

Bemærkning

Hvorfor skrive om vidensmedarbejdere og komplekse tekster? Jeg har tænkt længe over det, og pludselig går det op for mig. Det er fordi jeg har en formodning om at netop disse tekstgenrer (rapporter etc.) er mest usynlige, det er her at skrivning som kompetence er mest skjult, netop fordi de er vidensproducerende og som sådan rummer et tungt indhold – det er den viden der er i teksterne der bliver lagt vægt på. Nok overvejer man den retoriske situation, men det er i form af argumenter og indhold, og måske struktur. At teksten som helhed er en retorisk tekst, at den skal overbevise, går ubemærket hen. Og når der således er stor vægt på indholdet – som jo er i fagligt rigtig gode hænder hos de veluddannede vidensmedarbejdere – overser man det arbejde det faktisk er at skrive teksten, ikke bare at indhente data og skrue argumenter sammen. Og man overser også at indhold og form i den grad betinger hinanden. Mere simple og 'indholdslette' tekster, fx brochurer til kunder, memoer, pressemeddelelser, tekster til nettet, er umiddelbart lettere at se som tekst frem for indhold.

Indledning

Min idé er at argumentere for et syn på at lære at skrive i organisationen der ligger midt mellem den helt implicite, ikke-italesatte observation og efterligning i selve arbejdssituationen og den ekspliciterede, generaliserede, almene instruktion repræsenteret ved skolelæring, altså den formelle undervisningssituation. I mit organisationsprojekt vil jeg forsøge at iværksætte noget jeg selv indtil videre løseligt vil beskrive som en form for situeret læring der på en gang er en undervisningssituation og en reel, eksisterende arbejdssituation.

I en organisation hvor medarbejderne arbejder sammen om at skrive tekster på tværs af faglige 'opdragelser' og uddannelsesbaggrund, er medarbejderne ikke nødvendigvis uddannede i at skrive. Der er tale om learning-by-doing, vist i klicheens oprindelige betydning. En eller måske flere informanter i mine interview i pilotundersøgelsen bruger dét udtryk. Man har altså måske erfaring med at skrive tekster gennem sit uddannelsesforløb, og eventuelt også fra tidligere ansættelser. Men en formel, eksplicit viden 'med papir på' har medarbejderne sjældent. At skrive tekster er dog en væsentlig og til tider dominerende arbejdsopgave. Konsulenter vil for eksempel sige at de "laver evalueringer" eller "laver cost-benefit-analyser", men den (praktiske) arbejdsopgave de bruger en stor del af deres tid på, er at skrive. Man kunne også sige at skrivningen går hånd i hånd med de faglige opgaver; de to arbejdsopgaver er indbyrdes afhængige.

Jeg vil ikke postulere at de ikke lærer at skrive ved at gøre det – her kunne man i den grad gribe til teorien om situeret læring for at argumentere for at de bliver bedre praktikere igennem deltagelse i praksisfællesskabet – men jeg interesserer mig for om det er muligt at forbedre eller øge læringen, eller måske snarere kompetencerne eller færdigheden. Og det er min hypotese at der på den ene side skal italesættelse og refleksion til for at det er muligt, men på den anden side at læringsrummet skal være så tæt på den arbejdsmæssige praksis som muligt, gerne en eksplicit del af det.

Inden for skrivepædagogikken¹ er tilgangen til skriveundervisning typisk skolastisk. De fleste undersøgelser af praksis i organisationer runder af med at anbefale tiltag der skal implementeres i skriveundervisningen på universitetet. Undervisning i faget *technical writing* på amerikanske universiteter lægger dog ofte vægt på konkrete cases og praktikophold i virksomheder. Der er dog ikke i særlig høj grad en diskussion af hvad et syn på læring som situeret kan betyde – hvilket måske ikke er overraskende taget i betragtning at skriveundervisning på amerikanske universiteter er en omfattende industri med tusindvis af udøvere.

