

Reflekterende skriving som kroppslig erfaring. Erfaringer fra kommunikasjonsundervisning

Aud Marie Øien

Aud Marie Øien, førsteamanuensis, PhD, fysioterapeut, Høgskulen på Vestlandet, Campus Sogndal, Avdeling for samfunnsfag, Institutt for barnevernspedagogikk, sosialt arbeid og vernepleie, aud.marie.oien@hvl.no

Abstract

Reflective writing as embodied experiences. Experiences from education in communication

The aim of the study was to explore how third year social educator students reflect in writing on challenging practice-based experiences of communication, and how they experience the writing process. Based on selected and analyzed research material of students' texts of reflective writing and texts of comments on reflective writing, following findings emerged: I) Experiences of reflective writing included the themes a) to learn to reflect and to become conscious of lived experiences, and b) to improve reflection on connections between experienced relationships and theoretical concepts. II) Reflecting on participation in challenging relationships in specific contexts of communication: a) the relationship of a student and a service receiver with learning disabilities preparing crossing a road, and b) the relationship between a student, a colleague and a patient with stroke, ordering food in a restaurant. Use of reflective writing facilitates self-consciousness, professional reflection and action.

Keywords/Nøkkelord

education; communication; reflection; reflective writing; phenomenology of perception; lived experience

undervisning; kommunikasjon; refleksjon; reflekterende skriving; kropps-fenomenologi; levd erfaring

Referee*

<http://dx.doi.org/10.7557/14.4122>



© 2016 The author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly credited.

Innledning

Kunnskap om kommunikasjon er nødvendig for studenter som i framtidige profesjonelle sammenhenger skal forstå og håndtere relasjoner til brukere, klienter eller pasienter, samt pårørende, kollegaer, og arbeidsgivere på best mulig måte. For vernepleierstudenter omfatter kommunikasjonsundervisningen å lære ferdigheter, teoretiske perspektiv og begreper gjennom forelesninger, samtaler, rollespill og skriving. Denne artikkelen belyser hvordan skriving kan bidra til å fremme refleksjon over utfordrende relasjonelle erfaringer i praksissituasjoner. Generelt er rekonstruert eller reorganisert erfaring kjernen i utdanning (Dewey 1933 i Wear, Zarconi, Garden og Jones 2012). Refleksjon er en prosess som innebærer å utforske et spørsmål, med utgangspunkt i egen erfaring, som skaper og klargjør mening, og resulterer i et endret begrepsmessig perspektiv (Atkins og Murphy 1993 i DasGupta og Charon 2004). Reflekterende skriving er en pedagogisk prosess for å fremme refleksjon og kritisk tenkning, der skriver forsøker å identifisere mening av en gitt læringserfaring (Fink, 2003 i McGuire 2009). Van Manen (2014) peker på at det å skrive er en reflekterende prosess som innebærer det å forsøke å gjenvinne og uttrykke erfaringer. I siste instans kan dette medføre å bli i stand til å handle med større omtensksomhet og finfølelse i praksis. Nøkkelpunkt ved reflekterende skriving er å skille mellom å fortelle om kunnskap, det vil si trekke fram noe fra minnet, og det å omdanne kunnskap, det vil si å arbeide fram noe nytt der skrivingen i seg selv produserer og konstituerer nye ideer (Wear et al. 2012). Studier om bruk av skriving i videregående skole, viste at skriving kan være et redskap for læring fordi det skaper ideer og tanker som ikke tidligere er bevisstgjorte (Dysthe 1993). I tråd med dette peker Hammarén (1995) på at språket bærer og gjør erfaringer tilgjengelig for tanken. Språket viser hvordan vi oppfatter oss selv og verden, og bidrar til utvikling av kritisk refleksjon gjennom å observere oss selv utenfra. Innenfor det antikke utdanningsidealet er det å arbeide med språket selve refleksjonen (Hammarén 1995). Moi (2013) vektlegger å rette et kjærlig og rettferdig blikk mot det vanlige og hverdagslige, det vil si bruke oppmerksomheten til å oppdage det som ligger i dagen, samt finne et språk for å uttrykke dette. Spesielt peker hun på å utvikle evnen til å gripe det vanskelige ved virkeligheten, det vil si seg selv og andre i verden. Fra et persepsjonsfenomenologisk perspektiv vektlegger Merleau-Ponty (2012) at kunnskap bygger på subjektet sin direkte eller kroppslig levde erfaring av verden, inkludert ting, andre og seg selv. Gjennom å bevege og uttrykke seg i verden har kroppen, definert som subjekt, en grunnleggende kraft til å gi noe mening. Meningsgivende handlinger er knyttet til bevissthet om noe, for eksempel følelser, og innebærer gradvis å omdanne persepsjon av noe utydelig til noe mer tydelig.

Min intensjon ved å bruke skriving i kommunikasjonsundervisning er at studenter kan skape ideer som åpner handlingsmuligheter gjennom å lære å reflektere over vanskelige situasjoner og forholde seg til egne kroppslig levde erfaringer, som for eksempel uro.

