre hjørne på dataskjermen gi angst. Zinsser skriver det slik:

Det blanke papiret eller den blanke dataskjermen som venter på å bli fylt med våre vakre ord, kan gjøre at vi stivner og fryser til slik at vi ikke får skrevet noen ord i det hele tatt, eller slik at vi skriver ord som er alt annet enn vakre (Zinsser 2006: 243).

Vi husker Dag Solstad som følte angst, som var redd for å gå til skrivemaskinen og dumme seg ut (Brenner 2011). Vi antar at han er drevet både av en frykt for å feile, men også et sterkt ønske om å lykkes. Vi tenker at han er prestasjonsorientert, og drives av både motivet for å unngå feil og motivet for suksess. Kanskje forsøker han å få til noe for å unngå å kjenne på frykten for å mislykkes med skrivingen. Dette er slitsomt, men ser ut til å fungere.

Skriving er forbundet med prestasjon fordi teksten, etter at den er skrevet, skal leses, gi mening og vurderes av leseren. Når vi ser andres tekster, ser de så vakre ut. De fremstår som prestasjoner vi kan bli inspirert av, men kan også gjøre oss redde, få oss til å tenke at «dette kan jeg aldri klare, jeg er ikke så flink som denne forfatteren». Som forfatter er det da et spørsmål om hvorvidt man klarer å skrive en ferdig tekst med det nivået man ønsker å gi sine lesere. Spørsmålet kan utløse angst. Spesielt

dersom det er høye forventninger til prestasjonen – fordi andre har det, eller man tror at andre har det, eller fordi man selv har det – kan man bli rammet av prestasjonsangst. Vi har lett for å glemme at en slik flott tekst er sluttproduktet fra en forfatter som også måtte starte med markøren oppe i venstre hjørne. Som kanskje også var redd for ikke å prestere. Kanskje alle forfattere til en viss grad har det slik.

Her oppstår det en forskjell mellom forfatterne: De som ikke tør å skrive, og de som tør. De første er de som ikke tør å skrive fordi de er redde. Elbow beskriver tilstanden slik:

Angsten holder deg borte fra å skrive. Du vet ikke hva du vil ende opp med å skrive. Vil det være nok? Vil det være noe bra? Du begynner å tenke på kritiske lesere og hvordan de vil reagere ... Angsten prøver å holde deg fast og gjør deg så kvalm at du slutter å skrive i det store og hele (Elbow 1998: 27).

Disse forfatterne bruker masse energi på å ikke skrive, under påskudd av at de ikke har tid eller bare må lese litt mer først eller bare må samle litt mer data først. De kjenner kanskje mer på angsten for å ikke få det til, og så snart de har skrevet en setning, stryker de den ut fordi den ikke er bra nok. De andre er de som skriver til tross for at de er redde (Bolker, 1998). De ser ut til å følge Elbows råd «den eneste kuren er å fyre av de jævla torpedoene og skrive» (Elbow 1998: 27). Det gjelder altså å skrive. For dersom man først skriver skjer det trolig noe med oppmerksomheten: Det er vanskelig å skrive samtidig som man er redd. Man kan kjenne angsten før man starter skrivningen, men når man skriver så krever det så mye oppmerksomhet at man blir mindre redd. Mange opplever noe tilsvarende i situ-

asjoner der man skal tale i forsamling: Du kjenner angsten før du starter, men når du er i gang så rettes oppmerksomheten mot selve aktiviteten, og du glemmer å være redd. Det samme skjer på sportsarenaen, når du er i gang så er det aktiviteten i seg selv som er det sentrale. Oppsummeringen er at angst knyttet til skriving kan reduseres gjennom skrivingen i seg selv. Du flytter oppmerksomheten fra prestasjon, via selve oppgaven, til mestring.

Skriving er en ferdighet, mental og fysisk, som i stor grad er knyttet til mestring. Det gjelder å ha troen på at dette kan jeg gjennomføre. Relatert til skriving innebærer dette troen du har på deg selv som skribent. Her er det, som nevnt, i hovedsak ens egne mestringserfaringer som predikerer mestringsforventninger (Pajares 2003: 140). Forfatterens arbeid med teksten virker inn på mestring. Elbow beskriver prosessen slik:

Vendepunktet i hele syklusen av vekst er fremveksten av et fokus eller et tema. Det er også den mest mystiske og vanskelige type kognitiv begivenhet å analysere. Det er øyeblikket da det som var kaos er ansett å ha et tyngdepunkt. Det er en form der det for en stund siden ikke var noen (Elbow 1998: 35).

Vi er tilbake til øving. Øving innebærer å være i ett med oppgaven, uten å tenke på prestasjon og prestasjonsangst. Prosessen kan oppleves slik: «Når mange hevder at arbeidsprosessen er mer tilfredsstillende enn resultatet, må det være på grunn av gleden ved å avdekke den slags muligheter» (Johansen 2009: 21). Det innebærer å flytte oppmerksomheten fra seg selv, og angsten sin, til arbeidsoppgavene. Det er selve skriveprosessen som gir nye erfaringer og ny mestringstro.

Som forfatter befinner man seg stadig i spennet mellom angst og mestring. Noen ganger blir man kanskje helt satt ut av angst. På den andre siden er det normalt ikke nødvendig å kvitte seg med angsten, men heller akseptere den og bruke den på en positiv måte. Det ligger mye krefter der. Å søke mestring innebærer å gå inn i selve skriveprosessen og ikke la leserperspektivet, eller forestillingene om den endelige versjonen, ødelegge det første utkastet. Med et slikt perspektiv vil mestringsfølelsen komme, og da er det bare å nyte den.

Mye av skrivingen vil foregå alene med døren lukket, men på et punkt må døren åpnes, man må la andre få lese og kommentere. Som forfatter må man forholde seg til forventninger, både egne og lesernes. Likevel, selve skriveprosessen kan med fordel gjøres gjennom oppmerksomhet på skrivingen, ved å søke mestring.

Motivasjon: Prestasjon eller mestring?

Mange motiveres av tanken på prestasjoner, ofte vurdert gjennom sosial sammenligning. Offensiv prestasjonsorientering innebærer å vise at man kan bedre enn andre, at man er best (Skaalvik & Skaalvik 2005: 166). Dette kan gi positiv energi, motivasjon og emosjoner. Defensiv prestasjonsorientering innebærer å unngå å være dårligere enn andre, unngå å bli avslørt som dum (Skaalvik & Skaalvik 2005: 166). Man bruker masse energi på å skjule seg for andre og beskytte seg selv. I begge tilfeller bruker man energi på andre, gjør tilpasninger, og går på akkord med seg selv. Man sprer altså oppmerksomheten sin i stedet for å være konsentrert om arbeidsoppgaven.

Prestasjonsorienterte forfattere er opptatt av sosial sammenligning. De ønsker å få bedre karakterer, skrive flere artikler eller skrive flere bøker enn andre. Alternativt så er de redde for å få dårligere karakterer, skrive færre artikler eller skrive færre bøker enn andre. I begge tilfeller drifter energien bort fra skriveprosessen.

Prestasjonsorienteringen påvirker også synet på evner og innsats. En prestasjonsorientert forfatter ser på evner som stabile og lite foranderlige. Vi husker hva Murakami skrev om viktige egenskaper som forfatter: talent, fokus og utholdenhet. Prestasjonsorienterte forfattere vil akseptere sin grad av talent og i mindre grad være opptatt av det potensial som ligger i arbeidsinnsats: «fokus» og «utholdenhet» (Murakami 2008). En kompetent forfatter vil altså akseptere det nivået, og vil ikke legge ned den øving som kreves for å bli en god forfatter (King 2000). Man aksepterer et slags nivå som skribent, noe som kan påvirke viljen til innsats, gjøre det lettere å gi opp når man møter vanskeligheter. Problemet med prestasjonsorienteringen er at man ikke legger ned nok timer med *bevisst målrettet øving*.

Prestasjonsorienteringen har altså betydning for skriveprosessen. La oss si at du får dårlig karakter på en masteroppgave, eller får en dårlig tilbakemelding på en tidsskriftartikkel. Impulsen kan være å tolke dette som at du er dårlig til å skrive, mangler kompetanse og så sitter du igjen med egen dumskap. Og dersom du får en god karakter eller en god tilbakemelding sitter du igjen med egen flinkhet. I prinsippet ikke særlig bedre. Begge deler nører opp under sosial sammenligning og oppmerksomhet på andre forhold enn arbeidet i seg selv. Alternativet er å rette oppmerksomheten mot selve oppgaven, søke mestring.

Mestringsorienterte forfattere motiveres av arbeidet med oppgaven i seg selv (Skaalvik & Skaalvik 2005: 168). Oppmerksomheten er rettet mot arbeidsoppgaven og mestringen. Tilnærmingen preges av mestring, tilstedeværelse i arbeidet. En mestringsorientert forfatter vil være orientert mot selve skrivingen og kjenner en dyp tilstedeværelse i aktiviteten. I denne tilstanden er det ikke plass for forventninger, hverken egne eller andres. Det er derfor noe frigjørende i denne tilnærmingen, en er frigjort fra forventninger og angst. Prosessen kan beskrives slik:

Når du innser at du må skrive mye, så stopper du å bekymre deg fordi du skriver dårlig mesteparten av tiden – i starten, kanskje hele tiden. Ikke bekymre deg. «Prøve å skrive godt» betyr for de fleste å stadig stoppe, gruble og søke etter bedre ord. Hvis dette er sant for deg, så stopp «prøve å skrive godt». Ellers vil du aldri skrive godt (Elbow 1998: 25).

Ved å slippe seg løs, ikke la seg hemme av egne og andres forventninger, vil forfatteren være inne i skrivingen av setningen og avsnittet og bare det. Etter hvert kan han stoppe opp og lese det han har skrevet. Teksten blir til en mestringserfaring og gir mestringsforventning til neste setning eller avsnitt. Så skrives det igjen, han bygger setning for setning og avsnitt for avsnitt. Aktiviteten drives frem gjennom en stadig veksling mellom mestringserfaringer og mestringsforventninger. En drives i relasjon til aktiviteten og forventninger om å lykkes.

Mestringsorienterte forfattere ser på evner som foranderlige gjennom innsats. La oss se på Murakami og hans egenskaper «talent», «fokus» og «utholdenhet» igjen. Denne typen forfat-

tere vil rette oppmerksomheten sin mot innsats: fokus og utholdenhet. Mestringsorienterte forfattere vil forholde seg til King og hans fire nivåer av forfattere, men de vil trolig merke seg hans setning om læring: «Det er mulig, med masse hardt arbeid, engasjement og tidsriktig hjelp, å gjøre en god forfatter ut av en som bare er kompetent» (King 2000: 142). Gjennom innsats vil de utvikle sine evner som forfatter.

Mestringsorientering får stor betydning for skriveprosessen. Resultater vil nå tolkes i lys av innsats fremfor evner. Gode resultater forklares med innsats, at det er rimelig at han fikk en god karakter fordi han har jobbet mye. Dårlige resultater vil også gi mening, han har jobbet dårlig så det er rimelig at han ikke blir belønnet bedre. Han er ikke dum, men han har jobbet på en litt «dum» måte. En slik innstilling *gjør* at man har stor utholdenhet når man møter vansker. Man blir ikke lammet av egen dumskap eller flinkhet, man er villig til å bruke energi til å øve. Oppgaveorienterte personer er opptatt av prosessen med å lære og er nysgjerrige på ulike strategier for læring. Zinsser ser ut til å ha et oppgaveorientert perspektiv når han trøster seg med at han får en ny sjanse på setningene hver morgen, og gjennom omskriving får stadig mer av sin personlighet inn i materialet (Zinsser 2006).

Som forfatter kan man drives av både prestasjons- og oppgaveorientering. En forskjell kan være at prestasjonsorienterte personer stiller uforholdsmessige lave eller høye forventninger for å beskytte seg selv, mens oppgaveorienterte personer søker å ligge på grensen mellom nåværende nivå og potensielt nivå for å løse oppgaven. Dette speiler ulike typer selvoppfatning.

Selvoppfatning: Dumskap, flinkhet eller selvtillit?

Innenfor selvoppfatning eksisterer det to forskningstradisjoner: Selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen (Skaalvik & Skaalvik 2005). Innenfor selvvurderingstradisjonen stiller man spørsmål som «hvor god er jeg?» og «hvor gode evner har jeg?» (Skaalvik & Skaalvik 2005: 87). For en forfatter blir spørsmålene «hvor god er jeg som forfatter?» og «hvor gode evner har jeg som forfatter?». Slike spørsmål baserer seg på ytre kilder til selvoppfatning, og kan gjøre forfatteren sensitiv og sårbar i forhold til leserne og andre forfattere. Spørsmålene kan føre til grubling og undring i retning av «dumskap» så vel som «flinkhet».

Hvor god jeg er som forfatter blir følelsesmessig fort et spørsmål om flinkhet. I så måte skriver Brenner om Lars von Trier: «Han måtte låse seg inn og drikke seg full da han skulle skrive *Antichrist*. Fordi han er så jævlig flink. Han kan jo alt, og den flinkheten er hans største fiende» (Brenner 2011: 93). Han måtte altså bedøve seg selv for å få til å skrive.

En svært kjent forfatter, Per Petterson, beskriver sin prosess slik: «For meg er det helt forferdelig å sitte og skrive en side hvor det bare står stæsj. Jeg blir dårlig av det, jeg blir full av selvforakt. Jeg tenker: Hvem er du, du kan jo ingenting. Snart er du avslørt» (Brenner 2011: 56). Når vi ser de ferdige tekstene til Per Petterson er det lett å glemme hvilke prosesser han har vært gjennom.

En masterstudent beskriver sin vurdering av seg selv i skriveprosessen slik:

På det aller dårligste er man ikke mye verd. Da er jo alle tidligere gode tilbakemeldinger basert på tilfeldigheter og flaks. Og det du sitter med nå er «real life», det er nå du får vist hele verden hvem du egentlig er, både en slask og en dumming (Firing & Klomsten 2013: 48).

Vi ser igjen hvordan skriving, eller snarere vurdering av skriving, får direkte innvirkning på selvoppfatning. Som forfatter kan det bety at man er redd for å bli avslørt som dum (Brenner 2011; Firing & Klomsten 2013). Angst for ikke å prestere betyr at man er redd for å miste verdi som selv. Det finnes politikere og skuespillere som har angst, som kaster opp før de skal på scenen eller podiet (Moxnes 2012). Prestasjoner på soverommet, på sportsarenaen og i skrivingen knyttes til ens verdi som seksualpartner, idrettsutøver og forfatter. Ved å ikke-prestere mister man noe av seg selv. Vi opplever en trussel mot egen verdi.