Der findes dog en diskussion om gavnigheden af eksplicit undervisning i genrekvaliteter og - karakteristika der i nogen grad illustrerer de poler jeg forestiller mig at mit projekt kommer til at ligge midt imellem. Det drejer sig om en artikel af Aviva Freedman: "Show and Tell? The Role of Explicit Teaching in the Learning of New Genres", og to svar af henholdsvis Joseph Williams & Gregory Colomb: "The Case for Explicit Teaching. Why What You Don't Know Won't Help You" og Jeanne Fahnestock: "Genre and Rhetorical Craft". Alle tre artikler blev publiceret i *Research in the Teaching of English*, vol. 27, October 1993. Freedman sammenligner tilegnelse af skrivefærdigheder med sprogindlæring, inspireret af Stephen Krashen, og kommer til den konklusion at eksplicit undervisning i genrens karakteristika ikke giver resultat og i værste fald kan være skadeligt.² Hendes belæg er blandt andet undersøgelser af universitetsstuderende der tilegner sig en bestemt juridisk sprogbrug, syntaks, struktur (dialektisk, modsætninger) og argumentationsform i løbet af et kursus i jura uden overhovedet at modtage undervisning deri. Hertil svarer Colomb & Williams at de i årevis har undervist i genrekrav; og det virker! – og Fahnestock at udgangspunktet for genrestudier er en opfattelse af tekstgenrer som gentagne forekomster af sociale handlinger; en måde at anskue genrer på der understreger at skribenten ikke bevidstløst kan tilegne sig genrens eksplicite træk, men i stedet må oparbejde en fornemmelse for den retoriske situation – og at man sandsynligvis kan lære noget om gentagne retoriske situationer og deres livsbetingelser ved at studere genrer. Set fra mit synspunkt er Fahnestocks svar klart det mest interessante, også selv om jeg ikke vil beskæftige mig med genreteori. Men at betragte genre som en social handling (Miller) indebærer også en række aktører og egenskaber fæstnet til en konkret situation. Nok er vi i stand til at reproducere visse generaliserede egenskaber ved en tekst eller en skriveproces, men det er uadskilleligt fra den konkrete situation.

Organisationsprojektet

Jeg har i øjeblikket halvandet år af mit ph.d-forløb tilbage. Fra nu og seks-otte måneder frem skal jeg bruge en stor del af min tid på projektets empiriske hoveddel; altså at indsamle data til analysen. Det skal foregå i

¹ "Skrivepædagogik" er den danske betegnelse for 'composition studies', og den er til dels misvisende. Composition studies er i overvejende grad et felt baseret på empiriske undersøgelser af praksis, og efter min erfaring ikke et felt der i særlig høj grad opfatter sig selv eller henviser til pædagogisk teori.

² Da stort set alle amerikanske universiteter har obligatorisk skriveundervisning, og skriveundervisning i næsten hvilken som helst form indebærer en eller anden form for eksplicitering af egenskaberne ved de genrer der undervises i, var Freedmans artikel et angreb der sved, hvad svarene også giver udtryk af.

en organisation som jeg ikke har udvalgt endnu, men håber på at sætte navn på og indgå i en aftale med inden udgangen af marts måned.

Så her er det vist på sin plads at beskrive organisationsprojektet, der er tænkt som et stykke aktionsforskning, altså på en gang en intervention i organisationen med det formål at forbedre praksis, og en indsamling af kvalitative data der giver mulighed for beskrivelse og analyse af den eksisterende og forandrede praksis. Formålet med interventionen er at afprøve projektets hypoteser og i samme greb komme så tæt på organisationen som muligt for at få så gode data som muligt. Så, i prosa, en beskrivelse af den foreløbige plan for projektet:

Organisationsprojektet bliver et uddannelses- eller udviklingsforløb af mellem fem og otte vidensmedarbejdere/skribenter i samme organisation. Alle deltagerne er aktive skribenter i kollaborative skriveprocesser i organisationen. Forløbet fokuserer på respons, altså det at give kommentarer til et tekstudkast med henblik på at højne tekstens kvalitet. Planen er at samle deltagerne til et seminarforløb der handler om respons i den kollaborative skriveproces. I løbet af fire seminarer diskuterer og afprøver deltagerne respons som værktøj. Tanken er at seminarerne udvikler sig igennem eller i kraft af deltageres erfaringer med og beskrivelse af den kollaborative skriveproces i organisationen, og at deltagerne – med mig som facilitator – italesætter og reflekterer over respons i den kollaborative skriveproces, og udvikler idealer, kvalitetskriterier og gerne også vejledninger i respons i den pågældende organisations skriveprocesser. Jeg har en vag idé om at dette arbejde kan konstituere en form for teoriudvikling, en situeret teori for respons i skrivning.

Samtidig med dette udviklingsforløb vil jeg i det omfang det er muligt følge konkrete skriveprocesser som de enkelte deltagere i projektet er involverede i. Jeg håber at det vil være muligt at overtale organisationen til at indvillige i at der i nogle af disse skriveprocesser kan arbejdes eksplicit med respons, altså at den pågældende deltager i mit projekt kan give respons på andre deltageres udkast. Det vil give mig mulighed for at se det situerede respons-værktøj der bliver udviklet undervejs, i brug, men også for at observere de konkrete, kollaborative skriveprocesser.

Jeg har en formodning om at responsbehandlingen og dens karakteristika træder særligt tydeligt frem i den kollaborative skriveproces. Det skyldes at aktørerne i en kollaborativ skriveproces i en organisation alle 'har aktier' i teksten, altså en interesse i at teksten opfylder sit formål så godt som muligt. Både skribent, respondent og organisation tillægger tekstens succes betydning, og dette forventer jeg vil afspejle sig i responsituationen.