Kunnskapsstatus om reflekterende skriving i utdanning av helse- og sosialarbeidere

Systematisk bruk av reflekterende skriving i profesjonsutdanninger, som for eksempel sosialt arbeid, medisin, og sykepleie er mer vanlig internasjonalt enn nasjonalt. Det synes ikke å være noen studier med hensyn til systematisk bruk av reflekterende skriving innen vernepleierutdanningen, verken internasjonalt eller nasjonalt.

Bruk av reflekterende skriving i undervisning i sosialt arbeid stimulerer refleksjon og kritisk tenkning (McGuire, Lay og Peters 2009, Furmann, Coyne og Negi 2008). Skriving kan bidra til å utvikle studentens engasjement for klienter fra multikulturelle kontekster i spørsmål om undertrykking, diskriminering og rettigheter (Comerford 2008). Reflekterende skriving kan lette negative følelsesmessige erfaringer og fremme innsikt i dårlig fungerende veiledningsrelasjoner fra praksisperioder (Baum 2012). En studie utforsket hvordan lærere og studenter vurderer betydningen av følelsesmessige erfaringer i reflekterende skriving fra en praksis-basert læringskontekst. Lærerne var grunnleggende enige om forskjellen mellom akademisk og reflekterende skriving, men deres vurderinger av sistnevnte tekster varierte mye. Studentene vurderte reflekterende skriving som utfordrende både med henblikk på å dele sårbare erfaringer og å motta tilbakemeldinger med uklare eller manglende anerkjennelser av deres følelsesmessige erfaringer (Rai 2012).

I utdanning av medisinske studenter er reflekterende skriving i bruk, for eksempel for å belyse situasjoner mellom lege og pasient, legens forhold til egne reaksjoner, lege og kollega, lege og samfunn (Charon 2001). En studie av bruk av reflekterende skriving, «fortelling om personlig lidelse», etterfulgt av høytlesing og gruppediskusjon, viste at dette var emosjonelt utfordrende, og økte empati og selv-bevissthet i praksis (DasGupta og Charon 2004). Ferdigheter i å skrive og å fortelle historier påvirker ikke evnen til å reflektere i profesjonelle tekster. Refleksjonsevnen er en spesifikk ferdighet, som krever retningslinjer, feedback og praksis (Aronson, Niehaus, DeVries, Siegel og Sullivan 2010). Ferdigheter i skriving og refleksjon synes å påvirke positivt sluttresultater ved langvarig utdanning (Stephens, Reamy, Anderson, Olsen, Hammer, Durning og Auster 2012). Effekt av intervensjon av reflekterende skriving i sykepleierutdanning viste forøket evne og mot til å utforske erfaring og kunnskap i møte med profesjonelle i praksissituasjoner (Naber og Wyatt 2014). En norsk studie fra praksis for ergoterapi- og sjukepleierstudenter i psykisk helsevern fant at dagbokskriving kan være nyttig refleksjons- og læringsredskap

ved øving av relasjonelle ferdigheter (Fjørtoft, Rasmussen, Wangen og Torjuul 2014).

Oppsummert finnes få norske studier om bruk av reflekterende skriving for å fremme kommunikasjonskompetanse innenfor profesjonsutdanninger i helse- og sosialsektoren. Forskning om skriving som refleksjon over relasjonserfaringer i vernepleierutdanningen synes fraværende.

Hensikt med studien er å utvikle kunnskap om bruk av skriving i kommunikasjonsundervisning for å fremme refleksjon over utfordrende praksissituasjoner for vernepleierstudenter. Å utvikle kunnskap om skriving i denne sammenhengen innebærer implisitt å utvikle kunnskap om seg selv i samhandling med andre. I tråd med Merleau-Pontys (2012) syn på at det å utvikle kunnskap om seg selv er knyttet til subjektets kroppslig levde erfaring i verden, velger jeg, blant annet, å bruke hans persepsjonsfenomenologiske perspektiv i diskusjon av funnene. Så vidt jeg kjenner til er ikke dette gjort i tidligere studier.

Problemstilling er: Hvordan reflekterer vernepleierstudenter i 3.studieår i skriftlig oppgave over erfaringer fra utfordrende kommunikasjonsituasjoner i praksis? Hvordan erfarer studentene den reflekterende skriveprosessen?

Teoretisk perspektiv

Merleau-Pontys (2012) fenomenologiske persepsjonsperspektiv omfatter begreper som kan belyse reflekterende skriving om utfordrende kommunikasjonsituasjoner. Jeg tar valgte relevante begreper i bruk i diskusjon av studiens funn. Persepsjonsfenomenologi omfatter å bli oppmerksom på hvordan verden får mening for oss basert på hvordan kroppen erfarer verden (Merleau-Ponty 2012). Den levde kroppen, en enhet av funksjoner, er i bruk på ulike måter via sanser, bevegelse, kognisjon, følelser og uttrykk. Kroppens grunnleggende intensjonalitet er en generell kraft til å sette seg selv i en situasjon, «jeg kan», som peker mot handlingsmuligheter (Merleau-Ponty 2012). Meningsgivende handling er forbundet med bevissthet, og innebærer at det er noe å bli bevisst om, for eksempel inntrykk og uttrykk hos seg selv eller andre. Essensen av bevissthet består i å gjenopplage nærværet til seg selv. Å utvikle kunnskap om seg selv er basert på det å involvere seg i verden, som her i kommunikasjon med andre i praksis eller seg selv gjennom reflekterende skriving. Enheten mellom subjektet og verden er levd, før vi utvikler kunnskap om den, det vil si skiller et fenomen fra et annet gjennom spesifikke identifikasjonshandlinger. Persepsjon er basert på relasjonen mellom bakgrunn og figur (Merleau-Ponty 2012). I bevegelse, sansning, tale og skrift deltar subjektet i erfaringsprosesser som avgrensner et objekt eller fenomen. Bevisstheten begynner å eksistere når subjektet oppmerksomt avgrensner noe konkret utfra en utydelig bakgrunn. Overgangen fra et utydelig til et mer tydelig