Det motsatte vil være å akseptere seg selv, og rette oppmerksomheten mot selve arbeidsoppgaven som skal utføres. Det kan sies slik: «Når man gir etter og tør være den man er, slipper angsten» (Moxnes 2012: 195). En slik måte å akseptere seg selv på gir forfatteren rom for å fokusere på skrivingen, noe som er vanskelig nok i seg selv. Da skifter skriveprosessen karakter. Det gjør også perspektivet på selvoppfatning.

Der man innenfor selv vurderingstradisjonen stilte spørsmål som «hvor god er jeg?», stiller en innenfor forventningstradisjonen spørsmålet «vil jeg klare dette?» (Skaalvik & Skaalvik 2005: 87). For fotballspilleren som nettopp har vippet ni ganger med en ball blir spørsmålet «vil jeg greie å vippe ti?». For en forfatter

blir spørsmålet «vil jeg greie å skrive denne teksten?». Spørsmålet er rettet mot utøveren i relasjon til arbeidsoppgaven. Heller enn «dumskap» og «finkhet» retter spørsmålet seg mot utøverens «selvtillit». En skrivende student beskriver selvtilliten sin slik:

Det åpner hele tiden for nye ting, når du opplever at du mestrer. Jeg tror på at det her kommer til å gå bra. Den mestringsfølelsen jeg har i dag, den er kjempegod og det gjør jo at en går på med friskt mot neste dag (Firing & Klomsten 2013: 47).

Videre er spørsmålet «vil jeg klare dette?» tuftet på en indre kilde til selvoppfatning. Andres forventninger knyttet til den ferdige teksten, eller det man tror at andre forventer, kommer i bakgrunnen. Oppmerksomheten hos forfatteren er her rettet mot selvtillit i forhold til det å kunne utføre oppgaven.

Innenfor denne tradisjonen er prestasjoner tuftet på innsats mer enn evner. Prosessen innebærer å sette realistiske mål, bruke hensiktsmessige skrivestrategier og legge ned betydelig innsats. Skrivning skjer i forholdet mellom forfatteren og teksten. Troen – selvtilliten – kommer gjennom å skrive. Det gjelder å slippe seg løs og gjøre jobben. Elbow sier det slik: «Gode forfattere og gode atleter blir ikke virkelig gode før de slutter å bekymre seg og slipper seg løs og stoler på at gode ting vil komme» (Elbow 1998: 27).

Mesteren er følelsesmessig involvert i profesjonen – eksempelvis innen musikk, idrett eller skrivning – det er der han er *mester*. Gjennom skrivning utvikler vi mestring, det å ha troen på at vi kan skrive en setning, et avsnitt eller en bok. Å ha troen er forbundet med motivasjon og emosjoner, og vi kan oppleve en følelse av lykke. Vi møter igjen psykologiens to grunnleggende

former for lykke eller velvære: «Hedonic» og «Eudaimonia» (Seligman 2011). Vi tenker at mesteren kan forholde seg til og nyte begge disse to følelsene. Han eller hun kan oppleve glede, tilfredshet og lykke under lettere arbeid som ikke krever intenst tilstedeværelse (Hedonic), men også trives i perioder med sterk interesse, inspirasjon og streben for å overvinne store utfordringer (Eudaimonia). Det er også her – i arbeidet – at mesteren får følelsen av å være *mester*. Dette er en følelse som må gjenskapes, mesteren må fortsette å jobbe. Det er ikke bare at øvelse gjør mester, men *mester gjør øvelse*. Det er når mesteren arbeider at han eller hun opplever å være *mester*. I tillegg til dette prosessorienterte perspektivet, innebærer det å være *mester* å ha et høyt ferdighetsnivå.

Mester som ferdighet

Brødrene Dreyfus har utviklet en ferdighetsmodell, der utøveren går gjennom fem ulike nivå fra nybegynner til ekspert (Dreyfus & Dreyfus 1986). Etter hvert som ferdighetene utvikler seg fra nivå til nivå blir utøveren stadig mer avansert i sin bruk av mentale funksjoner. Brødrene hevder at en ekspert kan karakteriseres ved at han eller hun er «kontekstfri og situasjonell», «erfart», «intuitiv» og «involvert». Vi vil redegjøre for dette teoretisk før vi presenterer eksempler fra bilkjøring, sjakk og skrivning.

Eksperten

Et kjennetegn ved eksperten er at han forstår hvilke deler av kunnskapen som er objektiv og hvilke deler som gir mening i relasjon til en situasjon. Mye av kunnskapen vi møter er objektiv i form av regler og prosedyrer – kunnskap som er løsrevet fra konteksten omtrent som en datamaskin. Annen kunnskap gir mening først og fremst i kontekst. Eksperten legger merke til og bruker kunnskapen for å oppdage meningsfulle sider ved situasjonen (Dreyfus & Dreyfus 1986).

I møtet med en situasjon kan man bli overveldet, om man ikke har erfaring. Med bakgrunn i erfaring anlegger eksperten et perspektiv på situasjonen som bestemmer hvilke elementer i situasjonen som er viktige og hvilke som er mindre viktige. Videre formulerer en erfaren utøver prinsipper og regler som kan fungere i situasjonen. Erfaringen *gjør* at eksperten klarer å skjelne mellom et stadig større antall situasjoner (Dreyfus & Dreyfus 1986).

Eksperten er intuitiv i sin beslutningstaking. Brødrene tar ikke opp igjen den klassiske debatten mellom rasjonalistiske filosofer og de filosofer som rettferdiggjorde betydningen av sunn fornuft og intuisjon (Dreyfus & Dreyfus 1986: 2). De definerte heller ikke intuisjon som vill gjetning eller overnaturlig inspirasjon, men mer som en type egenskaper vi alle bruker i vår daglige oppgaveløsning (Dreyfus & Dreyfus 1986: 29). Bruken av intuisjon for å forstå oppgaver innebærer fremdeles analytisk tenkning. Likevel hevder brødrene at eksperten i overveiende grad anvender intuitive ferdigheter i sitt møte med situasjoner (Dreyfus & Dreyfus 1986: 29). Frem til nå har utøveren benyttet analytiske prinsipper for å finne forbindelsen mellom

en situasjon og en handling. På dette nivået ser vi at eksperten nå har så mange erfaringer at situasjonen slik den utfolder seg umiddelbart intuitivt trigger hensiktsmessig handling. Eksperten tenker sjelden «velg dine ord» eller «plasser føttene dine», han snakker og går (Dreyfus & Dreyfus 1986).

Eksperten er i tillegg dypt involvert i arbeidet. Sennett beskriver det slik: «Håndverkeren representerer den menneskelige tilstanden av å være engasjert» (Sennett 2008: 20). Gjennom å være engasjert i situasjonen vil utøveren tilegne seg positive og negative erfaringer, og man vil forsterke vellykkede reaksjoner og svekke mislykkede reaksjoner. Engasjement er også grunnleggende for å oppnå de nødvendige «ti tusen timene med erfaring» som må til for å produsere en mester (Sennett 2008). Eksperten er så involvert at han ikke lenger kjører bil eller flyr fly, han er i ett med kjøretøyet og flyet, han kjører og flyr (Dreyfus & Dreyfus 1986). Vi skal nå bruke brødrene Dreyfus sin ferdighetsmodell til å se hvordan eksperten kan komme til uttrykk innenfor bilkjøring, sjakk og skriving.

Bilkjøring

For en som holder på å lære å kjøre bil innebærer objektive regler for å skifte gir, for eksempel skifte fra første til andre gir når speedometeret viser 20km/t. Regelen tar ikke inn situasjonen, som forventet stopp i trafikken eller bratt bakke. Eksperten vil i tillegg til objektiv kunnskap, som hastighet, bruke situasjonell kunnskap, som eksempelvis motorlyder, som grunnlag for girskifte (Dreyfus & Dreyfus 1999). Eksperten tilpasser ulike typer objektiv kunnskap til situasjonen.

I møte med komplekse situasjoner bruker eksperter sin erfaring til å anlegge et perspektiv på situasjonen. Bilisten som tar av fra motorveien langs en krum avkjørsel kan redusere et mangfold av inntrykk knyttet til krumning, veidekke og hastighet til at han kjører for fort. Erfaring *gjør* at han reduserer det komplekse ved en situasjon til den enkle konklusjonen at han kjører for fort og noen enkle regler oppstår: slakk av på gassen, slipp gassen helt eller trå på bremsen (Dreyfus & Dreyfus 1999).

Ekspertbilisten som får en fornemmelse og fortrolighet knyttet til at han må sette ned farten, vet også intuitivt hvordan han skal utføre den riktige handlingen. Avhengig av veiens krumning og veidekkets beskaffenhet gjennomføres adekvate handlinger uten at en bruker tid på å foreta analytiske beregninger eller analytisk sammenligning av alternativer. Svært ofte vil det, i ettertid, vise seg at ekspertens beslutninger var riktige til tross for at de i overveiende grad var basert på intuisjon fremfor analytiske prinsipper og foregikk hurtig (Dreyfus & Dreyfus 1999).

Eksperten er dypt involvert i den gjeldende aktiviteten. Heller enn å kjøre bil opplever eksperten seg i ett med bilen, som en som kjører (Dreyfus & Dreyfus 1986). Handlingen etterfølges av emosjonelle reaksjoner, redsel eller lettelse, avhengig av utfallet. Når det gjelder bilkjøring, og en del andre aktiviteter, gjelder dette trolig også på lavere ferdighetsnivåer. Det som altså er spesielt med eksperten er at han er dypt involvert i selve aktiviteten i seg selv, går i ett med denne (Dreyfus & Dreyfus 1986).

Sjakk

En objektiv regel innenfor sjakk kan være: «Trekk alltid dersom den samlede verdien av de erobrede brikkene overstiger verdien av de mistede brikkene» (Dreyfus & Dreyfus 1999: 54). Eksperten evner derimot å se flere sider av situasjonen, av potensielle neste trekk, og vurderer det dithen at regelen i noen tilfeller bør fravikes (Dreyfus & Dreyfus 1986).

Sjakkspilleren, som nå har fått flere erfaringer, begynner å gjenkjenne situasjonelle stillinger, som «svekket kongeforsvar» uten at det finnes noen presise objektive definisjoner på en slik situasjon. Erfaring *gjør* at han nå kan se bort fra elementer i situasjonen som ikke er vesentlig for angrepet, for eksempel tap av egne brikker og svakheter i egen stilling. Erfaring *gjør* at spilleren oppdager mønsteret «svekket kongeforsvar» og utnytter dette til å angripe «kongen» (Dreyfus & Dreyfus 1999).

Eksperten vil kunne gjenkjenne et stort repertoar av stillingstyper nærmest umiddelbart og intuisjonen kan gjøre at hensiktsmessige trekk eller taktikker presenterer seg selv i det sjakkspilleren ser et meningsfullt oppsett. De opplever en tvingende fornemmelse av problemet og det beste trekket. Sjakkspillere kan spille i hastighet på 5–10 sekunder, til og med fortere, uten at kvaliteten går særlig ned. De bruker intuisjonen (Dreyfus & Dreyfus 1986).

Ekspertsjakkspilleren opplever dyp involvering i aktiviteten, en tilstand der prestasjonen transformeres til et enda høyere nivå. Eksperten trenger ikke lengre prinsipper, og kan bruke all sin mentale energi på å lage et perspektiv på situasjonen med tilhørende handlinger (Dreyfus & Dreyfus 1986).

Skrijving

Når det gjelder skrijving er ikke objektiv kunnskap om rettskrivning og grammatikk tilstrekkelig for å skape mening i teksten. Et eksempel her er oversettelsesfunksjonen til Google: Dataprogrammet bidrar med oversettelser av begreper og setninger, men kan tidvis gi meningsløse forslag til tekst. Ekspertforfatteren kombinerer grunnleggende regler for rettskriving og grammatikk med meningsinnholdet i et avsnitt (King 2000). Ekspertforfatteren vil gjenkjenne mening i et avsnitt, tekstens balanse og tekstens progresjon, uten at det finnes objektive regler for dette.

Når det gjelder prosessen kan en objektiv regel eksempelvis være å skrive to timer hver dag. I seg selv gir en slik regel kanskje lite mening. En ekspert vil forstå regelen i kontekst av å være forfatter. Slik kan regelen gi mening i lys av prosessen: Daglig skrijving er en del av utøverens selvregulering og holder skriveprosessen i gang. Endog mer enn det, daglig skrijving vil føre til flere tekster og bedre kvalitet i tekstene.

I møte med en kompleks og overveldende skriveprosess vil forfatterens erfaring gjøre at visse elementer kommer i forgrunnen og andre i bakgrunnen, forfatteren kan velge perspektiv. Når det gjelder selve teksten, vil et eksempel på perspektiv være tekstens sjanger. Innenfor academia vil en vitenskapelig artikkel, med tilhørende bruk av faglige begreper, datamateriale og struktur, være et eksempel på en slik sjanger (Day 1998). I tillegg har tidligere tilbakemeldinger fra medstudenter, veiledere, sensorer og redaktører gitt forfatteren mange erfaringer. Forfatteren kan med bakgrunn i sine erfaringer gjenkjenne tekstens svakheter og utbedre disse.

Erfaringen om skriveprosessen kommer også til nytte for forfatteren. Han har erfart problemer med å komme i gang med skriving etter lengre avbrudd, så han holder prosessen i gang. Regel om to timer om dagen tilpasses til hverdagen, variasjon tillates. Han skriver fra 15 minutter til tre timer pr dag og fra fire til sju dager pr uke, han skriver ofte. Han har erfart at hyppig trening er bra både for skriveprosessen og resultatene. Han anser det som en del av det å være forfatter.

Ekspertforfatteren vil, i tillegg til å bruke sin analytiske tenkning, gjennom erfaring gjenkjenne problemer intuitivt og løse dem ved at løsningene kommer til ham i prosessen. Johansen kaller det «en slags magi». Det er nesten som hånden tenker for ham (Johansen 1999: 100). Bradbury beskriver intuisjonen gjennom begrepet «ikke tenk». Han lar karakterene skrive for seg (Bradbury 1994). Også i skriving av akademiske tekster som et vitenskapelig *paper* vil forfatteren bruke intuisjonen sin. I tillegg til å se problemer i teksten, som eksempelvis svak begrunnelse og argumentasjon for tekstens problemstilling, vil han gjennom analytiske evner og intuisjon se løsninger for å utbedre problemet.

Attpåtil vil forfattere på dette nivået merke problemer i skriveprosessen intuitivt. Problemer med tidsbruk, eksterne og interne forstyrrelser, vilje og forventninger oppdages samtidig som løsningen trer frem for forfatteren. Han eller hun kan endre eller gjenstarte sine skriverutiner for å få prosessen og også produksjonen opp å gå igjen. Eksperten kan kjenne at han er overtrent og trenger restitusjon på samme måte som han kan merke at han har vært defensiv og derfor må mobilisere sin egen viljestyrke i større grad (Baumeister & Tierney 2012). Løsnin-

gen kan være en helgetur til Roma, så vil problemets karakter avgjøre hvilke aktiviteter som skal føre ham eller henne tilbake på sporet. Kanskje det ikke er skriving, men noe helt annet.