I forhold til indsamlingen af det kvalitative materiale har konstruktionen af organisationsprojektet den fordel at jeg kan foretage en løbende validering af mine foreløbige analyser. For eksempel vil det første seminar i gruppen dreje sig om den eksisterende kollaborative skriveproces og brug af respons i organisationen. På næste seminar vil jeg kunne præsentere deres fortællinger 'tilbage', altså min fortolkning og umiddelbare

analyse og få den korrigeret og valideret. Fra min tidligere kollega, Anne Katrine Lund, ved jeg at forskningsarbejde i organisationer kan være vanskeligt fordi organisationen kvier sig ved at blotlægge sine problemer og svagheder hvis forskeren ikke kan tilbyde noget til gengæld. Det er altså hendes erfaring at de 'ærlige data' først fremkommer når man som forsker indvilliger i at hjælpe med at rette op på problemerne. Det er ikke nødvendigvis udtryk for en mistillid til forskeren, men måske for en simpel økonomisk tankegang: Hvis vi skal bruge den tid på dig det tager at fortælle om problemerne, skal vi også have noget igen.

Samtidig har jeg stor lyst til at foranstalte en forandring. Det er for det første en konsekvens af min retoriske 'opdragelse'. I retorikken ligger der en tæt kobling mellem teori og praksis (som jeg naturligvis gerne vil udfolde i diskussionerne i min afhandling, og forhåbentligt også nedenfor), og som retoriker er jeg glad og gerne normativ – jeg vil gerne have en mening om og prøve af hvordan noget kan blive bedre, med baggrund i et teorikompleks. For det andet (men vist som en naturlig konsekvens af det første) synes jeg det er ærgerligt at forskningen overlader den praktiske del af organisationsudvikling til konsulentbranchen. Jeg vil gerne organisationsudvikle under de skrappe krav om kvalitet, redelighed og kompleksitet som en akademisk tilknytning stiller til mig.

Jeg kan sagtens se det væld af forbehold og diskussioner som en sådan tilgang til indsamling af empiri nødvendiggør. Men jeg håber at gevinsterne opvejer problemerne.

Det eksplicite

En af de vigtigste hypoteser i mit projekt er at:

et eksplicit begrebsapparat om teksten, et metasprog der gør det muligt at tale om teksten, kan forbedre skribentens arbejde, hjælpe i den kollaborative skriveproces og samtidig skabe mulighed for læring om skrivning i organisationen.

Der er mange betegnelser der her kræver definition og uddybning. Jeg prøver nu at tage dem en ad gangen.

Eksplicit. Med eksplicit mener jeg, tror jeg, italesat blandt organisationens skribenter, særligt naturligvis de af dem der arbejder i skrivegrupper. Det er det modsatte af 'aktuel tavs viden' defineret af Wackerhausen & Wackerhausen: "viden, som mennesket er i besiddelse af, men som ikke er sprogligt i-tale-sat, men som i princippet kan i-tale-sættes på en udtømmende måde." (1993, s. 195, citeret hos Illeris 2001, s. 141)

Jeg er ikke sikker på at noget i det hele taget kan italesættes på en udtømmende måde, heller ikke en teori om tekst og tekstproduktion. Men i det omfang at det er gavnligt at italesætte et begrebsapparat der når rundt om teksten og tekstproduktionen kan man måske godt tale om 'udtømmende'. Jeg mener altså at der i forbindelse med aktiviteten og færdigheden skrivning ligger en værdi i at eksplicitere teksten og tekstproduktionens begreber, i at besidde et eksplicit begrebsapparat.

Det er dette begrebsapparat som jeg også kalder for et metasprog, et sprog om teksten og tekstproduktionen. Jeg mener altså ikke bare det at tale i betydningen konversere om teksten eller arbejdet med den, eller at tale om teksten i løse, generelle vendinger som alle kan forstå, fx 'indledning', 'kapitler', 'indholdsfortegnelse'. Den slags betegnelser er naturligvis også en del af grundlaget for et begrebsapparat om teksten, men er udelukkende beskrivelser af tekstens konkrete elementer. Mere herom om lidt.

Hvis det bliver sådan at udviklingsgruppen i fællesskab udfærdiger en responsvejledning eller lignende, er det i den grad en italesættelse – en skriftliggørelse – af en fælles viden. Det vil altså være en eksplicitering der har en anden karakter end en mundtlig italesættelse, for eksempel en samtale mellem kolleger om en teksts egenskaber. (Jeg har stadig ikke læst Ong!)

'Begrebsapparat' er abstrakt og desuden uklart. Er et begrebsapparat udtømmende; dækker det virkelig alt det der er at sige om teksten og tekstproduktionen? Jeg har en foreløbig forståelse af et begrebsapparats egenskaber som jeg forestiller mig det i denne forbindelse: Et begrebsapparat om teksten og skriveprocessen giver skribenten en (holistisk?) forståelse af teksten der kan operationaliseres i handlinger – planlægning, skrivning, redigering, respons. Det giver skribenten ord hvormed hun kan beskrive teksten og dens funktioner, idealer og delelementer; og skriveprocessen og dens delprocesser (fx idéarbejde, disponering, redigering, respons). Jeg vender tilbage til begrebsapparatet senere, for der er tale om mere end etiketter.