erfart objekt eller fenomen tilsvarer skifte av bevissthetsmodus fra pre-refleksiv til refleksiv bevissthet. For eksempel kan subjektet være uvitende om egen tanke og reaksjoner mer generelt, inntil personen formulerer disse gjennom enten indre eller ytre tale eller skrift (Merleau-Ponty 2012). Merleau-Ponty (2012) vektlegger kunnskap som kroppslige vaner. Kunnskap om verden og seg selv peker mot kroppens tvetydighet som omfatter erfaringer av mer generell karakter, det vil si kroppsliggjorte nedfelte lag av vaner, for eksempel å holde tilbake følelser via økte muskulære spenninger, og erfaringer i øyeblikket, som følelsesuttrykk via ordets tonefall. Subjektet tilegner seg ny vane gjennom å gripe bevegelsen, uttrykket og betydningen av disse, samt inkorporere disse. Kroppen er slik et åpent system av nye posisjoner, dermed er også kunnskapsbegrepet åpent (Merleau-Ponty 2012).

Oppsummert omfatter Merleau-Pontys fenomenologiske perspektiv begreper som belyser utvikling av kunnskap basert på kontekstuell utforskning av egne kroppslige erfaringer i kommunikasjon med andre og seg selv. Å avgrense et utydelig fenomen innebærer å bli klar over fenomenets mening, noe som er refleksjon.

Metodisk prosess for utvelgelse og analyse av tekster

Tekstmateriale

Mitt utgangspunkt for studien er lang undervisningserfaring av 3.års vernepleier studenter i temaet kommunikasjon, som inkluderer skriftlig oppgave om praksiserfaringer vurdert til godkjent eller ikke godkjent. I perioden 2010-2015 vurderte jeg 210 skriftlige oppgaver der studentene reflekterte over samhandlingserfaringer i lys av teoretiske begreper. Som forberedelse til studien leste jeg i forkant gjennom egne skriftlige vurderinger av 87 oppgaver som omfattet tre studentkull i perioden 2012 -2014. Forskningsmaterialet i denne studien består av tekster fra et studentkull av 33 studenter i 2015. Tekstene omfatter oppgavetekster om utfordrende samhandlingserfaringer og kommentartekster om skriveerfaringer av oppgavetekstene. I oppgavetekstene beskriver og reflekterer 27 studenter over samhandlingserfaringer med bruker, og fem med kollegaer, inkludert observasjon av samhandling mellom kollega og bruker, innenfor psykisk helsevern eller eldreomsorg. En student reflekterer over eksamenserfaringer. I etterkant av skrevet oppgavetekst, tilføyde 30 av 33 studenter korte tekstkommentarer om sine skriveerfaringer i arbeidet med oppgaveteksten. Tre studenter skrev ikke slike tekstkommentarer. En student glemte det. Forklaringene til de to andre er ikke klarlagt.

Analyse

Analysen består av tre trinn og er inspirert av Kvaales (2007) tolkningskontekster: selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse.

Trinn 1: Hver oppgave ble vurdert ut fra følgende tre kriterier: 1) Beskrivelse og refleksjon over kommunikasjonssituasjonen fra praksis, 2) valg og bruk av relevant teori for å drøfte situasjonen, 3) bruk av referanser i tekst og litteraturlisten. Hver student mottok vurderingen av oppgaven som skriftlig tilbakemelding.

Trinn 2: Studentenes individuelle kommentarer om sine skriveerfaringer leste jeg første gang i tilknytning til vurdering av oppgaveteksten. Deretter samlet jeg kommentartekstene, leste disse i helhet, samtidig som jeg noterte stikkord, tema, i margin. Deretter ble teksten inndelt i meningsenheter, omskrevet til 3.person og gruppert under felles overskrifter. To hovedtema framkom: a) Å lære å reflektere over kommunikasjonserfaringer er bevisstgjørende, både her og nå og for framtidig yrkesutøvelse, og b) Å skrive bidrar til å se og utforske sammenhenger mellom praksis og teoretiske begreper. Basert på data fra hovedtemaene skrev jeg to sammendrag, som er presentert under funn.