Et annet særtrekk er at forfatteren er dypt involvert i både teksten og skriveprosessen. Den dype involveringen brukes til å utføre en ferdighet og lage konkrete resultater. For en forfatter kan dette bety å omskrive en setning igjen og igjen for å utvikle det riktige uttrykket eller den riktige rytmen i teksten (Sennett 2008: 243). I det dype engasjementet vil forfatteren i større grad finne og utnytte sin egen stemme (Lamott 1994). Bruk av egen stemme kan skille ekspertene fra andre forfattere ved at skrivingen «på nye temaer er bevisst og utgjør en utvidet kunnskapstransformasjonsprosess, helt ulik den mindre krevende tilnærmingen til kunnskapsfortelling som brukes av uerfarne forfattere» (Ericsson et al. 1993: 391). Den dype involveringen brukes inn mot selve teksten.

Når det gjelder prosessen kan den dype involveringen bety at forfatteren mister seg selv i skriveprosessen. Bradbury (1994) beskriver at han som forfatter ofte opplever en dyp meditativ tilstand som har åpenbare likhetstrekk med det buddhistiske begrepet *zen*. En slik tilstand kan trolig oppstå på flere ferdighetsnivå, men kan hende er det slik at eksperten gjennom sitt engasjement opplever dette oftere. Engasjementet vil også føre til at forfatteren finner tid til skriving. Dette kan gjøre at forfatteren står opp tidlig om morgenen og skriver før dagen starter. Prosessen støtter opp om resultatet, teksten gjøres ferdig. Punktum. En slik dyp involvering virker videre inn på forfatterens emosjoner. Ytringen fra Heivoll, «ingen er så lykkelig som en lykkelig forfatter, og ingen er så ulykkelig som en ulykkelig

forfatter» illustrerer mulige følelsesmessige konsekvenser av ekspertens dype engasjement (Os 2011: 9).

Videre åpner Dreyfus og Dreyfus for at det finnes noe mer enn det som kan forklares i ferdighetsmodellen. De snakker om «frigjørende rasjonalitet» som kan være å unngå å følge intuisjonen eller ta beslutninger på tvers av tidligere erfaring. De tar også for seg begrepet «kreativitet» (Dreyfus & Dreyfus 1999). Endelig presenterer Hubert Dreyfus to nye nivå i ferdighetsmodellen: *Mester* og *innovatør* (Dreyfus 2003).

En *mester* ser en større del av konteksten. Mesteren responderer, ikke bare på den lokale situasjonen, men på hele situasjonen. Hva betyr det å respondere på hele situasjonen for en forfatter? Det kan bety at han i større grad skriver med tanke på sine lesere, den vitenskapelige debatt, den litterære verden eller verden i stort. Det kan også bety at han tar ansvar utover sin egen tekst, tar ansvar for dannelsen av nye forfattere: Mesteren tar på seg rollen som mentor.

En *innovatør* går utover dyp forståelse av domene og dyp forståelse for den større konteksten – så originalt at han eller hun endrer spillets regler på området. King (2000) beskriver de beste forfattere, eksempelvis William Shakespeare, som genier utenfor vår fatteevne. Kanskje kan vi slå oss til ro med det, bare anerkjenne at de innovative er utenfor vår forståelse. På den annen side kan vi undre oss over hvem som endrer spillets regler innenfor skriving. Er det de som har fått nobelprisen i litteratur, fagforfatterne, rosabloggerne eller utviklerne av Facebook? Kanskje finnes innovatørene innenfor ulike sjangre, og muligvis er det først i ettertid vi kan vurdere hvorvidt en forfatter i realiteten var *innovatør* og forandret spillets regler.

Disse to nivåene aktualiserer kritikken mot 10 000-timers-regelen på nytt. Entreprenøren og forfatteren Frank Johansson hevder at begrepet *bevisst målrettet øving* bare gjelder innenfor domener der det er stabile strukturer. Han bruker tennis, sjakk og klassisk musikk som eksempler på at reglene aldri forandres og at man kan bruke bevisst målrettet øving for å bli best. Derimot så vil denne type øvelse ha liten betydning innenfor mindre stabile profesjoner som entreprenørvirksomhet og rock'n roll (Johansson 2012). Vi har brukt eksempler fra musikken (Beatles) og jagerflygning som tyder på at øvelse er veien til suksess også i mindre stabile situasjoner. Det finnes videre mange eksempler på at kreativitet og innovasjon og intuisjon utvikles gjennom hardt arbeid. Vi tenker likevel at hans perspektiver fra entreprenørvirksomhet er interessante. Johansson hevder at det å bli best i mindre grad kan forklares med øving, men i større grad handler om flaks, intuisjon og teft for øyeblikket. Kanskje er det ikke alt man kan forklare og kanskje er det ikke alt man kan øve seg til. Likevel har vi fremdeles troen på at øvelse gjør mester.

Tilbake til *mester* som ferdighet: Vi hadde som utgangspunkt at en ekspert er kontekstfri og situasjonell, erfart, intuitivt og involvert (Dreyfus & Dreyfus 1986). Videre har det altså blitt utviklet to nye nivå: *mester* og *innovatør* (Dreyfus 2003). Vi har lagt ekspertbegrepet fra 1986 til grunn for vår utforskning av *mester* som ferdighet fordi vi opplever at dette gir dyp innsikt i egenskapene ved en *mester*. Eksperten fra 1986 er ut ifra vår definisjon en *mester*.

Alt vel så langt, men det er en dimensjon som mangler. Idretten illustrer dette. Vi sier gjerne om de beste, ekspertene,

at de er mestre. At på til ligger det en forventning der, en forventning om at mesteren, ved å se mer av situasjonen, tar mer ansvar. Innenfor eksempelvis karate er dette tydelig: Å ha svart belte, å være *mester*, forplikter utover egne ferdigheter. Mesteren har ansvar for å veilede nye utøvere inn i profesjonen.

Vi tenker at det samme gjelder innenfor akademia. Mesterte, som gjerne er professorer, bør ta ansvar for forskning utover seg selv og sitt. Dette innebærer å drive undervisning, veiledning og forskning, men også å drive opplæring av nye mestre til slike roller. Akademisk skriving er en del av dette. Mesteren bør være mentor.

Mester som mentor

Vårt argument for mentorrollen er at han bør ta ansvar for dannelse av nye utøvere til profesjonen. Novisen trenger 10 000 timer med *bevisst målrettet øving*. Timene bør novisen ta ansvar for selv, men det må også være kvalitet i opplæringen. Mentoren sitt ansvar blir derfor å bidra med erfaring slik at det blir nødvendig kvalitet i øvingen. Vi vil betrakte mesteren gjennom tre perspektiv: Mentor, lærer og veileder.

Mentorrollen har sin opprinnelse i gresk mytologi i sagnet om Odyssevs. Da Odyssevs selv var ute i krigen, overlot han opplæringsansvaret for sin sønn Telemakos til Mentor. Mentor hadde som oppgave å forestå opplæringen av sønnen, sørge for utvikling fra gutt til mann, fra mann til kriger (Homer & Østbye 2001). Senere har mentorrollen fått utvidet betydning.

Lærerrollen har nær tilknytning til mesterlæretradisjonen, spesielt innen håndverk. Mesterlære kan defineres slik: «Utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til en lovmes-sig kontrakt, som beskriver forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet og betingelser» (Nielsen & Kvale 1999: 18). I denne tradisjonen oppstod mester–svenn-forholdet, et forhold der en novise lærer noe av en mer erfaren person. Mesteren vet hvordan arbeidet skal utføres, og novisen forsøker å utføre arbeidet så likt mesteren som mulig. Praksisen inne-bærer at man imiterer mesteren. Forresten; blir man ikke da bare en kopi? Må man ikke utvikle sin egen stil for å lykkes som utøvende fagperson eller kunstner? Løsningen kan være at lærlingen deltar i flere praksisfellesskap og studerer under flere mestre (Nielsen & Kvale 1999).

Veilederrollen er knyttet til hjelperrollen slik vi finner den innenfor humanistisk psykologi. Tveiten definerer veiledning som «en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, og der den lærende er i fokus» (Tveiten 2002: 24). Særlig to forhold er viktig for å lykkes i denne prosessen. For det første må partene møtes. Kierkegaard beskrev det slik: «Skal man hjelpe en annen, må man først finne ut hvor han er, og møte ham der. Dette er det første bud i all sann hjelpekunst» (Kierkegaard 1859). Veileder må sikre at han eller hun møter veisøker der vedkommende er, det hjelper ikke med all verdens kompetanse og gode intensjoner dersom man ikke møtes. Dette er kanskje så selvfølgelig at det er lett å glemme, men det vil få store konsekvenser for læringsprosessen.

For det andre må en finne riktig nivå på veiledningen. Vygotsky hevder at veiledningen bør finne sted i området mellom det

nivået eleven er på i dag og det nivået eleven kan nå i morgen. Han utviklet begrepet «Den **nærmeste** utviklingszone»:

Avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom selvstendig problemløsning og det potensielle utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom problemløsning under veiledning av en voksen eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende (Vygotsky 1978: 86).

Begrepet peker på det læringspotensialet studenten har, det som er mulig å realisere ved riktig hjelp fra mer kompetente andre. Læring i den nærmeste utviklingszone innebærer utvikling av høyere mentale funksjoner, for eksempel tenkning, og blir derfor særlig relevant innenfor skriveopplæring i skolen (Hoel 2000).

Innenfor høyere utdanning er en definisjon av veiledning slik: «Forskningsveiledning er ansett som en læringsprosess som finner sted i møtet mellom veileder og doktorgradsstudent» (Franke & Arvidsson 2011: 9). En gjennomgang av litteraturen på dette feltet gir grunnlag for å dele veiledning inn i to dimensjoner: den personlige og den faglige.

Veiledningens personlige dimensjon

Den personlige dimensjonen er en del av den relasjonelle prosessen, en del av møtet mellom veileder og student. Videre kan man spørre seg om den er viktig. Hawthorne-studiene fra 1930-tallet og grunnlegging av Human Relation-bevegelsen belyser dette: Det å bli sett av andre, oppmerksomhet i seg selv, har betydning for motivasjon, velvære og produktivitet. Senere har blant annet teorien om selvbestemmelse kastet nytt lys over

den klassiske forskningen. Selvbestemmelsesteorien fremholder at behov for kompetanse, autonomi og relasjoner er sentralt for indre motivasjon, personlig utvikling og vekst (Ryan & Deci 2000). Vi tenker at disse behovene derfor er sentrale når det gjelder veiledning.

Den personlige dimensjonen av forskningsprosessen blir særlig aktuell når vi ser skrijving av for eksempel masteroppgave som en læringsprosess som innebærer forandringer i personen selv. Den personlige dimensjonen innebærer å støtte studenter når de møter vanskeligheter (Overall, Deane & Peterson 2011). Den personlige dimensjonen rommer den emosjonelle distanse og den mellommenneskelige nærhet mellom veileder og student (deKleijn, Mainhard, Meijer, Pilot & Brekelmans 2012). Lauvås og Handal har beskrevet den personlige dimensjonen gjennom faktorer som «personlig relasjon», «kommunikasjon» og «følelsmessig og motivasjonell støtte» (Lauvås & Handal 1998: 153). En masterstudent opplevde den personlige dimensjonen slik:

... ikke være redd for å bli dømt eller latterliggjort, men faktisk bli, selv om det var gjennom telefonen, jeg følte at jeg ble møtt og sett, og hørt ... Det var i hvert fall avgjørende for meg at jeg opplevde at veilederen var interessert, jeg har ikke tall på hvor mange ganger det var avgjørende for at jeg skulle klare å stable meg på beina og jobbe videre (Firing et al. 2013: 88).

Sitatet viser at studenten ble «møtt og sett, og hørt» på det personlige plan. Videre ser vi at dette har effekt på selve arbeidet, viljen til å «jobbe videre». Dette gir mesteren to årsaker til

å vektlegge den personlige dimensjon: Det har verdi i seg selv, at studenter ikke trenger å være redde, men blir møtt som mennesker, og det har betydning for arbeidsprosessen, det virker positivt inn på det faglige arbeidet.

Veiledningens faglige dimensjon

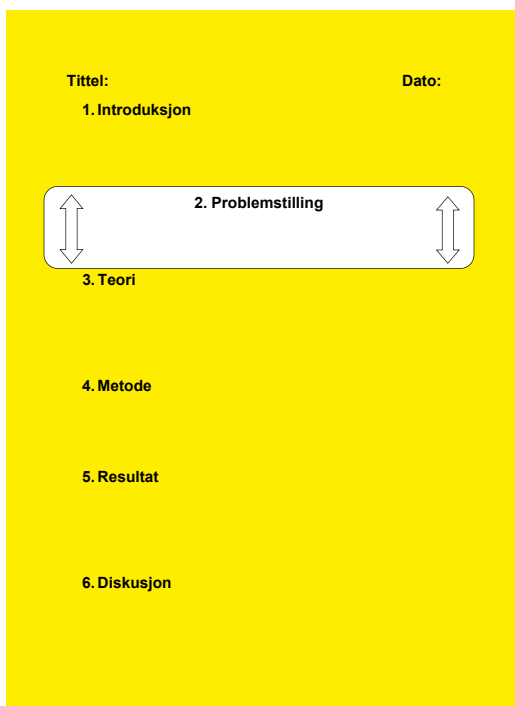
Den faglige dimensjonen er en del av veiledningen. Vi tenker at mesterlæretradisjonen illustrerer dette godt. Snekkeren jobber med standarder. Unøyaktigheter i det grunnleggende vil senere komme til uttrykk i det praktiske og i det estetiske. Presisjon i det enkle vil gi overskudd til problemløsning og improvisasjon. Dette gjelder også innenfor musikk. Lærlingene må øve skala, de må lære seg et språk. Det grunnleggende gjelder også for mestre som Vivaldi og Bach. Det sies at Bach ble bedre til å komponere ved å transkribere Vivaldi (Hernes 2013).

Idretten læres også gjennom drill og øving. Innenfor ballett må selv ballerinaen delta i daglige øvinger der det grunnleggende repeteres. Drillen vedlikeholder teknikk, styrke, estetikk og timing. Det elementære er grunnleggende for kompleks dans (Hernes 2013). Innenfor friidrett hevdes det at det er ufattelig mye øving og drill som ligger bak et optimalt løp. Vi husker Bradbury som skrev at en atlet kan «løpe ti tusen mil for å forberede seg til en hundre meter» (Bradbury 1994: 145). Alle idretter har sine øvingsstykker.