[en teori om teksten? Dette sidste vil jeg gerne dykke ned i, men det er svært]

[Noget med socialkonstruktivisme? Sproget skaber virkeligheden, og i en situeret praksis er det afgørende at få skabt en tekstvirkelighed, noget man er enige om og som konstituerer et tekstproduktionsfællesskab, et praksisfællesskab]

Med 'forbedre' mener jeg at gøre den kollaborative skriveproces mindre konfliktfyldt (uden af den grund at forfalde til harmonibegejstring) fordi aktørerne har lettere ved at tale sammen om teksten.

Hvad angår den enkelte skribent, har jeg en forestilling om og en egen erfaring af at det at kunne 'sætte etiketter' på en tekst også sætter skribenten i bedre stand til at bearbejde den, til at tage livtag med teksten. En uforpligtende sammenligning med et stykke teknologi som man skal lære at anvende, fx en computer: Den der betjener computeren, ser og håndterer tastaturet, skærmen, de enkelte programmer, programmernes funktioner, fx rullemenuer og genvejstaster. Man behøver ikke at vide hvad det hele hedder for det er relativt simpelt at skelne mellem de enkelte elementer – man kan se forskel på Word og Excel, på Klip og Kopier. Når det kommer til en tekst, er der kun bogstaver, ord, afsnit, overskrifter. Potentielt i en lang køre. Naturligvis har selv den mest uopmærksomme skribent en fornemmelse af indledning, en række afsnit, og afslutning, men det at kunne tilrettelægge en tekst effektivt er vanskeligt for de fleste, og i særdeleshed, mener jeg, hvis man ikke har sproget til hjælp. Tekst er så vanskeligt at få greb om, fordi tekst er så meget

(indhold, form, funktion), at det bliver lettere at bearbejde teksten hvis man har en bevidst forståelse af den. Denne bevidste forståelse er ikke det samme som, men kan løftes frem via italesættelse.

Når det kommer til at give respons på en tekst skulle man tro at i hvert fald grundlæggende betegnelser for tekstelementer og -kvaliteter var en selvfølge. Blakeslees studie af et mentorforhold mellem en fysikstuderende og en professor hvor den primære aktivitet er den studerendes arbejde med en akademisk artikel som de begge skal stå som forfattere på, viser at dette ikke nødvendigvis er tilfældet. Her er netop de uespliciterede mål for hvad den studerende skal lære om tekstgenren, en stor forhindring for den kollaborative skriveproces. Den studerende har vanskeligt ved at få den respons han får fra professoren, og tolker den som værende udelukkende faglig eller indholdsmæssig, til trods for at den ofte går på tekstudkastets retoriske kvaliteter, fx nødvendigheden af at en artikel til et akademisk tidsskrift udfolder sig som et argument (Blakeslee 1997). [Couture & Rymer har vist en lignende iagttagelse og argumentation] [Retorisk situation og fornemmelse! Fahnestock m.fl.] [Skrivning og tekst er anderledes end andre håndværk: det er vidensproducerende, og det er eksplicitering i sig selv!]

Det situerede implicite

Så vidt det eksplicite. Nu til det situerede, selv om meget stadig er uafklaret. Her er min hypotese at:

hvis man kan få en viden om tekst og tekstproduktion til at opstå i organisationen, ud af organisationens konkrete virkelighed, så tæt på organisationens arbejdspraksis som muligt, vil den være langt mere operationaliserbar i praksis end generaliserede greb og idealer forsøgt 'transmitteret' til den individuelle skribent i en undervisningskontekst.

Det situerede er en gammel, men forhåbentligt ikke alt for træt kæphest. Baggrunden er min erfaring som underviser på en række skrive- og formidlingskurser. Som afslutning på mange veloverståede kurser med god stemning, fornemmelse af indsigt og læring hos kursister, har flere kursister sagt tak til mig med bemærkninger af denne art: "Jeg glæder mig sådan til at komme i gang med at skrive erindringer/dagbog/noveller/lærebog, men på mit arbejde kan jeg ikke bruge det jeg har lært, for i min organisation er praksis helt anderledes end du anbefaler, så ingen vil acceptere en ny arbejdsform eller nye tekstidealer fra mig."

Da jeg selv blev ansat i en organisation, forstod jeg. For det første er kollaboration langt mere end formelle skrivegrupper. Langt de fleste tekster i en organisation er i en eller anden forstand kollaborative. Skribenten er sjældent alene. En kollega har ansvaret for en del af teksten; chefen er afsender; mellemlederen kræver teksten til gennemsyn; teksten repræsenterer afdelingen på virksomhedens hjemmeside; skribenten spørger altid en kollega til råds. Kollaboration har mange former, og individuelle tekstidealer og arbejdsformer kan sagtens komme i spil og få indflydelse, men altid i samspil med andre idealer og arbejdsformer, individuelle og institutionelle.