Trinn 3: De skriftlige tilbakemeldingene om oppgavetekstene som tilfredsstilte de nevnte vurderingskriterier, dannet utgangspunkt for valg av oppgavetekster for å belyse studentene sine erfaringer om å reflektere over praksis. Utover dette er oppgavetekstene valgt fordi de inneholder hverdagslige situasjoner fra de ulike praksiskontekstene. Slik sett framstår beskrivelsene som relevante i form av å være gjenkjennelige situasjoner for både studenter og profesjonsutøvere i praksisfeltet. Til slutt, basert på min vurdering av hva studentene ønsket å tydeliggjøre i de valgte kommunikasjonssituasjonene, laget jeg sammendrag av de valgte oppgavene. Disse er presentert under funn.

Etiske tiltak og vurderinger

I forkant av studien, og i tilknytning til utlevering av oppgaveteksten om å reflektere over utfordrende relasjonelle praksiserfaringer, informerte jeg muntlig deltakerne, det vil si samtlige studenter, om studiens hensikt og gjennomføring. Studiens hensikt var å undersøke hvordan deltakerne reflekterte skriftlig over relasjonelle utfordringer, samt deres erfaringer med bruk av reflekterende skriving i kommunikasjonsundervisningen. På muntlig forespørsel om frivillig deltakelse i studien, understreket jeg at de kunne trekke seg fra studien på ethvert tidspunkt uten å navngi grunn og uten at dette fikk konsekvenser for veiledning av oppgavetekstene. Informasjon om å oppbevare tekstene nedlåst under studiens analyse- og skriveprosess, og å anonymisere deltakerne ved presentasjon av resultater ble gitt. Alle studentene ga muntlig informert samtykke om frivillig deltakelse, med unntak av to studenter. Disse ønsket ikke at deres oppgavetekster skulle inngå i forskningsmaterialet av bekymring for at bruker eller kollega kunne gjenkjenne beskrivelsene av deres samhandlingserfaringer. Dette skrev jeg ned, og tok til følge ved utvelgelse av materiale til videre analyse. Utover dette, styrte etiske begrunnelser utvelgelsen av to korte tekster som tydeliggjorde studentenes utfordringer. De valgte beskrivelsene

besto av varierte, hverdagslige, men krevende kommunikasjonssituasjoner. I etterkant av utvelgelse og oppsummering av de valgte tekstene, kontaktet jeg de aktuelle studentene, og leste min revisjon av deres opprinnelige tekster for dem. Studentene gjenkjente og godkjente bruk av tekstene. Navn og tekster er anonymisert. Studien er meldt til og tilrådd av personvernombudet for forskning, NSD.

Funn

Presentasjonen av funn består av to hoveddeler. Første del (I), erfaringer om å skrive reflekterende, inneholder temaene; a) å skrive er å lære å reflektere over og å fremme bevissthet om erfaringer fra praksissituasjoner, og b) å skrive bidrar til å fremme refleksjon over sammenhenger mellom konkrete hendelser og teoretiske begrep. Andre del (II), refleksjon over eget bidrag i utfordrende kommunikasjonssituasjoner, består av reflekterende skriving over kommunikasjonserfaringer fra to ulike praksissituasjoner; a) mellom student og bruker, og b) mellom student, kollega og bruker.

Del I: Erfaringer om å skrive reflekterende

Å skrive er å lære å reflektere over og å fremme bevissthet om erfaringer fra praksissituasjoner

Flere studenter reflekterte over sine erfaringer i å uttrykke seg skriftlig. De erfarte dette som lærerikt, fordi det ga en ny mulighet til å reflektere over praksis. Andre uttrykte at det var uvant, og at det var vanskelig å skrive ned det tenkte. En student uttrykte behov for ytterligere øvelser i å skrive for å bedre egen formuleringsevne, og «*for å bli flinkere på å få fram tanker og kunnskap jeg har i hodet, men ikke klarer å uttrykke*».

Mange la sterkt vekt på at denne form for skriving bidro til læring gjennom å øke bevissthet om egne erfaringer fra ulike profesjonelle kontekster, som hovedsakelig omfattet brukere og pasienter, men også kollegaer. En student uttrykte: «*Ved å skrive denne oppgåva lærte eg å reflektere over situasjonar eg opplever i praksis*». En annen kommenterte: «*Jeg har lært å være mer bevisst refleksjon i og i etterkant av hendelser, og hvor stor betydning dette kan ha*». En tredje pekte på at det å skrive reflekterende innebar å tenke mer grundig gjennom en situasjon en står oppe i enn det som er vanlig. Dette tydeliggjorde hva som var bra og ikke så bra med situasjonen.

Studentene formidlet at det å skrive om en konkret situasjon bidro til å fremme refleksjon over egne bidrag i situasjonen. De beskrev hvordan dette økte bevissthet om egen væremåte overfor bruker her og nå, og at det kan bidra til at de håndterer lignende situasjoner bedre senere både som student og profesjonsutøver.

«Det har vært veldig greit å skrive refleksjonsnotat om en eksakt hendelse. Dette har gjort at jeg har åpnet øynene og tenkt over hvordan jeg som tjenesteyter ønsker å være og hvordan jeg kan forbedre meg».

Å lære å bli bevisst kan for den enkelte innebære bevissthet om hva de gjorde feil og hva de gjorde riktig. Slik økte bevissthet om egen væremåte og hvordan andre oppfattet en selv. Denne form for læring medførte å reflektere over egne handlinger i relasjonen med andre. Utgangspunkt for refleksjonen omfattet slik sett både eget og den andre sitt perspektiv.