Dette minner oss om diktat som metode for å lære å skrive (Hernes 2013). Diktaten gir nå mening i lys av King sine to råd for å bli en bedre forfatter. Vi husker hans første råd: lese mye (King 2000). Gjennom lesing får man inn det grunnleggende i språket. Fra diktaten gikk man så via gjenfortellingen, der man

var friere. Her kommer King sitt andre råd til anvendelse: skrive mye (King 2000). Gjennom skriving får man etter hvert til å kopiere andre forfattere, og gjennom å kopiere andres skrivestiler utvikler man sin egen. Å kunne det grunnleggende frigjør kapasitet til å utvikle sin egen stemme. Ved å kjenne alle reglene får man overskudd og rom til kreativitet.

Gjennom skrivekurs for studenter er vår erfaring at en tett struktur og tydelig faglig innretning virker positivt. Den faglige strukturen går frem av «gularket» nedenfor.



Figur 5: «Gularket», en struktur for opplæring i akademisk skriving.

Gjennom kurset har vi – ved korte forelesninger, dialog og skrivning – fått studentene til å skrive seg gjennom disse seks punktene. Det faglige har vært i forgrunnen. Etter økten har vi reflektert over at slik intensiv skrivning har gitt en pangstart på akademisk skrivning og et nulte utkast til en vitenskapelig tekst basert på IMRAD-struktur. Utkast «0» kan virke å være lite, men kan oppleves som mye.

IMRAD-strukturen signaliserer at akademisk skrivning skal føre frem til et skriftlig produkt: Det skal skrives introduksjon, metode, resultater og diskusjon (Day 1998). I så måte innebærer akademisk støtte å gi faglige tilbakemeldinger som både er relevante og riktig i tid (Overall et al. 2011). Akademisk støtte fremkommer også gjennom «kontroll-dimensjonen», som rommer i hvilken grad en veileder påvirker studentens aktiviteter (deKleijn et al. 2012). Lauvås og Handal beskriver den akademiske dimensjonen gjennom «faglig kompetanse», «tilgjengelighet» og «fokus på studentens arbeid» (Lauvås & Handal 1998: 153). En masterstudent opplevde den faglige dimensjonen slik:

Jeg har blitt gitt muligheten til, eller vært i stand til, å følge han på hvert eneste trappetrinn. [...] Og forankringen i tema og problemstillingen, ja den var der hele tiden og den var så tydelig (Firing et al. 2013: 88).

Sitatet viser at «tema og problemstillingen» var sentral i hele prosessen. Videre ser vi at det faglige har vært posisjonert ut i «trappetrinn». Dette speiler en faglig progresjon der det grunnleggende øves, noe som gir overskudd til mer krevende faglige og metodiske vurderinger i forskningsprosessen. Progresjon i det faglige er sentralt for å lykkes i læringsprosessen.

Helhetlig veiledning

Når vi nå har sett på de to dimensjonene, den personlige og den akademiske, fremstår begge som viktig. Å være mentor, lærer og veileder innebærer oppmerksomhet og kompetanse innenfor både det personlige og det faglige. Vi tenker at dette spiller det helhetlige mennesket, helhetlige læringsprosesser og et helhetlig syn på veiledning.

Videre skal arbeidet utføres i relasjonen mellom *mester* og *svenn*, mentor og adept, veileder og student. Partene i læringsprosessen skal møtes både menneskelig og faglig. Det innebærer å skape stemning for læring. Stemning er relasjonell, den blir til i møtet mellom to mennesker.

Et eksempel er Roger Ridley, Grandpa Elliott, som sammen med flere musikere fremfører sangen «Sittin' On The Dock Of The Bay».⁴ De kombinerer det personlige og det faglige til å møte publikum. De skaper stemning, og vi kjenner det på kroppen. Vi kan kjenne gleden og følelsen av samhørighet selv om teksten i sangen er melankolsk. Er dette overførbart til veiledning? Muligens kan man kjenne glede og samhørighet selv om det kan være behov for å gi negative tilbakemeldinger på det faglige.

Mange veiledere klarer å kombinere det personlige og det faglige i møtet med studentene. Slikt blir det gode møter av, det kalles for «mestringsmøting». En masterstudent opplevde denne type veiledning slik:

Det var et ordentlig arbeid, alt som kom fra henne. Det var ikke noe sånn at hun hadde «hurvet» det fra seg, eller oversett noe eller noen ting. [...] Hun får meg til å føle

⁴ Dette videoklippet er tilgjengelig på Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=Es3Vsfzdr14>

meg vel. Det har sikkert noe med en evne til å verdsette folk å gjøre. Jeg opplevde at jeg var viktig for henne da. Og det er litt viktig at man blir sett, for man blir jo ikke sett av noen andre når man sitter en plass der ingen andre driver med det samme. [...] Det er veiledningen som gjør at en føler at en mestrer (Firing et al. 2013: 88).

Sitatet viser begge dimensjonene, både den faglige og den personlige. Veiledningen fører til at studenten føler at han mestrer. Frem til nå har vi beskrevet veiledning som en prosess som finner sted i møtet mellom veileder og student, i en en-til-en relasjon. I tillegg til dette kan mesteren drive veiledning i grupper.

Veiledning i grupper

Dersom vi tar et tilbakeblikk til europeiske håndverkslaug, oppdager vi at opplæring ikke var begrenset til forholdet mellom *mester* og lærling, men for en stor del foregikk i grupper. Mesteren hadde grupper i verkstedet, opplæringen foregikk i praksisfellesskap. Og ikke nok med det, gjennom utdanningen tjente man under flere mestre og deltok i flere praksisfellesskap.

Innenfor idretten er opplæring i grupper helt vanlig. Innenfor lagidrettene sier det seg selv. I tillegg til egentrening må de øve sammen for å utvikle kollektive ferdigheter, men også innenfor individuelle idretter har man grupper og felles treningssamlinger. Trenerne etablerer praksisfellesskap der det utvikles ferdigheter gjennom en rekke formelle og uformelle prosesser. Det synes ikke å ligge særlige kilder til konflikt her, men rike muligheter til å spille hverandre gode.

Torlaug Løkensgard Hoel argumenterer for bruk av responsgrupper i skriveopplæringen (Hoel 2000). Praksisen innebærer at flere elever skriver sine tekster og at de underveis i skriveprosessen deltar i muntlige prosesser: De gir tilbakemeldinger på andres tekster og tar i mot tilbakemeldinger. Hun vurderer praksisen i et individuelt og sosiokulturelt perspektiv. Et individuelt perspektiv betyr at elevene utvikler mottakerbevissthet, en økt bevissthet om hvordan leserne vil oppfatte teksten. En slik økt bevissthet på leseren betyr, paradoksalt nok, at forfatteren kan fri seg fra leseren i konkret forstand og utnytte skrivingen som en individuell aktivitet, atskilt fra verden utenfor. Et sosiokulturelt perspektiv ser forbi skriving som en ensom aktivitet, og betrakter skriving som en sosial praksis. Gjennom bruk av responsgrupper blir skrivingen en sosial prosess der teksten blir konstruert av både skribent og leser. Skriveprosessen preges av kontinuerlige dialoger mellom skribenter, tekster og lesere – dialoger som finner sted konkret, men som også skapes i relasjon til den sosiale og kulturelle verden på utsiden av skriveverkstedet.

Her ligger det trolig store muligheter for forfattere. Mestertene kan etablere skrivegrupper med regelmessige samlinger (Silvia 2007). Man kan sågar skrive mellom samlingene, og så kan mestere legge til rette for erfaringsdeling knyttet til både skriveprosessen og tekstene. I praksisfellesskapet kan man også utvikle tilbakemeldingsrutiner, slik at forfatterne får innspill til videre omskriving av tekstene. Man må være ryddig med hensyn til rettigheter og medforfatterskap, slik at det ikke oppstår kilder til misforståelser og konflikt. Utover dette synes arbeidet i skrivegrupper også å åpne for mulighetene til å spille hverandre gode.

Gjennom dette kapittelet har vi utforsket hva det innebærer å være *mester*. Dette innebærer å være en del av en prosess, utvikle seg gjennom stadige interaksjoner mellom øvelse og *gjør*. Det å være *mester* er også en ferdighet. Mesteren ser situasjoner, bruker sin erfaring, tar intuitive beslutninger og er dypt involvert. Han eller hun er en ekspert. Til slutt fungerer mesteren som mentor i skriveprosessen. «Workshopen» er en sosial praksis der man lærer av hverandre i prosessen. Det må arbeides, det ligger i ordet. Mesteren i Tyskland viste oss alt dette da han spilte piano, skrev på romanen sin og delte sine «frie assosiasjoner». Felles for disse perspektivene på mesteren er at vi ikke kommer utenom produktet, selve teksten. Vi har trukket ut noen kjennetegn på mesterlige tekster.

Fem kjennetegn på akademiske tekster

Akademisk skriving bør, i tråd med forskningen, innebære stor grad av frihet. Likevel kan vi tenke oss maler eller kjennetegn på god akademisk skriving. Vi vil derfor presentere fem kjennetegn på mesterlige akademiske tekster.

Problemstilling

Akademiske tekster har en bestemt målsetting, man skal undersøke et relevant fenomen og utvikle ny kunnskap. På engelsk heter det at man skriver en *thesis* dersom man skriver en master- eller doktorgrad. *Thesis* betyr da avhandling, men *thesis* eller *thesis statement* betyr også en påstand som er lagt frem og som skal undersøkes (Murray 2011). På norsk bruker en «problemstilling» som begrep for å beskrive hva man skal utforske (Dysthe et al.

2001). Det krever godt håndverk, ja, det er nærmest en kunst, å kunne skrive frem, presentere og løse en problemstilling på en troverdig måte. Tre forhold synes særlig viktige her:

- ✎ Retorisk overbevisning. Det finnes ulike retoriske maler for hvordan man kan argumentere for at problemstillingen er relevant (Silvia 2015). Det som går igjen er at man starter med å beskrive status innenfor et forskningsfelt, herunder ulike tradisjoner eller ulike debatter. Videre bør man argumentere for at noe mangler, eller er uavklart, og at det eksisterer et behov som bør utforskes. Til slutt posisjonerer man seg, tar et perspektiv, og beskriver hvordan forskningen har som mål å fylle behovet.
- ✎ Presentere problemstillingen. Her defineres hva som er problemstillingen, gjerne formulert som et spørsmål (Dysthe et al. 2001). Problemstillingen kan brytes videre ned til flere forskningsspørsmål eller hypoteser, dette varierer med ulike fagdisipliner.
- ✎ Evaluering av problemstillingen. Dette betyr at forskeren beskriver hvordan man vil besvare problemstillingen empirisk (Silvia 2015). I dette ligger forskerens faglige og metodiske argumenter, og forskerens troverdighet.

Dette kan nok se enkelt ut, men det krever god oversikt over forskningsfeltet, gode vurderinger og høy presisjon. Dersom man lykkes, ligger alt til rette for at teksten får god sammenheng gjennom introduksjon, metode, resultater og diskusjon – og at problemstillingen fungerer som en rød tråd.

Klarhet

Akademisk skriving forutsetter faglig kvalitet, men det krever også god struktur og godt språk. Vi tenker at gode vitenskapelige tekster særlig kjennetegnes av følgende:

- ✍ God struktur. I siste halvdel av 1800-tallet oppstod en voldsom vekst i vitenskapene, spesielt innenfor medisin. I takt med gjennomføring av eksperimenter, og muligheter for gjentakelse av disse, vokste det frem en standard for beskrivelse av problemet som skulle studeres, metoder, resultater og betydningen av resultatene. IMRAD-strukturen ble en nærmest universell struktur innenfor vitenskapelig publisering (Day 1998). I tillegg til en slik overordnet struktur, må man også ha god struktur innenfor hver av hoveddelene helt ned på avsnittsnivå (Murray 2013: 128-129). Struktur fungerer som et hjelpemiddel for å kommunisere kunnskapen fra forfattere til redaktører, fagfeller og til slutt lesere.
- ✍ Avsnitt som meningsbærende enhet (Strunk & White 2000: 15). Gode tekster kjennetegnes av at avsnittene bygger på hverandre som logiske argumenter fra start til slutt. I tillegg bør et avsnitt ha en indre logikk. Et godt avsnitt har en åpningssetning, en paraplysetning som rommer avsnittets innhold. Videre kommer selve innholdet, det argumentet som skal bidra til teksten. Til slutt kommer en overgangssetning som peker fremover til neste avsnitt (Dysthe et al. 2001).
- ✍ Klart språk. Det synes som om enkelte forskere tenker at akademiske tekster må være kompliserte, også rent språklig. Andre forfattere og forskere mener det motsatte, at gode tekster er skrevet med et godt og enkelt språk (Silvia 2007; Zinsser 2006). Språket skal ikke tilsløre forfatterens funn, men bidra til at funnene blir tilgjengelig for leseren. Dette hindrer ikke forskere i å bruke vitenskapelige begreper, det er en del av sjangeren, men selve språket og grammatikken kan være enkelt og korrekt. Gullstandarden synes å være boken *The element of Style* (Strunk & White 2000), en bok som har fått en nær ikonisk status. Enkelhet og kvalitet synes aldri å gå av moten.

- ⌘ Tabeller og figurer. Det ligger gode muligheter i bruk av illustrasjoner. Tabeller og figurerer kan utfylle det rent språklige. Ved å integrere illustrasjonen i teksten kan man skape klarhet, interesse og god sammenheng i teksten.

Til slutt kan man spørre seg om hvorfor struktur og språk er viktig. Svaret er klarhet. Det sies at uklart språk reflekterer uklar tenkning, og motsatt: Tekster som er klare gjenspeiler klar tenkning. Vitenskapelige forfattere, hvis mål er å bidra til utvikling av ny kunnskap, bør kjennetegnes av det siste.

Høyt kunnskapsnivå

Ideen med vitenskapen er å kunne utvikle ny kunnskap. Vi gjentar Bloom (1974) sin taksonomi her, der vi ser hans seks nivåer: (1) kunnskap, (2) forståelse, (3) anvendelse, (4) analyse, (5) syntese og (6) vurdering. Akademiske tekster kjennetegnes ved at de har et høyt abstraksjonsnivå, noe som kommer frem i følgende eksempler:

- ⌘ Eksamensoppgaver. En typisk eksamenstekst ved høyere utdanning er ofte todelt: Studenten blir bedt om å gjøre rede for et tema og vurdere dette i lys av teori eller et fenomen. Sensorveiledningene gjenspeiler dette. De dårligste karakterene gis der studenten bare har gjengitt kunnskap, mens de beste krever at studentene anvender kunnskapen selvstendig, altså gir sine vurderinger. Vi ser at Blooms taksonomi ligger til grunn her (Bloom 1974).
- ⌘ Hypotetisk deduktiv metode. Dette er både en metode og et spørsmål om evne til abstrakt tenkning. Det metodiske kjennetegnes ved bruk av hypoteser, stadig veksling mellom empiri og teori, og utvikling av ny kunnskap. Evnen til abstrakt tenkning ligger implisitt i utvikling av hypoteser. Vi husker Semmelweis sitt hypotetiske spørsmål: Kan

smittestoffer fra obduksjon, på grunn av dårlig håndhygiene, overføres til kvinner i barsel? Skrivning kan hjelpe oss i å utvikle hypotetisk tenkning, gjøre at vi tenker mer abstrakt.