For det andet er et kursus en abstraktion fra virkeligheden. Enhver tekst er uløseligt forbundet med en retorisk situation; en konkret, unik exigence ("påtrængende problem") forankret i tid og sted. Det samme gælder for skriveprocessen; den er også unik for hver eneste ny tekst og skribent.

Skriver man en tekst i organisationen er en lang række faktorer medbestemmende for tekstens form og indhold; og for skriveprocessens tilrettelæggelse og faktiske forløb. Der er naturligvis hensynet til modtageren; til en eventuelt kunde; en vurdering af hvad situationen kræver af argumenter; genrekrav til tekstens form og indhold; andre opgaver i organisationen vil være styrende for hvilke medarbejdere der bliver involveret i processen; tidsrammen for tekstproduktionen er selv sagt også væsentlig; og så videre. Men kompleksiteten er endnu mere omfattende. De sociale og magtmæssige relationer i organisationen og i en skrivegruppe vil have stor betydning for hvordan arbejdet i en skrivegruppe forløber, eller hvordan den enkelte skribent tilrettelægger sit arbejde.

Det meste af dette er jo vældig konkret. Men betydningen for værdien af de generaliserede idealer og arbejdsmetoder er stor. Sådan set tror jeg godt at en kursist på et eksternt skrivekursus kan tage med sig noget som hun kan implementere i sit eget arbejde med teksten, for eksempel en forståelse af at skrivning sjældent er en lineær proces der begynder med planlægning af teksten og lægger en lige linje uden svinkeærinder over skrivning og redigering til korrektur. Sådan en forståelse kan få en skribent til at blive mindre nedslået når den idealiserede lineære skriveproces ikke materialiserer sig, og måske oven i købet få hende til at arbejde konstruktivt med tekstudkast. Hun vil måske også fortælle kolleger om sine erfaringer for at hjælpe dem til at ændre deres praksis. Men har organisationen et stærkt (implicit eller eksplicit) ideal om linearitet der understøtter en tilsvarende praksis, vil det sikkert være vanskeligt for hende at følge arbejdsformen til ende, fx at gennemføre den i en kollaborativ skriveproces, eller få formel respons på et udkast. Hendes anvendelse af de færdigheder hun har fået på et eksternt kursus må omformes og tilskæres efter organisationens virkelighed – og kommer måske slet ikke i spil fordi organisationen ikke giver mulighed for det.

Og hvad skulle der så være galt i at de eksternt indhentede færdigheder bliver forandret når de skal bruges i organisationen? Ikke noget. Men min hypotese er som sagt at en viden der er opstået i selve organisationen vil være mere operationaliserbar i selve organisationen.

Spørgsmålet er om de greb og idealer der ville opstå eller blive lokalt bearbejdet inden for organisationens konkrete praksis, ville være særlig meget anderledes end tilsvarende i en undervisningskontekst. Hvis målet, sådan som mit jo er det, er eksplicitering, er det klart at det der ekspliciteres, ikke opstår i et vakuum. Skribenterne *kender* en række eksplicitte betegnelser for egenskaber ved tekster og skriveprocesser, og de vil sandsynligvis dukke op. Det er fint. Jeg har en idé om at det situerede handler om at gøre noget til sit eget, måske at nuancere det og give det 'lokalkolorit'³, men ikke

³ I mangel af bedre udtryk p.t.

nødvendigvis at opfinde noget helt nyt. Der er en grundlæggende viden i slagterfaget, men også en situeret viden om hvordan og hvornår og hvorfor vi sliber kniven her. Ligeledes med skrivning i organisationer. Lave & Wenger hævder at:

”Kendskab til en generel regel sikrer som sådan på ingen måde, at den generalitet, den kan indebære, aktiveres under de specifikke omstændigheder, hvorunder den er relevant. I den forstand er enhver ’abstraktionsevne’ helt igennem situeret i menneskers liv og i den kultur, som gør den mulig” (35)

Citatet er, som de fleste af Lave & Wengers tanker i *Situeret læring*, næsten umuligt at fortolke eller udrede. For samtidig med at de skriver at en generalitet ikke med sikkerhed kan aktiveres under specifikke omstændigheder, fx en regel om mundtlighed i sproget, skriver de at en ’abstraktionsevne’ er situeret. Evnen til at abstrahere hænger altså sammen med muligheden for at udnytte sit kendskab til en generel regel, og den første er situeret, mens den anden ikke nødvendigvis kan frembringes i en konkret situation. Hvad skal det nu sige? OK, jeg tror det må være noget med at generaliteten, det at kunne hæve sig over det konkrete tilfælde, ikke eksisterer, men altid er situeret, altså altid er uløseligt forbundet med konteksten, og derfor kan man godt lære en generel regel om mundtlighed, men når man befinder sig i organisationen og læser en tekst og kategoriserer dens sprogbrug som skriftlig, altså ser en generalitet i den konkrete tekst, er denne generalitet eller abstraktion og dens generelle regel ’mundtlighed er en kvalitet’ kun operationaliserbar i det omfang at den tager hensyn til eller underlægger sig alle de konkrete constraints som teksten, dens retoriske situation og organisationen nedlægger over den. Måske er skriftsprogets passiver en nødvendighed i den konkrete tekst fordi kunden er Justitsministeriet hvor passiver for jurister er den eneste korrekte sprogbrug, det er ikke skriftligt, svært gennemtrængeligt sprog for jurister, men en form for mundtlighed. Generaliteten er situeret. (?)