Å skrive bidro til å øke forståelse av seg selv og den andre, samt tydeliggjøre avgjørelser.

«Jeg har fått større forståelse for hvorfor både beboeren og jeg gjorde som vi gjorde og sa som vi sa. Jeg er mer observant på hvilken betydning kommunikasjon kan ha i arbeid med mennesker».

I tråd med dette pekte noen studenter på at det å reflektere over hvordan de samhandlet førte til refleksjon over hva de kunne gjort annerledes i situasjonen.

En student beskrev at han fikk økende bevissthet om egen læring i praksis over tid. Andre reflekterte mer over situasjoner de kom opp i her og nå, både i og utenfor praksis. Flere studenter pekte på at det kunne være vanskeligere å kommunisere med og forstå ansatte enn brukerne, for eksempel når ansatte uttalte seg kritisk om brukere. Noen så egne erfaringer av kommunikasjonsvansker med personale mer i sammenheng med eget dårlige selvbylde, enn at samtalen faktisk gikk dårlig. Andre la vekt på å tenke mer kritisk i situasjonen, samt lære å tørre å uttrykke egne meninger når noe slo uheldig ut.

Å skrive er å fremme refleksjon over sammenhenger mellom konkrete hendelser og teoretiske begreper

Mange studenter kommenterte spesifikt hvordan det å skrive reflekterende bidro til å se sammenhenger mellom teoretiske begreper og situasjoner fra praksis. De beskrev hvordan erfaringer i praksis kan fremme forståelse av teoretiske begreper og hvordan teoretiske begreper kan bidra til å belyse kommunikasjon i praktiske situasjoner. En formidlet hvordan skriving bidro til å sette seg inn i og forstå eget fag.

«Når ein i denne oppgåva set seg ned og reflektera over eigne erfaringar og leitar fram teori på kvifor ein gjorde akkurat som ein gjorde i dei ulike situasjonane, trur eg at det er med på at ein i større grad forstår stoffet».

Flere studenter pekte på at det var lettere å forstå teoretiske begreper fra lærebøkene eller undervisningen når de knyttet disse til kjente situasjoner. En student begrunnet dette slik: *«Du kjenner igjen teorien, selv om du ikke visste noe om den fra før».* En annen formidlet betydning av å finne teoretiske begreper

som passet til egne opplevelser. Hun søkte å forstå sine erfaringer fra en konfliktsituasjon ved å ta i bruk begrepene kontekst, for-forståelse, og fortolkning av mening ved utveksling av verbale budskap, ord, og ikke-verbale budskap som tonefall og kroppsspråk (Røkenes og Hanssen 2012). En tredje skrev at bruk av teoretiske begreper bidro til å tenke over hvordan hun kommuniserte, egne holdninger, samt hvorfor og hvordan den krevende situasjonen oppsto. Studenten beskrev hvordan hun vasket og skiftet klær på en pasient med ufrivillig vannlating. Hun så dette i lys av begrepet å være-i-kompetanse, som inngår i relasjons kompetanse og omfatter tilstedeværelse, i tillegg til aktiv handling (Røkenes og Hanssen 2012). I motsetning til refleksjoner om gjensidig påvirkning mellom bruk av teoretiske begreper og erfaringer fra praksis, kommenterte en student at hun tidligere ikke tenkte over at samtaler mellom vernepleierstudent og bruker kan sees i lys av teoretiske perspektiv eller kunnskap lært i undervisning. Studentens kommentar om at det vanskeligste var å drøfte situasjonen, fremsto som forståelig.

Del II: Refleksjon over egne erfaringer i utfordrende kommunikasjons-situasjoner

Kommunikasjon mellom student og bruker

Den første oppgaven, «Hvor vanskelig kan det være å krysse en vei», omfattet beskrivelser og refleksjoner over kommunikasjonsvansker ved kryssing av trafikkert vei, mellom student og bruker med autisme og alvorlig psykisk utviklingshemning. Student Ragna beskrev hvordan hun over tid håndterte denne utfordrende situasjonen, gjennom å lære å uttrykke seg tydeligere og unngå ord som skapte forvirring. De første gangene de stoppet opp for å se om det kom biler før de krysset veien, endte situasjonene i forvirring og utrygghet. Bruk av ordene «*Vent, vi må se om det kommer biler*», samt flere andre framgangsmåter fungerte ikke. For å skape endring valgte studenten å reflektere over hendelsene, det vil si hva og hvordan hun uttrykte seg via ord, tonefall og kropp. Hun forsto at ordet «vent» ga ingen mening for bruker, men tvert imot skapte utrygghet, noe hun sanset. Dermed kjente hun seg usikker selv, noe hun antok at brukeren også sanset. Ved neste veikryssing brukte studenten ikke ordet «vent», men spurte: «*Kommer det noen biler nå?*». Men spørsmålet fungerte stressende og skapte en usikker situasjon. Studenten skrev:

«Jeg burde fremstått mer trygg og vist klart at jeg hadde kontroll på situasjonen. Det ville gjort samspillet mellom oss tryggere og bedre».