- ✎ En vitenskapelig artikkel. Blooms taksonomi ligger på mange måter innebygd i IMRAD-strukturen (Day 1998). Introduksjonen er tuffet på det man vet, altså eksisterende kunnskap, og munner ut i en problemstilling. Videre anvender man kunnskapen innenfor metoden. Resultatkapittelet krever at en analyserer kunnskap. Til slutt vurderer man resultatene i diskusjonen.

Gode akademiske tekster speiler et høyt kunnskapsnivå. Kunnskapen som presenteres i starten bør derfor følges opp av forfatterens forståelse og analyse, og til slutt være gjenstand for rimelige vurderinger fra forfatterens side. Et kjennetegn på en god akademisk tekst er at den beveger seg oppover i Blooms taksonomi.

Faglig bidrag

Vitenskap er målrettet aktivitet: Starten på en akademisk tekst er en problemstilling, avslutningen er et faglig bidrag. Det faglige bidraget kan komme til uttrykk på flere måter:

- ✎ Resultater er viktig i akademiske tekster. Ignaz Semmelweis ble i liten grad anerkjent for sine studier mens han var i live, men resultatene ble senere utviklet videre, og man eksperimenterte med ulike smitekilder og metoder for håndvask (Gilje & Grimen 1993). Resultatene viste etter hvert at bakterier kan overføres fra både lik og pasienter til syke og friske mennesker. Selv i dag kan denne studien fungere som inspirasjon i skriveprosessen med tanke på å presentere klare resultater i akademiske tekster.

- ☞ Praktiske implikasjoner. Resultatene er viktige, men spørsmålet er «hva så?», hvilke praktiske implikasjoner har resultatene. Den praktiske implikasjonen av Semmelweis sin forskning ble etter hvert innføring av håndhygiene for å forebygge smitte, spesielt knyttet til undersøkelser og operasjoner ved sykehuset. Senere har vi alle merket implikasjonene, håndhygiene er i dag en etablert praksis i samfunnet. Vi kjenner den historien, poenget her er at man innenfor akademisk skriving tydeliggjør hvordan resultatene fører med seg mulige praktiske konsekvenser.
- ☞ Teoretisk kunnskap. Semmelweis gjorde håndvask til vitenskap, men det stopper ikke der. Vi sier gjerne at forskningen gir svar, men også grunnlag for å stille flere spørsmål. Hvordan kan man påvirke holdningene til smitteoverføring og hygiene, eksempelvis knyttet til ubeskyttet sex? Hvordan kan man sikre at flere mennesker får tilgang til rent drikkevann? Hvordan kan man sikre en global samfunnsutvikling som imøtekommer dagens forbruksbehov uten å forringe mulighetene for kommende generasjoner til å få dekket sine? Det er i forskningens natur at resultater gir teoretiske implikasjoner og bakgrunn for videre forskning.
- ☞ Gode forskningstekster kan og bør inspirere til videre forskning. Dette kan skje på ulike måter, eksempelvis gjennom godt faglig innhold, gode metoder og kreativitet. Det ligger også et betydelig potensial i det akademiske språket, det kan bidra til økt inspirasjon eller ikke.

Akkurat som i et eventyr, eller i en annen historie, skal vitenskapelige tekster ha en start og en slutt. Slutten på en slik tekst er starten på videre forskning i prosessen med å løse et problem. Dette gjøres ved at tidligere faglige bidrag blir startsted for videre forskning, og bidrar til en akkumulativ utvikling av ny kunnskap.

Flyt

Flyt er en tilstand der vi blir så oppslukt av en aktivitet at vi glemmer oss selv, tid og sted, og føler at vi lever i nuet (Csikszentmihalyi 1975: 38). Kanskje gjenspeiles denne tilstanden også i gode akademiske tekster. Selve teksten kan være preget av faglige referanser, sitater fra informanter eller tall fra statistiske analyser, men dette kan likevel henge fint sammen og være preget av estetikk og flyt. Flyt kan illustreres på ulike måter:

- ✍ Mindre eller mer flyt i skriveprosessen. Mindre flyt innebærer at forfatteren har skrevet seg gjennom teksten i mange faser, fra nulte utkast til første utkast, omskriving og atter omskriving frem mot siste utkast. Dette kan bety å skrive om setninger og avsnitt, igjen og igjen for å utvikle det riktige uttrykket eller den riktige rytmen i teksten (Sennett 2008: 243). Mer flyt betyr at det har vært balanse mellom utfordringer og ferdigheter, og at forfatteren i større grad har opplevd flyt i skriveprosessen (Perry 1999). Forfatteren har vært i en egen tilstand, opplevd en dyp tilstedeværelse preget av flyt.
- ✍ Flyt i teksten. Akademiske tekster kan være preget av mange faglige referanser, noe som er viktig for faglige utvikling, etterprøvbarehet og faglige mening. I kvalitative tekster kan forfatteren ha brukt mange sitater for å skape mening, og dette kan være godt integrert i teksten. I kvantitative tekster kan det forekomme tabeller og grafer med tilhørende tall og symboler i teksten, nesten som et eget språk, men dette kan likevel være godt integrert i teksten. Referanser, sitater og tall kan skape brudd og forvirring, eller kontinuitet og mening, avhengig av hvordan forfatteren mestrer språket. Det er ord, setninger og avsnitt, som skaper flyt i teksten.

☞ Til slutt kommer teksten til oss som lesere. Det er kanskje ikke en klar sammenheng mellom tilstanden av flyt hos forfatteren og eventuell flyt i teksten – det siste kan trolig jobbes frem uavhengig av det første. Når det er sagt, det er mulig at det er nettopp denne flyttilstanden, forfatterens dype og inderlige tilstedeværelse, som fører til at noen tekster blir bare gode, mens andre blir glimrende, har et estetisk uttrykk og bærer preg av flyt. Ordene, setningene og avsnittene følger på hverandre, bærer mening og tar oss med inn i en egen verden. Glimrende tekster *gjør* at vi som lesere opplever flyt.

Flyt kan altså være et kjennetegn på akademisk skriving, forfatterens prosess, tekstens uttrykk og leserens opplevelse. Det hele starter med forfatterens skriveprosess, der man kan oppleve denne dype tilstedeværelsen, den fantastiske følelsen av flyt.



Kapittel 5: Kjærlighet

Art will fly if held to lightly,
Art will die if held to tightly,
Lightly, tightly, how will I know
Whether I'm holding or letting Art go?⁵

Boken har gitt nøkkelen til akademisk skriving, en kodelås med tre kodeord: ØVELSE – GJØR – MESTER. Likevel er det noe som mangler. Om du arbeider akkurat passe hardt kan skrivingen sette deg i en helt spesiell tilstand, sette deg helt ut. Det kan beskrives gjennom «lek», «flyt» og «zen». Kanskje er det «kjærlighet».

Kjærlighet kan oppleves på mange områder i livet. La oss ta et siste blikk inn i prosessen ved skrivepulten. La oss se hvordan kjærligheten kan skape magi, gjøre at verden stopper og at en lever.

⁵ Diktet er en omskriving av et dikt av Oscar Wilde om kjærlighet (Bradbury 1994: 32).

Scener fra en skrivepult: KJÆRLIGHET

Skriving er prestasjonsrettet, det skal skapes tekst som etter hvert skal gi mening for en leser, men det er også en skapende prosess der vi kan oppleve kjærlighet. Calliope, en av de ni musen, har ifølge gresk mytologi som oppgave å inspirere poeter, musikere og andre artister. Hun er ikke alltid mulig å by opp til dans og det er ikke alle forunt å få danse med henne, men i dag får han muligheten. Han skriver rolig samtidig som han skriver hurtig. Han puster rolig samtidig som han puster hurtig. Han mister seg selv, danser med musen og bare ER. Det varer kort og lenge. Han minnes en strofe fra filmen *Titanic*: «Love can touch us one time and last for a lifetime». Det er i møtet med musen forfatteren skaper kunst og opplever kjærlighet. Møtet med Calliope forandrer noe i ham. Han er veldig takknemlig for det.

Neste morgen er det på'n igjen. Han nyter den første smaken av kaffe om morgenen, så en sang på YouTube og setter seg inn mot skrivepulten. Plutselig ser han en liten gul lapp nederst på skjermen: «DU mislykkes – aldri!!». Hvor kommer den fra, har musen begynt å skrive lapper også nå, tenker han. Ordene *gjør* at han føler både tillit og selvtillit. For første gang føler han seg som en rockestjerne der han sitter og skriver. Nå skal det skrives! Dagens målsetting er å skrive et manus til et foredrag. Han skal holde et foredrag om skrivesperre på en stor konferanse, et tema han har forelest om mange ganger før. Likevel bestemmer han seg for å skrive et helt nytt manus. Inspirert av mesteren han møtte i Tyskland, sitter han på stolen og skriver – et manus han elsker å skrive, men som han aldri kommer til å lese fra.

Forfatterens tale

Mine damer og herrer! Tusen takk for fantastisk introduksjon og avslutningen om at scenen er min. Jeg vil ta deg på ordet. Men i stedet for å snakke om skrivesperre vil jeg bruke de 60 minuttene til å holde foredraget *Sex, sport og skriving: Øvelse gjør mester*. Dersom noen synes det er en upassende tittel, så håper jeg at dere lytter inderlig. Det finnes nemlig overraskende klare sammenhenger mellom sex, sport og skriving, både psykologiske og pedagogiske.

Jeg opplevde skrivesperre i en periode på ti år på universitetet. Den kollektive diagnosen var mangel på tid. Det jeg derimot visste, var at jeg hadde tid. Mitt problem var egentlig ikke mangel på tid, det var noe annet, uten at jeg ante hva det var. Jeg skrev en setning eller to, for så å stryke det ut. Det passet liksom ikke. Jeg skulle skrive om noen vitenskapelige begreper til en forskningsartikkel, men fikk det ikke til. Jeg prøvde å finne riktige ord, men de kom ikke. Hver setning var for dårlig, det kunne jeg se. I ren fortvilelse reiste jeg til USA der jeg deltok på kurset *How to publish a paper*, ledet av en forsker som hadde publisert 300 artikler og som snakket inngående om struktur og oppskrifter. Jeg ble inspirert, og reiste hjem for å skrive like bra, det kunne da ikke være så vanskelig. Jeg skrev en setning eller to om et begrep, men det ga ikke mening, ble ikke mitt. Resultatet var at jeg ble enda mer redd enn før. Prestasjonsangst førte til at hver skriveøkt ble en test av akademisk flinkhet, og en bekreftelse på at jeg ikke var flink nok. Nye kurs, nye forsøk ved skrivepulten og ingen nye publikasjoner å vise på websiden ResearchGate eller å registrere i Cristin. Cristin er den nasjonale databasen som inneholder oversikter over vitenskapelig

publisering på vegne av Kunnskapsdepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet, noe som gir grunnlag for finansiering i universitets- og høyskolesektoren. Registeringer der gir publikasjonspoeng med påfølgende penger til høyskolen eller universitetet, og i noen tilfeller til og med midler til den enkelte forsker. Jeg vet ikke hva som var verst, det at jeg ikke hadde noen publikasjoner å vise til eller det at jeg ikke fikk penger.

På konferanser hadde jeg ikke noe å presentere, men jeg fikk være med for å holde meg oppdatert. Vi møttes og snakket om nye publikasjoner, alle unntatt jeg som ikke hadde publisert en eneste tekst siden doktorgraden for ti år siden. Jeg ble ikke sett, det merket jeg, ikke gjennom det folk sa, for alle var hyggelige, men gjennom det de ikke sa. Det var ingen som spurte meg om forskningen min, den hadde de full oversikt over. De hadde sett det totale fraværet av publiseringer på ResearchGate og i Cristin. Jeg følte meg dum, alene og ensom.

På en av disse konferansene traff jeg en professor fra Tyskland som mente at det kunne bli alt for mye refleksjon og bevisstgjøring, alt for mye oppskrifter på skriving, snakking og møte mellom mennesker. Som om slike menneskelige aktiviteter måtte læres gjennom oppskrifter. Nei, det handler om å uttrykke seg selv, være ærlig og ville andre mennesker vel – det er det det handler om, sa han. Deretter ga han meg sin siste bok, *Sex, sport og skriving: øvelse gjør mester*. Han tilføyde at han ikke orket mer av konferansen i dag, at han ville ut i byen å treffe noen mennesker som ikke var så opptatt av seg selv.

Jeg leste boken, først om sex, for det er jo noe som fanger interessen fremdeles, men her ble jeg skuffet. Det var side opp og side ned om et kjærestepar som ikke fant tid til å ha sex,

og om skam og angst, som om det hadde noe med skriving å gjøre. Så leste jeg om sport, om halvmaraton, den nye måten folk uttrykker seg på, utrolig artig det der, men hva har det egentlig med skriving å gjøre, tenkte jeg. Til slutt leste jeg om skriving, først da ga det mening. Endelig en bok som skriver om skriving som prosess. Plutselig skjedde det noe i meg, alle aktivitetene ble samlet under ordtakene *øvelse gjør mester*. Jeg måtte lese historiene på nytt.

Jeg leste igjen om kjæresteparet, Dante og Beatrice, som møttes flere ganger, men som hevdet at de ikke hadde tid til sex. Bak unnskyldningen om manglende tid lå det dypere årsaker. Hun skammet seg overfor foreldrene sine for å være for frigjort og overfor kjæresten for at hun var for prippen. Hun var fanget i skam. Han var redd for å innrømme at han var jomfru i tillegg til at han var redd for ikke å være flink. Han var rammet av prestasjonsangst. Filmer på internett, reklamer for kondomerier, dokumentarprogrammer gjorde alt bare verre. De kom aldri i gang med øvingen. Da jeg leste dette kunne jeg kjenne at jeg ble veldig irritert på kjæresteparet og tenkte at det hele var veldig sært. Dersom man vil ha sex, så er det vel bare å hoppe til sengs, så utrolig vanskelig kan det vel ikke være, tenkte jeg. Plutselig slo det meg at historiene om kjæresteparet kanskje var metaforer for noe annet. Jeg fikk to assosiasjoner.