Tanker ved læsning af *Situeret læring*

Lave & Wenger definerer situeret læring som legitim perifer deltagelse, altså det at lærlingen bliver til en veteran ved at deltage i fællesskabets praksis. De slår fast at deres syn på situeret læring ikke er en konventionel form for uformel læring⁴ hvor ”lærlinge forventes at tilegne sig ’det specifikke’ ved praksis gennem ’iagttagelse og efterligning’”, og de påpeger at det sædvanlige syn på mesterlære foretager en alt for tæt kobling mellem arbejdsprocesser og læreprocesser (Lave & Wenger, 2003 (1991), s. 80). Der kan altså ikke sættes lighedstegn mellem de to, lærlingen lærer ikke nødvendigvis bare ved at deltage i arbejdsprocesser, eller måske rettere: læringen ligger slet ikke hos den individuelle lærling, i en klart afgrænset læreproces der følger en eller mange arbejdsprocesser eller en særlig rækkefølge af arbejdsopgaver. Læring foregår i og *befinder sig i* praksisfællesskabet; en gruppe relationer mellem personer,

⁴ I det hele taget ligger det Lave & Wenger vældigt på sinde at deres teori er alt andet end konventionel.

virksomhed og verden; en indre betingelse for eksistensen af viden; en fortolkningsstøtte (Lave & Wenger 2003 (1991), s. 83). Læring er en improviseret praksis (Lave & Wenger 2003 (1991), s. 78). Legitim perifer deltagelse handler om at reproducere praksisfællesskabet, hvilket altid indebærer en konflikt idet lærlingen jo på et tidspunkt erstatter veteranen (Lave & Wenger 2003 (1991), s. 53). Alligevel er fokus på individet: ”deltagelse i social praksis – subjektiv såvel som objektiv – lægger i virkeligheden op til et meget eksplicit fokus på personen, men vel at mærke som person-i-verden” (Lave & Wenger 2003 (1991), s. 49).

Alle de konkrete eksempler i teksten *Situeret læring* er eksempler på mesterlære i forskellige sammenhænge. Der er tale om en nyankommen der skal lære et fag, dets teknikker, værdier, historier og sprog. Faget er nyt for lærlingen, og faget udgør hele det arbejde der skal udføres.

Skrivning i organisationer adskiller sig på flere afgørende måder fra disse beskrivelser. For det første, og måske mest væsentligt, er skrivning ikke hovedkompetencen hos de medarbejdere jeg beskæftiger mig med. De har en uddannelsesbaggrund i et andet fag, fx samfundsvidenskab, sociologi eller økonomi, og det er på den baggrund at de er ansat i organisationen og har fået tildelt et arbejdsområde. At skrive tekster er en arbejdsopgave de bruger meget af deres tid på, men de betragter ikke af den grund sig selv som skribenter. Heller ikke organisationen betragter dem som skribenter. I teksten udfolder de deres faglige kompetencer, deres faglighed kommer til syne i teksten og bliver her omsat til et produkt som organisationen enten lever af at sælge eller som på anden måde udgør en væsentlig del af organisationens eksistensberettigelse. Det er altså (blandt andet) igennem skrivningen at skribenten gør det han er ansat til. Teksten har en stor betydning, men i hvert fald den ekspliciterede værdisættelse af medarbejderen går på hendes specifikke faglige færdigheder.

Men ikke alene er skrivning ikke hovedkompetencen. I mange tilfælde⁵ betragtes skrivning som en simpel, mekanisk arbejdsopgave, blot et spørgsmål om at skrive det ned man har analyseret sig frem til, eller har indsamlet data der bekræfter. Billedet af skrivning er altså en udpræget lineær arbejdsproces hvor idégenerering og argumentation eksisterer uden for og før teksten, der altså betragtes som en simpel nedfældning af den viden der findes uden for og uafhængigt af teksten og ordene. Jeg har en idé om at dette billede af en lineær skriveproces også er med til at skabe billedet af skrivning som en simpel opgave og dermed til at bidrage til at skrivning skjules i andre arbejdsprocesser.