Studenten konkluderte igjen hvordan hun gjennom kroppsspråk, tonefall og ordvalg bidro til å skape en vanskelig situasjon. Gjennom å bli mer kjent med brukeren over tid, samt snakke med kollegaer som kjente vedkommende godt, la studenten vekt på å tilpasse seg bruker sine behov for tydelig tale. Ved siste veikryssing var studenten bevisst egen uttrykksmåte. «*Jeg strakte ut hånden for*

å signalisere at Ola skulle stoppe og sa klart «sånn». Brukeren stoppet, og ventet til det var klart for biler uten å stresse.

I diskusjonen av de beskrevne erfaringer brukte studenten begrepene «refleksjon i handling», og «refleksjon over handling» utviklet av Schön (1983). Hun understreket betydningen av refleksjon både i og etter handling for å bedre kommunikasjon med andre. Samtidig pekte hun på at det var krevende å reflektere i utrygge situasjoner med behov for raske avgjørelser. Det å reflektere i etterkant av krevende situasjoner fungerte bedre, fordi det var mulig å tenke gjennom hva som ikke fungerte, samt utforske andre måter å kommunisere. Dette bidro til opplevelsen av å være forberedt til neste gang lignende situasjoner oppsto. Gjennom den reflekterende skrivingen vektla studenten både å lære å være mer bevisst egen refleksjon i og i etterkant av hendelser, og å lære at dette har stor betydning.

Kommunikasjon mellom student, kollega og bruker

Den andre oppgaven, «Krevende restaurantbesøk», omfattet beskrivelser og refleksjoner over erfaring og observasjon av kommunikasjon mellom kollega og bruker med redusert kognitiv funksjon etter hjerneslag, under og etter restaurantbesøk. Under restaurantbesøket erfarte student Jon at det var krevende å observere hvordan en kollega nedverdiget en bruker, som snakket langsomt, gjennom å uttrykke utålmodighet. Ved valg av meny stilte kollegaen enkle spørsmål eller spørsmål med forventet svar av ja eller nei til bruker om hva han ønsket å spise. Kollegaen ventet ikke på svar, men svarte oftest selv henvendt til kelner. Studenten så dette som hinder for brukeren til å uttrykke egne meninger og følelser, og at kollegaen rammet selvfølelsen hans. Studenten skrev at bruker kan føle seg hjelpeløs, dum, tråkket på og lite mestrende når kollegaen tok makt over situasjonen. Han la til at det var ulike måter å forstå kollegaen på, som for eksempel at han prøvde å vise at han kjente bruker godt gjennom å ta valg for vedkommende, eller at situasjonen var uvanlig fordi studenten var tilstede og kollegaen prøvde å gjøre studenten kjent med bruker. Studenten konkluderte at kollegaen ikke så bruker som subjekt, det vil si en selvstendig person med rett til selvbestemmelse, men som et objekt. Studenten reflekterte over mulige endringer som kunne skape en mer likeverdig relasjon, for eksempel at bruker og kollega sammen fant ut hva bruker ønsket å bestille fra menyen. Dersom bruker ikke ønsket å formidle dette til servitøren, kunne eventuelt kollegaen bidra med dette etter avklaring med bruker på forhånd. I den hensikt å hjelpe kollegaen med å kommunisere bedre med bruker, valgte han i etterkant av restaurantbesøket å dele sine meninger om kollegaens kommunikasjon med kollegaen. For å fremme kollegaens forståelse av situasjonen til brukeren, foreslo studenten at kollegaen så en film om en lignende situasjon, noe studenten selv hadde lært mye av tidligere. Studenten kommenterte at egen kunnskap om kommunikasjon var begrenset. I diskusjonen trakk studenten fram begrepene å

forstå den andre som subjekt, og retten til selvbestemmelse (Røkenes og Hanssen 2012). Utover å diskutere eksemplet opp mot de valgte teoretiske begrepene, la studenten vekt på betydningen av å ha selvinnsett og evne til å reflektere over egne handlinger.

Diskusjon av funn

Funnene diskuterer jeg hovedsakelig i lys av fenomenologiske persepsjonsperspektiv (Merleau-Ponty 2012) og følgende grunnleggende kriterier ved refleksjon og reflekterende skriving: utdyping av erfaringer, behov for å løse utfordrende erfaringer, endring av forståelse og tenkning, og endring av handlemåte (Wear et al. 2012). Diskusjonen organiserer jeg i henhold til disse fire kriterier, som fremstår som etterfølgende faser. Innenfor hver fase utdyper jeg det enkelte kriterium.