For det første fikk fraværet av sex meg til å tenke at sex er et normalt og et veldig godt eksempel på at *øvelse gjør mester*. Tenk bare tilbake til de første gangene dere hadde sex, på hvor dårlig det var i starten og hvordan det ble bedre etter hvert som dere øvde. Selv om man ikke trenger å ta dette med 10 000 timer helt bokstavelig, så er det noe med at enhver time gir et

lite bidrag til å utvikle prestasjoner. Prestasjoner på soverommet er noe som kommer med øving, så enkelt er det. Både gode og dårlige opplevelser gir erfaringer. Det gjelder å komme i gang med øvingen.

For det andre gikk det opp for meg at fraværet av sex trolig var en metafor for akademisk skriving. Irritasjonen min ble avløst av undring og interesse. Undersøker vi praksisen knyttet til vitenskapelig publisering blant forskerne ved universitetene i dag, ser vi et skille mellom de som nesten ikke publiserer og de som publiserer mye (NTNU 2014). Det virker å eksistere to grupper her, de som ikke skriver og de som skriver. En gruppe forskere kommer altså ikke i gang med øvingen, mens andre kommer i gang. Kjæresteparet kaster dermed lys inn i akademia der det å ikke komme i gang med skrivingen er alt annet enn spesielt, det er faktisk ganske vanlig. De dypere årsakene ligger kanskje i skrivesperre, skrivevegring, angst eller skam, men vi snakker ikke om det. Vi snakker om dårlig tid i stedet, *det* har vi tid til. Vi kritiserer tellekantsystemet – at forskningen skal registreres, gis poeng og telles opp i Cristin – systemet som viser hvem som ikke publiserer og hvem som publiserer. Det har vi også tid til. Prestasjoner ved skrivepulten er noe som kommer med øving, så enkelt er det. Både gode og dårlige opplevelser gir erfaringer. Det gjelder å komme i gang med øvingen, som altså innebærer skriving.

Videre leste jeg sportshistoriene på nytt. Historien om fotball viser hvordan en som hadde litt mage og var litt tung i rumpen fikk litt mindre øving. Hun startet på sidelinjen under kampene og ble ikke invitert til ekstratreningene. Den lille forskjellen pr uke utgjorde en betydelig forskjell i løpet av et år

og enda større forskjell i løpet av ti år. Ballen gikk for fort, og taktikken var for avansert. Hun følte seg dårlig sammenlignet med de andre. Forskjellen ble plutselig stor, men det skjedde jo ikke plutselig, det skjedde i løpet av ti år. Historien om halvmaraton viser det motsatte. Kvinnen som øvde mye fikk utviklet løpeteknikk, kraft i muskler, bedre kondisjon og enda mer viljestyrke. All løpingen hadde gjort noe med henne, gjort henne til løper. Ser dere poengene?

For det første ser vi at historiene illustrerer innholdet i ordtaket *øvelse gjør mester*: Fotballspilleren får lite øving og blir ikke fotballspiller, mens løperen får mye øving og blir løper. For det andre så ser vi igjen at historiene kaster lys inn over akademisk skriving. Historiene om fotball og løping er rettet mot henholdsvis de som ikke skriver og de som skriver. Små forskjeller pr uke utgjorde en betydelig forskjell i løpet av et år og enda større forskjell i løpet av ti år: stor nok forskjell til at man lærer seg det akademiske språket og den akademiske sjanger, eller ikke. Stor nok forskjell til at man føler seg god eller dårlig sammenlignet med de andre, fortsetter å skrive eller ikke. Dette skjer ikke plutselig, det skjer i løpet av flere år, det er et spørsmål om å få de 10 000 timene med *bevisst målrettet øving* eller ikke.

Historiene om stavsprang gir også verdi når det gjelder skriving. Stavsprang innebærer at atleten bruker staven som et fysisk verktøy for å skape høyde. Atleten må tilføre energi inn i utøver-stav-systemet, fra det første steget i tilløpet til hun slipper staven, for at staven skal gi energi tilbake i det samme systemet. Slik er det også med skriving, en forfatter bruker språket som et mentalt verktøy i sin tenkning. Videre må en tilføre energi inn i

forfatter-språk-systemet dersom en skal kunne oppleve effekten i form av mer akademisk tenkning. Det holder ikke å notere noen stikkord, her er det å sette seg til skrivebordet og skrive som gjelder.

Til slutt får vi historien om skihopping, en historie som viser betydningen av mental tilstedeværelse. Når en sitter på bommen, på toppen av overrennet, må hopperen stole på at dersom en er oppmerksom på seg selv og kontakten med underlaget, så vil kroppen ordne opp på hoppkanten. Man kan ikke tenke på alt man skal gjøre – overrennet, sats, flyging og landing – man må slippe seg løs. Slik er det også med skriving. En forfatter kan ikke skrive en setning, slette den, skrive en ny og så slette den, man kan ikke holde på sånn. Man må være tilstede, stole på seg selv, kjenne at man er i kontakt med språket og slippe seg løs. Tilstedeværelse og frihet er nøkkelen til både mestring og det å bli *mester*.

Historiene om sex og sport ga gjenklang i meg og ga meg et helt nytt syn på skriving. Selvfølgelig er skriving en ferdighet som kan læres, det som gjelder nå er å få flere timer med *bevisst målrettet øving*. Den røde pennen som tidligere markerte feil ble nå ansett som pennestrøk med hjelp. Rettskriving og grammatikk, som jeg tidligere var dårlig på, representerte nå potensial for læring. Sannheten om at jeg var dårlig til å skrive ble erstattet av tanker om at jeg hadde masse jeg vil uttrykke og at jeg kunne skrive det ut dersom jeg bare øvde lenge nok.

Videre tenkte jeg at hver treningsøkt ville gjøre meg bedre. Ved å skrive om faglige begreper, ville jeg danne mening i teksten. Det akademiske språket ville komme til meg, litt etter litt. Strukturer for akademisk skriving, som IMRAD-strukturen, er

ikke noen tvangstrøye, men et verktøy som kan hjelpe meg å få frem min egen stemme som forsker. Innsending av manuskripter, med påfølgende tilbakemeldinger fra tidsskrifter og ytterligere omskriving, ville være ytterligere verktøy for å lære den akademiske sjanger.

Det endte med at jeg kjente en følelse av frihet. Jeg følte meg fri til å utvikle meg, fri til å gå trappen steg for steg fra novise til *mester*. Forventninger fra andre betyr nå lite, det er mine egne forventninger som gir meg energi, de er som mine ønsker og drømmer å regne. Skrivning er like naturlig som sex og sport, og det kan læres gjennom øving, selvfølgelig er det slik, tenkte jeg. Både gode og dårlige erfaringer vil bidra til læring. Jeg fikk troen på meg selv, også når det gjelder skrivning. Med troen ble stadig flere tekster antatt, publisert og tilgjengelig for leserne. Jeg følte selvtillit og frihet som forfatter.

Professoren går frem på scenekanten, holder opp boken mot publikum, og fortsetter: Denne boken er frigjørende. *Øvelse gjør mester* gir ikke mer tid, der har vi alle 24 timer i døgnet, men den gir meg energi. Energi, $E=mc^2$, er noe det er skrevet alt for lite om. Energi *gjør* at vi finner tid til hva det måtte være – det være seg samtaler, TV-seing, avislesing, Facebook, sex, sport eller skrivning – hver dag.

Derfor snakker jeg ikke lenger om skrivning, skrivesperre og skrivevegring. Jeg snakker om energi, frihet og kjærlighet. Det betyr ikke at det ikke må jobbes, eller at det ikke må skrives mange utkast, men du er fri til å skrive. Selv skal jeg skrive hver dag fremover. Jeg elsker å skrive. Dessuten skal jeg kjøpe meg nye joggesko, løping gir meg en inderlig følelse av frihet. Jeg elsker å løpe. Jeg føler meg også fri til å ha sex, eller å elske som

det også kalles. Det heter å elske, tenk på det, vakrere enn det blir det ikke.

Etter 14 minutter og 56 sekunder rekker professoren frem armene sine og spør publikum om de vil være med på en praktisk øvelse, venter i fire sekunder før han på magisk vis fører hendene til de i salen bestemt mot tastaturet på deres egne laptopper og sier «ikke si noen ting, ikke tenk, bare bruk de neste 45 minuttene til å skrive». Så står han og skriver siste avsnitt på boken sin *Kunsten å møtes*. Tiden stopper, ved talerstolen i et auditorium, og han elsker det! Kjærligheten kommer i mange former.

Det var siste historie, men leken er ikke ferdig. Kjærlighet knyttet til skriving kan forstås gjennom lek, men også tilstander som flyt, og zen. Vi skal inn i lekens verden.

Lek, flyt og zen

Lek, hva er det? Som barn lekte vi mye, alene og sammen med andre. Vi forestilte oss vår egen verden av politikk og røvere, der vi skjøt på hverandre med pinner og tok fanger. Men plutselig kunne man begynne å krangle på alvor. Vi lekte også i sandkassen. Der lagde vi veier og kjørte med biler, men så kunne det ende med at vi slo hverandre i hodet med spaden. Da kom foreldrene og stoppet leken, tok oss tilbake til hverdagen og noen måtte si unnskyld. Spørsmålet er hvor vi hadde vært. Vi hadde vært i leken, vi hadde mistet oss selv. Gadamer skriver det slik: «Spillet oppfyller nemlig bare sitt formål når den spil-

lende går opp i spillet» (Gadamer 2010: 133). Lek omhandler derfor mye mer enn selve leken, det innebærer å få tilgang til en spesiell menneskelig tilstand. Gadamer åpner for leken som en måte å forholde seg på som er annerledes enn den rasjonelle tenkningen.

Eksempelvis vil en leser stadig tolke teksten i lys av sin egen forforståelse, ordene gir mening i lys av denne leserens livserfaring. Lesing er altså en dialogisk prosess, en stadig interaksjon mellom leseren og teksten. Og så kan det skje at vi mister oss selv i denne interaksjonen. Det skjer en endring av sinnstilstand fra å lese til å bli lest. Forskjellen er enorm. Å bli lest innebærer å miste kontroll, miste seg selv og befinne seg i leken, og det forklarer hvorfor det i noen tilfeller er nærmest umulig å legge fra seg en bok. Hva betyr dette for oss?

Dersom det er slik at leken snur opp ned på menneskets væren, så har det betydning for skriving. Som forfattere skriver vi ikke, vi blir «skrevet» med. Ordene bare kommer til oss, inn i hodet ut gjennom fingrene, og vil ikke stoppe. Vi er fri, vi bare ER, vi LEVER! Hvilken fantastisk tilstand det er å være i. Plutselig er det over. Vi er tilbake i en rasjonell tilstand. Det er fra denne tilstanden vi spør om hvorfor det er så viktig å åpne opp for leken.

Einstein sa det slik: «Fantasi er viktigere enn kunnskap. For kunnskap er begrenset til alt vi vet og forstår nå, mens fantasien omfavner hele verden, stimulerer fremgang og gir grunnlag for evolusjon» (Einstein 2009: 97). Dette er selvfølgelig vanskelig å bevise, men det trenger ikke å bevises. For dersom man beviser det, så er det jo ikke lenger fantasi. Fantasi skal anerkjennes som fantasi fordi vi trenger det for å sprengte kunnskapens gren-

ser. Så, hva betyr fantasi og lek for den mentale tilstanden vår? Dewey beskriver det slik:

Å gi sinnet dette frie spillet er ikke å oppfordre til å leke med en gjenstand, men innebærer å være interessert i utfoldelsen av subjektet i subjektet for sin egen del, uten å være underordnet en forutinntatt tro eller vanlige målsetting. Mental lek er åpenhet, basert på tankens kraft til å bevare sin egen integritet uten eksterne støtter og vilkårlige restriksjoner (Dewey 1991: 218–219).

Dersom fantasi er så viktig, kan den kombineres med fornuften? «Hva som kalles interessen for sannhet for sin egen skyld er absolutt en alvorlig sak, men den rene interessen for sannhet sammenfaller med kjærlighet til den frie leken med tanker» (Dewey 1991: 218). Leken trenger ikke å være løsrevet fra fornuften. Dette er kanskje sider som kan utfylle hverandre. Dewey sier det slik: «Å være leken og seriøs på samme tid er mulig, og det definerer den ideelle mentale tilstand» (Dewey 1991: 218). Et artistisk ideal kan være å skape en harmoni bestående av seriøsitet og mental lekenhet.

Vi tenker altså at det lekne og det logiske kan utfylle hverandre. Det mangler sjelden oppmerksomhet på logikk og fornuft hos oss som skriver, så muligvis ligger potensialet i leken. Dewey skriver: «At kunst har sin opprinnelse i lek er et vanlig ordtak» (Dewey 1991: 219). Dersom du vil være litt mer kunstner, om enn bare i noen øyeblikk, så kan du åpne opp for leken. Kanskje du kan starte med å møte «den andre» i sandkassen, hvor den måtte befinne seg i hverdagen? Eller delta i et rollespill utenom det vanlige, like inderlig som da du var barn. Gå på line, balansere på autovernet, eller forestille deg at du går på

regnbuen? Slå på Tinder, en elektronisk versjon av ukebladenes kontaktannonser – lekenhet er bedre enn ensomhet. Du kan til og med gjøre som Hemingway: Det hevdes at han, over en lunsj med andre forfattere, veddet på at han kunne skrive en novelle med bruk av bare seks ord. Etter at veddemålet var inngått skrev han de seks ordene på en serviett, sendte den rundt og vant veddemålet (Miller 1991: 27). Nok eksempler på lek, du finner dine egne dersom du åpner opp for å leke.

La oss ikke glemme Hemingway sin novelle, den lød slik: «For sale: Baby shoes. Never worn» (Miller 1991: 27). Du kan lese novellen, men du kan også bli lest. Det siste innebærer å tolke teksten, sette seg selv på spill, miste seg selv i noen sekunder eller minutter. Slik kan lesing av novellen illustrere hvordan lek kan være en filosofisk tilstand langt utover det å ha det gøy i sandkassen.

«Flyt» er en sinnstilstand eller bevissthet, der en person er helt neddykket i hans eller hennes handlinger og opplever en forening av kropp og sinn (Csikszentmihalyi 1990). Man er så oppslukt av en aktivitet at man glemmer seg selv og føler at man lever i nuet (Csikszentmihalyi 1975). Selv om følelsen av flyt er integrert og samler seg i en følelse, kan følgende kjennetegn hjelpe oss til å forstå denne tilstanden: (1) en utfordrende aktivitet som krever ferdigheter, (2) en sammensmelting av aktivitet og oppmerksomhet, (3) aktiviteten har klare mål og gir tilbakemeldinger, (4) dyp konsentrasjon om oppgaven, (5) paradoks knyttet til kontroll; en slipper kontrollen og har en følelse av kontroll, (6) tap av selvbevissthet og (7) transformasjon av tid (Csikszentmihalyi 1990: 49–67).