Sandsynligvis som en konsekvens heraf er skrivning som arbejdsopgave og -kompetence ofte skjult i organisationens øvrige arbejdsprocesser. At der skal skrives en tekst er naturligvis åbenlyst, men det er en fremstillingsproces der ligger næsten helt nedsunket i den øvrige arbejdsproces. Mine pilotinterview viste blandt andet at medarbejderne, konsulenterne, lagde stor vægt på den del af skriveprocessen hvor deres faglige færdigheder kom i spil, fx dataindsamling og analyse, og betragtede den som ’det egentlige’ arbejde, adskilt fra teksten. At der i denne indledende proces også blev talt om og arbejdet med emner direkte relateret til teksten, eller rettere at tekstens udformning og skriveprocessen hang uløseligt sammen med

⁵ Det er en af konklusionerne jeg drager ud fra den pilotundersøgelse jeg har foretaget.

dataindsamlings- og analyse-forløbet, blev kun ganske sparsomt nævnt. Bortset fra den indsigt at det i nogen grad skyldes at konsulenterne kun havde et meget begrænset sprog at tale om teksten i, mener jeg at fraværet af skriveprocessen i konsulenternes beretninger skyldes at skrivningen for dem er en så integreret del af deres arbejdsopgaver at den nærmest ikke eksisterer som en selvstændig kompetence, eller i hvert fald kun ligger implicit i de øvrige arbejdsprocesser.

Sådan må det være. Medarbejderne skal jo have noget at skrive om for at kunne skrive. Men skrivningens manglende synlighed gør det vanskeligt at anerkende at det at skrive faktisk ikke er et spørgsmål om ukompliceret transmission af viden – fra hoved til papir, so to speak. Skrivning har flertydig karakter: Den er på en gang vidensfrembringende, vidensbærende og transparent – et medium. Den almindelige opfattelse, som kommer til udtryk i, og måske også er årsag til at skrivningen er en skjult kompetence i organisationen, er grundlagt i ideen om sproget som et neutralt transportmiddel af viden der eksisterer uden for sproget. Informanterne i pilotundersøgelsen siger ting som: ”nu havde vi alle data, nu var det bare et spørgsmål om at skrive dem ned.”

Evnen til at skrive er altså en skjult kompetence, og en kompetence som på en gang eksisterer ved siden af og i tæt samspil med medarbejderens ’officielle’ faglige kompetence; en ’sidekompetence’. Det gælder også skriveprocessen, eller skrivning som praksis – at skrive er en arbejdsopgave der eksisterer ved siden af og på samme tid i samspil med medarbejderens specifikt faglige arbejdsopgaver.

Skrivning er både en konkret arbejdsopgave og en faglighed, en færdighed, ’skriveevne’. En tekst har på samme tid det sproglige, vidensbærende niveau, og det indholdsmæssige, vidensfrembringende niveau.

Derudover er det måske en relevant pointe at medarbejderen der skriver, ikke nødvendigvis er nyankommen i den forstand at hun ikke har arbejdet i en lignende organisation eller med lignende arbejdsopgaver tidligere.⁶

Jeg er også interesseret i den tanke at praksisser reproduceres. I den legitime perifere deltagelse bliver praksisfællesskabet reproduceret; der kommer nye veteraner og nye lærlinge, men praksisfællesskabet reproduceres i hvert fald i nogen grad. Det samme sker, eller et delelement af dette er, når man i organisationen reproducerer praksisser. Lærlingen bliver oplært i at udføre en arbejdsopgave på samme måde som man altid har gjort. Lærlingen er ikke ansat for at lave om på praksis. Noget lignende gælder for konsulenten, som ganske vist kommer med kompetencer som organisationen allerede har brug for (ikke kun ’rå’ arbejdskraft), men som stadig møder den udfordring at skulle glide ind i praksisfællesskabet og være

⁶ Dette forbehold gælder også i mange andre situationer hvor en fagperson skifter arbejdsplads. Lave & Wenger ville vel hævde at teorien om situeret læring forklarer netop dette at en person ikke har en flytbar viden med sig og derfor indgår problemfrit i arbejdsfællesskabet, men derimod er legitim perifer deltager og skal lære at reproducere praksisfællesskabet. Ikke desto mindre savner jeg at Lave & Wenger forholder sig til andre nyankommere end lærlingen der også er ny i faget.

med til at reproducere det. Der sker jo også det at den nyankomne ikke ønsker at reproducere praksisfællesskabet og dermed skaber konflikt. Vedkommende må eventuelt træde ud af praksisfællesskabet igen, eller affinde sig med fortsat at være uden for det sociale fællesskab.

Reproduktion af praksisser har betydning for skrivning. Skrivning er også en praksis, men en skjult eller delvist skjult praksis, implicit i andre praksisser. Det er derfor ikke en urimelig antagelse at den skriftlige praksis i organisationen reproduceres uden en særlig høj grad af eftertanke. Det er for så vidt ikke noget problem når skrivningen forløber godt og der produceres tekster der opfylder deres retoriske funktion på tilfredsstillende vis. Men når skriveprocessen ikke fungerer hensigtsmæssigt, og teksterne ikke er af tilstrækkelig kvalitet, er det et problem at den skriftlige praksis reproduceres uden nogen sinde at 'nå frem til overfladen'. Den omstændighed at skrivningen er skjult kan derfor betyde at man ikke retter opmærksomheden på de eksisterende og gentagne praksisser for skrivning når der er problemer med tekster og skriveproces, men i stedet udelukkende på de konkrete problemer. Man slukker ildebrände i stedet for at øge brandsikkerheden.