Utdyping av erfaringer

Studentene vektla at det å skrive denne type oppgave bidro til læring gjennom å øke bevissthet om egne erfaringer fra praksis. Wear et al. (2012) peker på at refleksjon er en vital framgangsmåte for læring som bidrar til å se kritisk på praksis. Det første grunnleggende kriteriet ved det å reflektere over erfaring er å tenke mer detaljert, det vil si utdype og stille seg spørrende til erfaringen (Wear et al. 2012). Studentene understreket nettopp det å tenke grundig gjennom de konkrete situasjonene de sto i, og det å lære med utgangspunkt i egne erfaringer. Det fenomenologiske persepsjonsperspektivet vektlegger at utgangspunktet for å forstå mennesket og verden er det faktiske. Essensen av persepsjon er definert som vår tilgang til kunnskap om verden (Merleau-Ponty 2012). Betydningen av førstepersonerfaringer understrekes (Merleau-Ponty 2012), når student Ragna reflekterer over kommunikasjon mellom seg og bruker i forsøket på å krysse veien. De konkrete hendelsene er utgangspunktet for å utvikle kunnskap om deres fysiske og relasjonelle verden. Kunnskap om seg selv er basert på det å involvere seg i en verden av tid, rom og andre (Merleau-Ponty 2012). Studentene vektla hvordan skriveerfaringer fremmer bevissthet om egen og andre sin væremåte. Det å skrive om egen væremåte i konkrete situasjoner, innebar å lære å bli bevisst hva de gjorde riktig og hva de gjorde feil. Essensen av bevissthet innebærer å gjenoppdage nærværet til seg selv (Merleau-Ponty 2012). Bevisstheten begynner å eksistere når subjektet, basert på oppmerksomhet skiller noe konkret fra den ubestemte bakgrunnen gjennom spesifikke identifikasjonshandlinger (Merleau-Ponty 2012). I bevegelse, sansning, tale og skrift deltar subjektet i erfaringsprosesser som inkluderer det å gjøre et objekt eller fenomen til nettopp det. Student Ragna tydeliggjorde økende bevissthet om seg selv og den andre, gjennom detaljerte beskrivelser av kommunikasjonen mellom henne og bruker, ved forsøk på å krysse veien over tid. I tråd med Moi (2013) brukte hun oppmerksomheten til å oppdage og finne uttrykk for det som

ligger i dagen. I samsvar med Johansen (2003) syntes hun å lære den virkelige verden å kjenne ved å skrive seg inn i den, og dermed skape liv i den. Gjennom å navngi fenomenet, den vanskelige veikryssingen, fikk hun den til å eksistere, ifølge Merleau-Ponty (2012). Både student Ragna og Jon fremsto som åpne for virkeligheten til de andre deltakerne, ved at de gjennom skrivingen ga liv til de utallige mislykkede forsøkene på å krysse veien, samt den krevende kommunikasjon mellom den utålmodige kollegaen og den tause brukeren. Å være oppmerksom er å være avventende og åpen, og evne å gripe det vanskelige ved virkeligheten (Moi 2013). Skrivning er en praktisk virksomhet som finner sted i en virkelig, åpnende og språklig situasjon (Johansen 2003). Hammarén (1995) og Johansen (2013) skriver at språket bærer og skaper virkeligheten, mens Merleau-Ponty (2012) pekte på at ordet bærer mening og bebor tingen. Når studentene la vekt på at reflekterende skrivning fremmer læring og bevissthet om seg selv og den andre, kan dette innebære at skrivning ikke forutsetter klare tanker om erfaringer, men at de gjennom det skriftlige uttrykket klargjør egne tanker. Subjektet kan være uvitende om egen tanke og reaksjoner mer generelt, inntil hun eller han formulerer disse gjennom tale eller skrift (Merleau-Ponty 2012).

Behov for å løse utfordrende erfaringer

Det andre grunnleggende kriteriet er refleksjonens hensikt, det vil si behovet for å arbeide med opplevde vansker. Dette inkluderer den analytiske dimensjonen å tenke over og søke muligheter som kan løse utfordringen (Wear et al. 2012). Mange av studentene pekte på at bevissthet om egne væremåter innebar å lære hva de kan gjøre annerledes. Både student Ragna og student Jon trakk inn den analytiske dimensjonen når de reflekterte over situasjonen de deltok i. For student Ragna var hensikten ved refleksjonen å utforske hvordan hun kunne bidra slik at brukeren kunne krysse trafikkerte veier uten å erfare usikkerhet og stress. Mislykkede erfaringer dannet utgangspunkt for søken etter nye løsninger. Den grunnleggende kroppslige intensjonaliteten innebærer en generell kraft til å sette seg selv i en situasjon, «jeg kan» og peker mot subjektets handlingsmuligheter (Merleau-Ponty 2012). Studenten syntes å være styrt av den generelle kraften «jeg kan» når hun rettet oppmerksomheten mot erfarne kollegaer for å søke råd. For student Jon innebar refleksjonens hensikt å søke, innenfor en begrenset tidsramme, etter muligheter for løsning som motvirker taushet og fremmer deltakelse hos brukeren i kommunikasjon med kollega ved valg av meny på restaurant. Studenten reflekterte over alternative måter å forstå mulige begrunnelser kollegaen kan ha for å samhandle med brukeren på denne ikke avventende måten. Studenten syntes å forutsette at kollegaen har en begrunnelse, det vil si er bevisst det som foregår. Fra mitt perspektiv er det mulig å forstå kollegaens utålmodige handlinger som det Merleau-Ponty (2012) beskriver som kroppsliggjorte nedfelte lag av vaner, som kan være pre-bevisste og pre-reflekterte. Intensjonen til kollegaen kan være å uttrykke det han trodde var brukeren ennå ikke uttrykte meninger. Studenten pekte på at brukeren mestret