Flyt oppstår ikke uten videre, tvert imot synes det å forutsette samsvar mellom de utfordringer handlingen gir og de ferdigheter en har for å mestre aktiviteten. I Csikszentmihalyi sin modell for flyttilstanden, ofte omtalt som «flytsonemodellen», beskrives dette slik (Csikszentmihalyi 1975: 49):

1. Dersom kravene til handling er for høye, resulterer dette i stressfulle erfaringer og følelsesmessige tilstander som bekymring og angst.
2. Det er best vilkår for å oppnå følelsen av flyt når det er balanse mellom muligheter for handling (utfordringer) og evner for handling (ferdigheter).
3. Dersom ferdighetene er høyere enn mulighetene for å benytte disse, inntreffer følelsesmessige tilstander som kjedsomhet og angst.

Både punkt nummer en og tre ovenfor viser hvordan man kan oppleve ugunstige følelsesmessige tilstander som bekymring, angst og kjedsomhet. Plutselig gir tittelen på Csikszentmihalyi sin bok fra 1975, *Beyond Boredom and Anxiety*, mer mening. Vi ser også hvordan punkt nummer to kaster lys over skriveprosessen fra forrige kapittel, spesielt spennet mellom prestasjonsangst og mestring. Nøkkelen ligger i å akseptere og tåle de ulike følelsene, både angst og mestring, og fortsette å skrive. I følge modellen åpner det to muligheter til å skrive seg inn i flytsonen: Man kan redusere kravene til oppgaven ved eksempelvis å velge mindre prestisjetunge tidsskrifter og forlag, eventuelt skrive på sitt eget morsmål fremfor et fremmedspråk. Eller man kan øke sine ferdigheter ved å fortsette å skrive under mottoet øvelse gjør mester.

Gevinsten kan være den optimale erfaring, eller tilstanden av flyt. Man opplever en følelse av energigivende fokus,

full involvering og glede i prosessen i henhold til aktiviteten. Følelsen av flyt gjør at erfaringen får verdi i seg selv. Noe som kan anses som å være kjedelig blir både «meningsfullt og fornøyetlig» (Csikszentmihalyi 1990: 40). Slik kan vi forstå at flyt er en målbevisst innlevelse og kanskje representerer den ultimate opplevelsen i det å utnytte følelsene i den hensikt å gjennomføre handlinger. I flyt er følelser positiv, energigivende i tråd med den forestående oppgaven. Man kjenner spontan glede, nærmest en rus, mens en utfører en oppgave. «Tanker, intensjoner, følelser og alle sanser er fokusert mot det samme målet. Erfaringen skaper harmoni» (Csikszentmihalyi 1990: 41). Paradokset er at flyt innebærer en dyp oppmerksomhet på aktiviteten i seg selv, så dyp at det ikke er rom for hverken en selv eller ens følelser.

Hvor kan så følelsen av flyt oppstå? Flyt kan eksempelvis forekomme innenfor «sportslige aktiviteter, under video- og dataspill, i samtaler med venner, under gleden med å lese og under sex – hver av disse aktivitetene er selvbelønnende og flytgivende, de tilbyr deltakerne total involvering» (Perry 1999: 9). Innenfor sport tenker vi at de fleste har erfaringer med flyt, enten det er på fotballbanen eller under løping på landeveien. Når det gjelder video- og dataspill, som gjerne kan utvides til surfing på internett og filmer på nettbrett, så er det noe både ungdom og voksne trolig har opplevd. Samtaler med andre mennesker er et strålende eksempel på flyt. Gode samtaler er én ting, men også en skikkelig krangel der man mister seg selv kan illustrere fenomenet flyt. Lesing har vi vært inne på, det kan være nærmest umulig å legge fra seg en bok, vi både leser og blir lest, det er likhetstrekk mellom lek og flyt. Til slutt fremholder Perry sex som eksempel på flyt-aktivitet, en aktivitet som inne-

bærer total involvering. Eksempler på flyt i sengen, og tilfeller der det ikke har vært særlig flyt, overlater vi til den enkelte leser å finne, vi er mest opptatt av skriving. Når det gjelder skriving, hvordan kan flyt fortone seg der?

For en forfatter vil flyt kanskje være knyttet til både produkt og prosess. La oss se på produktet først, om hvorvidt en tekst flyter eller ikke flyter. Flyt kommer til syne i teksten gjennom ordvalg, grammatikk, rytme, tempo og stil. Det er vanskelig å beskrive. Kanskje er skriving preget av flyt mer som musikk, og dermed hinsides rasjonell forklaring. Likevel er det mye som tyder på at flyten kan oppleves gjennom stadig skriving, omskriving og enda mer omskriving.

Muligens er det slik at flyt i mindre grad knyttes til teksten og mer mot forfatterens tilstand under skriveprosessen. Det er neppe en klar årsakssammenheng mellom tilstanden av flyt hos forfatteren og eventuell flyt i teksten, det siste kan sannsynligvis jobbes frem uavhengig av det første. Når det er sagt, så er det mulig at det er nettopp denne flyttilstanden, forfatterens kontakt med underbevisstheten, som fører til at noen bøker blir «glimrende», mens andre bare blir «gode». La oss se nærmere på forfatterens tilstand slik den kan oppleves i skriveprosessen. En forfatter beskriver sin erfaring med flyt i skrivingen på følgende måte:

Så, en fantastisk ting som skjedde med meg: tiden stoppet. Jeg skrev i vei på datamaskinen, komponerte, slettet, forandret ord eller setninger her og der, mistet meg selv i livet til en karakter som var mye som meg, men som også var helt ny, helt til jeg kom til et stoppested. Jeg så på klokken på veggen i studioet mitt og ble sjokkert over å innse at to timer hadde gått. Og jeg hadde faktisk nytt hvert et ubemerket øyeblikk av den tiden (Perry 1999: 6).

Mange forfattere rapporterer om en slik følelse av flyt i skriveprosessen. Prosessen kan gjerne inneholde motgang og vanskeligheter, veldig langt fra følelsen av flyt, men man opplever noen ganger å være i flyt. Noen forfattere opplever dette ofte, andre sjelden og atter andre kanskje aldri. En forfatter som trolig opplever det ofte, er Ray Bradbury, men han kaller det for «zen» .

For Bradbury er «zen» det begrepet som best beskriver den tilstanden han er i når han skriver. Zen er opplevelsen av språkets medierende virkning, mestring og inderlig tilstedeværelse. For Bradbury er zen knyttet til meditasjon. For å forstå mer av zen knytter han uttrykket til tre øvrige begreper, «arbeid», «avspenning» og «ikke tenk».

Når det gjelder «arbeid», advarer Bradbury mot å arbeide for penger og berømmelse. Arbeid gjøres best og ærligst ved at en blir belønnet av arbeidet i seg selv (Bradbury 1994: 142). Han utdyper dette gjennom forfatteren som opprinnelig skrev for penger, men som «blir så forelsket i en idé at han begynner å galoppere, svette, hive etter pusten, fantasere og skrive fra sitt hjerte, på tross av seg selv» (Bradbury 1994: 143). Beskrivelsen viser en total involvering så sterk at han skriver fra hjertet og på tross av seg selv. Han både mister seg selv og finner seg selv. Forfatteren som skriver for berømmelse, som skriver pent og pyntelig, noen ord eller noen timer hver dag, rammes også av feber i skriveprosessen. Han blir fullstendig oppslukt av skapelsesprosessen der han slipper seg løs i timevis inntil han kommer tilbake til denne verden. Slike forfattere glemmer seg selv i skriveprosessen (Bradbury 1994).

Hvor kommer så «avspenning» inn, hva har det med arbeid å gjøre? La oss ta utgangspunkt i at kvalitetsarbeid er hardt, enten det er praktisk håndverk eller mental aktivitet slik som skrivning. Gjennom arbeid kommer en inn i en slags rytme. Det mekaniske forsvinner, kroppen tar over og beskyttelsen blir borte. Det ender med en følelse av avspenning (Bradbury 1994). Som forfatter skriver man fra hjertet, man tenker ikke lenger.

«Ikke tenk», hva innebærer det? Vi finner det innenfor mange profesjoner. Ytringen faller blant annet mellom Richard Gere og Jennifer Lopez i tangoscenen fra filmen *Skal vi danse?*. Og det er akkurat det som skjer. De tenker ikke, de er bare tilstede i dansen. Resultatet er at de blir fullt ut levende gjennom dansen, helt magisk. For forfattere betyr det at karakterene skriver for deg. Det kan også bety at følelsene dine kommer til uttrykk, uten litterære floskler eller kommersielle hensyn, og på den måten sprenger siden (Bradbury 1994). På spørsmål om hvor denne «ikke tenk» tilstanden kommer fra, svarer Bradbury med ett ord: arbeid. Et svar som kanskje er helt i motsetning til det folk flest forbinder med «zen».

Begrepet «zen» er hentet fra buddhismen. Bradbury bruker skyting med pil og bue som eksempel: Når bueskytteren har dratt opp buen og satt på plass pila – så er selve prosessen i det pila løser seg ut det han forbinder med «zen». I det øyeblikket må forfatteren glemme målet, og la karakterene, fingrene, blodet, kroppen og hjertet gjøre jobben. Uten å ha noe erfaring med buddhismen, så har han mye erfaring med at pila løser seg ut i skriveprosessen. Han hevder sågar at alle treskjærere, skulptører og ballettdansere praktiserer «zen» uten en gang å ha

hørt om begrepet (Bradbury 1994: 152). Zen refererer derfor lite til buddhisme som religion, men mye til buddhisme som tilstedeværelse. Zen beskrives kanskje best som inderlig tilstedeværelse. Noen ganger er denne tilstedeværelsen nærmest som en hypnose (King 2000). Det kan være intenst å danse med musen.

Å danse med Calliope

Har du opplevd inderlig og intens tilstedeværelse i skriveprosessen din noen gang? At du har mistet deg selv, og at du har skrevet noe du ikke trodde at du kunne skrive, om så bare en setning? Har du opplevd en voldsom takknemlighet? Da har du kanskje blitt helt satt ut av møtet med musen. Kanskje har du danset med musen. Spørsmålet er hvem musen er.

Innenfor gresk mytologi representerer de ni musen de ni døtrene av Mnemosyne og Zeus. Det er musenes jobb å se til og inspirere poeter, musikere og artister (McAleer 2008: 31). En av de ni musen, Calliope, er knyttet til poesi og hun bærer ifølge mytologien en egen tavle for skriving. Vi skal se nærmere på henne og hvordan vi kan få tilgang på magien. Forfattere beskriver henne slik:

Musen, er da, den mest livredde av alle jomfruer. Hun skvetter til hvis hun hører en lyd, blekner hvis du stiller henne spørsmål, snur og forsvinner hvis du forstyrrer antrekket hennes (Bradbury 1994: 31).

Tenk på musen som en super-sensitiv venn. Hun vil gjerne bli med deg hvis du spiller dempet musikk ... skriver i en dagbok. Hun vil holde seg borte hvis du er stresset, over-trøtt, sint, eller arbeider kun for pengene (McAlear 2008: 34).

Musen kan være vanskelig å definere, men det er mye som taler for at hun kan være en metafor for underbevisstheten. Bradbury sier det slik: «Det som er underbevisstheten for alle andre mennesker, i sitt kreative aspekt, blir for forfattere musen» (Bradbury 1994: 33). Det kreative aspektet av underbevisstheten kan være vanskelig tilgjengelig.

Bradbury gir oss to råd for å få møte musen: gi henne mat og form. Når det gjelder mat, anbefaler han tre prosesser (Bradbury 1994: 36–39). For det første må du lese. Les noveller og romaner, og les dikt hver dag. For det andre må du se film. Se film både på kino og på TV og lær deg å skille det gode fra det som er søppel. For det tredje må du gjøre alt dette med spenning. Det gjelder å virkelig ville det, være engasjert, og ha kjærighet til det.

Så er spørsmålet hvordan skal vi kunne gi henne form. Igjen anbefales tre prosesser (Bradbury 1994: 42–43). Det første du må gjøre er å skrive. Skriv tusen ord om dagen i ti eller tjue år, for å lære nok om grammatikk og historie-konstruksjon slik at dette blir en del av underbevisstheten, men uten at dette fører til ubehag eller hindrer besøk fra musen. Det andre er at du gjennom trening har utviklet et fint sted å ha musen. Og du har blitt avslappet nok til å stirre uhøflig når inspirasjonen kommer inn i rommet. Det tredje er at du har lært deg å bruke både høy og lav stemme. Den høye stemmen er drevet av lidenskap og inviterer til konflikt og krangel. Den lave stemmen, også den

drevet av lidenskap, uttrykker seg gjennom det vakre, skjønnheten. Skjønnheten åpenbares gjennom de ulike stemmene. Du må altså gi henne både mat og form, så det er ganske krevende å få danse med musen. Hun kommer ikke med magi uten videre.

King har også erfaring med musen. Han hevder at den ikke kommer til deg med tryllestøvet sånn uten videre, du må sitte og gjøre alt grovarbeidet. På den annen side, dersom du gjør alt arbeidet, kan du oppleve magi. «Det er ting der som kan forandre livet ditt. Tro meg, jeg vet» (King 2000: 145). Uttrykket «tro meg, jeg vet» refererer trolig til romanen *Carrie* som ble solgt som paperback for 400 000. Et slikt tall kan potensielt endre livet ditt, spesielt når tallet representerer dollar i år 1973. Imidlertid hadde magien i møtet med musen ingenting med penger å gjøre, men desto mer med prosessen forfatteren var i da han skrev sin første roman.

Møtet med musen *gjør* noe med skriveingen. Bradbury hevder at møtet med musen løfter skriveingen fra «søppelbøttefyll» til «engleskriving i en bok av gull» (Bradbury 1994: 144). Han sier videre at:

Erfaring. Arbeid. Dette er de to sider av mynten, som når den blir snurret rundt hverken er erfaring eller arbeid, men et øyeblikk av åpenbaring. Mynten, med optisk illusjon, blir en rund, lys, virvlende verden av liv. Underbevissthet rører og gnir seg i øynene. Ordene blir poesi som ingen tenker over, fordi ingen har tenkt å si dem. Tiden er der. Kjærligheten er der. Historien er der (Bradbury 1994: 44).

Det er altså kombinasjonen av erfaring og arbeid som kan føre frem til øyeblikket der kjærligheten åpenbarer seg. Vi vil la kjærligheten fargelegge slutten av boken.

Hva har boken med kjærlighet å gjøre?