Man kan omvendt tænke sig at gentagne problemer med skriveproces og tekst faktisk i organisationen giver anledning til at skrivning dukker frem fra sit skjul; at man bliver opmærksom på at skrivning er en praksis der kræver noget andet af skribenterne end deres faglige erfaring og uddannelse. Det er for eksempel tilfældet i den skriveproces som mine pilotinterview handler om. Konsulenterne selv taler hovedsagelig om faglige problemer, mens redaktøren og særlig den projektleder der også er partner i virksomheden, italesætter vanskelighederne med at skrive. Interviewene med de to understreger dog også vanskeligheden i at adskille betydningen af praksisserne fra de enkelte skribenters evner. Begge ledere taler således om at nogle konsulenter 'bare ikke kan skrive' – det er ikke processen der er problemet, men de enkelte konsulenter. Her er nogle ting der kan diskuteres. Det er for det første væsentligt at skille skriveproces/praksis fra individet. For selvfølgelig kan der være konsulenter der ikke er særlig gode til at skrive – eller særlig interesserede. Jeg mener at alle kan blive bedre, men det er klart at natura spiller en rolle. Ikke alle er lige gode. For det andet er det uklart hvad jeg egentligt mener med 'praksis'. Hvad er en praksis?

En praksis kan for eksempel være at kapiteludkast lægges ind i en fælles master uden at man af den grund læser hinandens udkast for herigennem at skabe en fælles tone og undgå redundans. En sådan praksis begynder måske som en løsning på det vanskelige i at håndtere mange versioner af et stort dokument skrevet kollaborativt, men fører andre problemer med sig, som man så ikke forholder sig til.

Løsningen er nok ikke at alle skal være kompetente skribenter. Det ville være en alle-for-en-løsning der var alt for generaliserende hvad angår forskellige menneskers kompetencer; en unuanceret enhedstænkning. Derfor er ideen med superrespondenter god. Det er med til at trække skrivning frem som kompetence uden at den grund at antage at alle skal være ens og lige gode til skrivning. Det vigtigste må være at give alle muligheden via respons og at højne bevidstheden og give alle en varierende grad af metasprog – så selv dem der ikke er supergode skribenter er i stand til at tale med om deres tekst.

Nu kommer jeg ikke længere i denne omgang. Der er en række ting jeg endnu ikke har diskuteret og gerne vil skrive mig ind på:

- processen med at udfærdige en guide til respons i organisationsprojektet er en art refleksion-uden-for-handling, som kan kontrastere den refleksion-i-handling (Schön) som det praktiske arbejde udgør.
- Nuancerne i teorien om situeret læring. Lave & Wenger hævder hverken at læring kun finder sted i det ikke italesatte rum/at der ikke tales (de siger bare heller ikke ret meget om det) eller at undervisning som sådan er en skidt sag, og de fremhæver at teorien på ingen måde kan siges at være normativ. Selv om Illeris hævder at Lave & Wenger idylliserer mesterlæren, mener jeg faktisk at Lave & Wenger holder sig til beskrivelse af et fænomen de mener at have iagttaget.
- Der er et *utal* af definatoriske faldgruber:
- For eksempel en række definitioner af hvad refleksion er for en størrelse.
- Refleksion og italesættelse er ikke nødvendigvis hinandens forudsætninger eller naturlige konsekvenser.
- Jeg har en idé om en fælles tekstteori, vokset frem af det situerede – hvordan definerer jeg teori?
- I hvilken forstand kan man tale om at noget er fælles og delt?
- Individet og kollektivet/det kollaborative er også en definition der skal foretages eller i det mindste med i overvejelserne.
- Færdighed, evne, kompetence. Endnu et definitionshelvede.

Litteratur

Ann Blakeslee: "Activity, Context, Interaction, and Authority. Learning to Write Scientific Papers In Situ". I *Journal of Business and Technical Communication*; Apr 1997; 11,2, p 125-169

Fahnestock, Jeanne: "Genre and Rhetorical Craft". Alle tre artikler blev publiceret i *Research in the Teaching of English*, vol. 27, October 1993

Freedman, Aviva: "Show and Tell? The Role of Explicit Teaching in the Learning of New Genres" i *Research in the Teaching of English*, vol. 27, October 1993

Illeris, Knud: *Læring. Aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitets Forlag, 2001

Lave, Jean og Etienne Wenger: *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag 2003 (1991)

Williams, Joseph & Gregory Colomb: "The Case for Explicit Teaching. Why What You Don't Know Won't Help You" i *Research in the Teaching of English*, vol. 27, October 1993