Innenfor gresk filosofi finner vi tre typer kjærlighet mellom mennesker. Eros er romantisk og seksuell kjærlighet. Den forekommer vanligvis mellom to personer, slik som et kjærestepar, og har relasjon til erotikk. Filia er vennskapelig kjærlighet. Den finnes mellom familiemedlemmer og venner, og innebærer nærhet og tilknytning til en annen, uten seksuell art. Agape er en oppofrende kjærlighet. Den innebærer at man elsker den andre uavhengig av dens handlinger, at den andre blir elsket for den vedkommende ER. Denne type kjærlighet er forbundet med kristendommen, men er ikke begrenset til denne. Disse tre typene kjærlighet omhandler det å være menneske blant mennesker – det vakreste som finnes.

I tillegg kan en oppleve kjærlighet til en hobby, en jobb eller en profesjon. Det kan kalles for lidenskap, *passion* eller rett og slett for kjærlighet. Denne type kjærlighet kan forstås gjennom begreper som lek, flyt og zen – og musen. Kjærligheten har drevet frem boken vår!

Kjærlighet ligger først og fremst i ordene øvelse gjør mester. Det er en prosess der det er interaksjonene mellom øvelse og *gjør* som fører til mestring – de små stegene – på veien til å bli *mester*. Og det er akkurat disse små stegene, mestringen, som er kjærlighet: De små ekstra stegene på lina, de ekstra vippingene med fotballen eller de ekstra avsnittene i teksten. Som forfatter er det følelsen av å skape ny tekst – ord, setninger eller avsnitt – som er kjærlighet. Og er man heldig får man danse med musen, og kanskje blir man *mester*, men man trenger ikke være *mester* for å oppleve kjærlighet.

Så hva da med *scener fra en skrivepult*, hva har det med kjærlighet å gjøre? Det startet med en leken tanke. Vi ville fri oss fra det logiske og følge en akademisk forfatter gjennom hans skriveprosess. Lenge var det kjedelig, men selve skriveprosessen viste seg å være både intim og interessant. Forfatteren beveget seg fra skrivepulten til talerstolen. Her oppstod det flere perspektiv. Vi hørte om kjæresteparet som var rammet av prestasjonsangst og skam, paret som aldri fant tid til øvelse. Vi hørte om utøvere i sport, der noen øvde lite og andre øvde mye. Trening kan gjøres, telles og måles, men det blir noe langt mer når man mister seg selv i flyt, for eksempel går inn i en tilstand av «runners high», nesten som under forelskelse. Man kan ha et lidenskapelig forhold til sport, men kan man ha et lidenskapelig forhold til akademisk skriving? Også skriving kan gjøres, telles og måles. Likevel, for at håndverk skal bli kunstnerisk i sitt uttrykk må det være utøvd med kjærlighet; man må bry seg inderlig for emnet der ferdigheten utøves (Dewey 1980: 48). Slik skriving innebærer å komponere, miste seg selv og danse med musen.

Gjennom skriving kan vi oppleve inderlig tilstedeværelse, frihet og kjærlighet. Men slik kjærlighet oppstår sjelden uten anstrengelse, den krever at vi arbeider. Arbeid er en forutsetning. Vi har kalt det for øvelse. Øvelse er inngangsbilletten til kjærligheten. Vi avslutter derfor med Oscar Wilde sitt dikt, i sin originale form:

*Love will fly if held to lightly,
Love will die if held to tightly,
Lightly, tightly, how will I know
Whether I'm holding or letting Love go?
(Bradbury 1994: 32).*

Vi lar det være opp til deg hvilke aktiviteter som åpner opp for kjærligheten. For oss har akademisk skriving vært en slik aktivitet. Men det finnes mange andre aktiviteter. For eksempel å lytte til Beatles-albumet *All you need is love*. Lytte og la det gjøre noe med deg.

Litteratur

- Adams, T. (2006). «The interview: Robert Pirsig». *The Guardian*. Lastet ned fra <https://www.theguardian.com/books/2006/nov/19/fiction>
- Andersen, M. M. (2008). *Skriveboka*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Bandura, A. (1977). «Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change». *Psychological Review*, 84(2), 1991–1215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). «Social Cognitive Theory of Self-Regulation». *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Baumeister, R. F., & Tierney, J. (2012). *Willpower. Rediscovering the Greatest Human Strength*. New York: Penguin Books.
- Bloom, B. (1974). *Taxonomy of educational objectives. The classifications of educational goals*. New York: David McKay & Co.
- Bolker, J. (1998). *Writing Your Dissertation in Fifteen Minutes a Day*. New York: Henry Holt and Company, LLC.
- Bradbury, R. (1994). *Zen in the art of writing*. Santa Barbara, CA: Joshua Odell Editions.
- Brenner, H. O. (2011). *Om å skrive*. Oslo: Kurér.
- Charness, N., Krampe, R., & Mayr, U. (1996). «The Role of Practice and Coaching in Entrepreneurial Skill Domains: An International Comparison of Life-Span Chess Skill Acquisition». In K. A. Ericsson (Ed.), *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Science, Sports and Games* (pp. 51–80). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Charness, N., Tuffiash, M., Krampe, R., Reingold, E., & Vasyukova, E. (2005). «The Role of Deliberate Practice in Chess Expertise». *Applied Cognitive psychology*, 19, 151–165.

- Chatham, R. E. (2009). «The 20th-Century Revolution in Military Training». In K. A. Ericsson (Ed.), *Development of Professional Expertise* (pp. 27–60). New York, NY: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: The Experiencing of Play in Work and Games*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Dawes, R. M. (1996). *House of Cards: Psychology and Psychotherapy Built on Myth*. New York: The Free Press. A Division of Simon & Schuster Inc.
- Day, R. A. (1998). *How to Write & Publish a Scientific Paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- deKleijn, R. A. M., Mainhard, M. T., Meijer, s. C., Pilot, A., & Brekelmans, M. (2012). «Master's thesis supervision: relations between perceptions of the supervisor-student relationship, final grade, perceived supervisor contribution to learning and student satisfaction». *Studies in Higher Education*, 37(8), 925–939.
- DeSalvo, L. (2014). *The Art of Slow Writing*. New York: St. Martins's Griffin.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover Publications, Inc.
- Dewey, J. (1961). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York: Berkley Publ. Group.
- Dewey, J. (1991). *How we think*. Mineola, New York: Dover Publisher.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Simon & Schuster Inc.
- Dreyfus, H. L. (2003). Fra nybegynner til ekspert. En forelesning av professor Hubert Dreyfus. Del 2: Mester og innovatør. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind Over Machine. The power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press. A division of Macmillan, Inc.

- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1999). «Mesterlære og eksperterens læring». I K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*, 52–69. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Duhigg, C. (2016). *Vanens makt. Hvorfor vi gjør som vi gjør - og hvordan vi kan forandre oss*. Oslo: J. M. Stenersens Forlag.
- Durant, W. (1965). *The Story of Philosophy: The Lives and Opinions of the World's Greatest Philosophers*. New York: Simon & Schuster, Inc.
- Durham, M. (2017). How Many Rejections May A Writer Face. Lastet ned fra <https://writingcompanion.wordpress.com/2017/01/26/writer-rejections/>
- Dysthe, O. (1993). *Ord på spor: En innføring i prosessorientert skrivning*. Oslo: Samlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2001). *Skrive for å lære*. Abstrakt forlag as.
- Eckstut, A., & Sterry, D. H. (2015). *The essential Guide to Getting Your Book Published*. New York: Workman Publishing.
- Einstein, A. (2009). *Einstein on Cosmic Religion and Other Opinions and Aphorisms*. Mineola, New York: Dover Publication.
- Elbow, S. (1981). *Writing with power: Techniques for mastering the writing process*. New York: Oxford University Press.
- Elbow, S. (1998). *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.
- Ericsson, K. A. (2000). «Expertise in Interpreting. An Expert-Performance Perspective.» *Interpreting*, 5 (2), 187–220.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). «The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance.» *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Feldman, F. (2004). *Pleasure and the good life: Concerning the nature, varieties, and plausibility of hedonism*. Oxford: Oxford University Press.
- Firing, K., & Klomsten, A. T. (2013). Masterstudenters opplevelse av skriveprosessen: «Når toget er i gang, så går det nesten av seg selv». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97 (1), 40–51.

- Firing, K., Kломsten, A. T., & Moen, F. (2013). Masterstudenters opplevelse av møter med veileder: «Det er veiledningen som gjør at en føler at en mestrer». *Uniped* 36 (2), 81–92.
- Franke, A., & Arvidsson, B. (2011). «Research supervisors' different ways of experiencing supervision of doctoral students». *Studies in Higher Education*, 36(1), 7–19.
- Frankfurt, H. G. (1971). «Freedom of the Will and the Concept of a Person». *The Journal of Philosophy*, 68(1), 5–20.
- Fredriksson, H. C. (2014). «Skryt på en fredag!» Personlig meddelelse (e-post 3. oktober 2014). Trondheim.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i vitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gladwell, M. (2008). *Outliers. The Story of Success*. New York: Little, Brown and Company.
- Goethe, J. W. V. (2008). *Wilhelm Meisters læreår*. Oslo: Aschehoug.
- Haugen, S. (2011). *Hjelp til barn og unge med prestasjonsangst. En teoretisk studie*. (Upubliserst mastergradsoppgave). Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Hemingway, E. (1968). *By-Line: Ernest Hemingway*. Toronto: Charles Scribner's Sons.
- Hernes, G. (2013, 8. august). «Diktat». *Morgenbladet*.
- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk. Prossorientert skriving i teori og praksis* Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademiske Forlag
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfelleskap*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Homer, & Østbye, S. (2001). *Odysseen*. Oslo: Den norske Bokklubben
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology (Vol 1)*. New York: Dover Publications, Inc.
- Johansen, A. (2009). *Skriv! Håndverk i sakprosa*. Oslo: Spartacus.
- Johansson, F. (2012). *The Click Moment: Seizing Opportunity in an Unpredictable World*.

- New York: Portfolio/Penguin.
- Kierkegaard, S. (1859). *Synspunktet for min forfatter-virksomhed: En ligefrem meddelelse, rapport til historien*. København: C.A. Reitzels Forlag.
- King, S. (2000). *On writing. A Memoir of the Craft*. New York: Scribner.
- Korneliussen, R. (2016, 19. mai). «Alkohol har ingen effekt på tekstene mine». *Dagbladet*.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lamott, A. (1994). *Bird by Bird*. New York: Anchor Books.
- Lauvås, S., & Handal, G. (1998). *Hovedfagsveiledning ved Universitetet i Oslo. Rapport fra prosjektet «Vitenskapelig veiledning»*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Lennon, J., McCartney, S., Harrison, G., & Starr, R. (2000). *The Beatles Anthology by The Beatles*. San Francisco, CA: Chronical Books LLC.
- Lie, S. (2006). *Fri som foten. Om å skrive fagtekster*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- McAlear, A. (2008). *The 101 Habits of Highly Successful Novelists. Isiders Secrets from Top Writers*. Avon, MA: Adams Media.
- Milyavskaya, M., Inzlicht, M., Hope, N., & Koestner, R. (2015). «Saying “No” to Temptation: Want-to Motivation Improves Self-Regulation by Reducing Temptation Rather Than by Increasing Self-Control». *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(4), 677–693.
- Miller, S. (1991). *Get Published! Get Produced!: A Literary Agent's Tips on How to Sell Your Writing*. New York: Shapolsky Publisher.
- Mischel, W. (2014). *The marshmallow test. Understanding self-control and how to master it*. London: Bantam Press.
- Moon, J. A. (2006). *Learning Journals. A handbook for reflective practice and professional development*. London: Routledge.
- Moxnes, S. (2012). *Positiv angst i individ, gruppe og organisasjon. Et organisasjonspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Murakami, H. (2008). *What I Talk about When I Talk about Running*. London: Harvill Secker.

- Murray, D. M. (2005). *Write to learn* (8th ed.). Boston, Mass.: Thomson Wadsworth.
- Murray, R. (2011). *How to Write a Thesis*. Berkshire: Open University Press.
- Murray, R. (2013). *Writing for Academic Journals*. Berkshire: Open University Press.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- NTNU. (2014). *Publiseringspolitikk 2014–2020. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)*. Retrieved from Trondheim.
- Os, A. (2011, 1. August). «Alt jeg trenger er kaffe og en svart penn». *Adresseavisa*, ss. 8–9.
- Overall, N. C., Deane, K. L., & Peterson, E. R. (2011). «Promoting doctoral students' research self-efficacy: combining academic guidance with autonomy support». *Higher Education Research & Development*, 30(6), 791–805.
- Pajares, F. (2003). «Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A review of the Literature». *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139–158.
- Pennebaker, J. W. (1997). *Opening up. The healing power of expressing emotions*. New York The Guilford Press.
- Perry, S. K. (1999). *Writing in Flow*. Cincinnati, Ohio: Writer's Digest Books.
- Phillips, L. W. (1984). *Ernest Hemingway on Writing*. New York: Scribner.
- Picoult, J. (2017). «Thank you». Personlig meddelelse (e-post 26. mai 2017). Trondheim.
- Piaget, J. (1972). «Intellectual evolution from adolescence to adulthood». *Human Development*, 15, 1–12.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). «Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being». *American psychologist*, 55(1), 68–78.

- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). «Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia». *Journal of Happiness Studies*, 9, 139–170. doi:10.1080/17439760902844285
- Scott, T. (1986). *Top Gun*. Paramount Pictures. USA.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco, CA: W. H. Freeman and Company.
- Seligman, M. (2004). *Optimistisk tenkning*. Oslo: Wem3.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Silvia, S. J. (2007). *How to Write a Lot. A Practical Guide to Productive Academic Writing*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Silvia, S. J. (2015). *Write it up. Practical Strategies for Writing and Publishing Journal Articles*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarsvåg, K. I. (2016). «Oppmerksomhetstrening og mediasjon». Personlig meddelelse (samtale 28. januar 2016). Trondheim.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Stavrum, G. (2014). *Sirkus Stordalen. En uautorisert biografi om Petter A. Stordalen*. Oslo: Kagge Forlag.
- Strunk, W., & White, E. B. (2000). *The Elements of Style*. New York, NY: Longman.
- Trollope, A. (1999). *An autobiography*. New York: Oxford University Press.
- Tveiten, S. (2002). *Veiledning: Mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vidnes, A. K. (2017). «Tilbake til start». *Forskerforum*, 49(1), 16–21.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Weiner, B. (1985). «An attributional theory of achievement motivation and emotion». *Psychological Review*, 92(4), 548–573.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Toward a Socio-cultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wolff, J. (2012). *Your Writing Coach: From Concept to Character, from Pitch to Publication*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). «Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective». *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101.
- Zinsser, W. (2006). *On Writing Well*. New York: HarperCollins Publishers.