å uttale ord, men trengte tid. Tilsvarende kollegaens vaner, kan slik jeg ser det, brukerens nedfelte kroppslige vaner omfatte gjentatte erfaringer av å få for kort tid til å uttrykke seg. Dette kan svekke brukers kraft til å gi seg selv uttrykksmuligheter. Merleau-Ponty (2012) minner oss på at når det gjelder å forstå andre er problemet alltid ubestemt, fordi skriveren sin tekst er hans/hennes tanke. Studenten beskrev ikke hvordan han deltok i situasjonen, utover at han erfarte situasjonen krevende. «Å være en bevissthet eller en erfaring er å holde indre kommunikasjon med verden, kroppen og andre mennesker, å være med dem istedenfor å være ved siden av dem» (Merleau-Ponty 2012:99) (oversatt av forfatter). Ettersom studenten handlet i umiddelbar etterkant, gjennom å snakke med kollega, er det rimelig å tenke seg at han i situasjonen holdt indre kommunikasjon med de andre og seg selv om mulige framtidige løsninger.

Endring av forståelse og tenkning

Det tredje kriteriet ved refleksjon beskrives som komplekst, fordi erfaringene inkluderer aspekter om tidssammenheng, følelser, mer kunnskap, nye undersøkelser og kreative assosiasjoner (Wear et al. 2012). Studentene kommenterte at skrivingen bidro til å reflektere ytterligere over egne bidrag i situasjonen. Noen understreket hvordan de utvidet kunnskap om sine erfaringer gjennom å søke teoretiske begrep som samsvarte med disse. Følelsesmessige aspekter berørte de indirekte, når de skrev om dårlig selvbilde, og ikke tørre å uttrykke egne meninger når kommunikasjon med kollegaer fungerte dårlig.

Student Ragna satte over tid erfaringene av å krysse veien inn i nye meningssammenhenger. De følelsesmessige uttrykkene, som for eksempel forvirring, usikkerhet, og utrygghet påvirket både studenten og brukeren negativt, samtidig som det fungerte retningsgivende for søken etter løsninger til videre utforskning. Merleau-Ponty (2012) pekte på at verden er direkte erfart og konstituert av det kroppslige subjektet her og nå, basert på syntesen av våre sanser. Den levde kroppen er en enhet av funksjoner å sanse, bevege, tenke, føle, og uttrykke. Funksjoner er meningsfulle, og inngår i meningssammenhenger (Merleau-Ponty 2012). Student Ragna reflekterte over hvordan hun selv uttrykte seg via ord, tonefall og kropp, samt hvilken mening det syntes å skape hos bruker. Ordet «vent» skapte ingen begrepsmessig mening, men tvert imot utrygghet, en affektiv verdi. Bruk av ord bærer en begrepsmessig og en eksistensiell mening som refererer til et emosjonelt innhold, det vil si at en affektiv verdi er nedfelt i gesten (Merleau-Ponty 2012). Studenten beskrev hvordan hun via kroppslige uttrykk, merket både bruker sin utrygghet og egen usikkerhet. Dermed fremsto relasjonen som usikker. Kroppen er naturlig uttrykkskraft, og intersubjektivitet, det vil si relasjonen mellom levde kroppar som subjekt, er opprinnelig (Merleau-Ponty 2012). I følge Merleau-Ponty (2012) forstår vi ikke den andre personens gester gjennom handling av intellektuell fortolkning, men ved å forstå personen sin væremåte. Student Ragna forsto og

erkjente hvordan hun og bruker gjensidig påvirket hverandres væremåter. Student Jon forsto kommunikasjonen mellom bruker og kollega som nedverdigende via personenes væremåte, det vil si kollegas høye utålmodige stemme og brukerens taushet. Gjennom ekspressive bevegelser forstår vi andre (Merleau-Ponty 2012). Basert på komplekse erfaringer preget av følelsesmessig uro og begrenset begrepsmessig forståelse, utforsket Ragna stadig nye ideer om hvordan bruker kunne krysse veien på en mer avslappet måte. Student Jon sin intensjon om å bedre kommunikasjonen mellom kollega og bruker var også basert på en kompleks situasjon. Det å være følelsesmessig berørt og opprørt, og samtidig være i en læringssituasjon, krevde ideer som ivaretok flere hensyn. Studenten håndterte dette dilemmaet ved å ta utgangspunkt i noe han selv lærte av, en film om lignende kommunikasjonsvansker. Gjennom å kombinere meninger og skape nye tanker er det mulig å åpne en ny dimensjon til vår erfaring (Merleau-Ponty 2012). I den reflekterende skrivingen bar student Jon fram en intensjon om å hjelpe kollegaen til bedre å forstå brukeren.

Endring av handlemåte

Det fjerde kriteriet ved refleksjonen er endret handling. Denne kan være fysisk, noe som involverer å gjøre eller si noe annerledes neste gang en lignende situasjon oppstår, eller den kan innebære å uttrykke endret holdning eller tenkning, og dermed påvirke etterfølgende interaksjon (Wear et al. 2012). Studenten Ragna var i stand til å tenke gjennom situasjonen på nytt og på nytt, samt reformulere avgjørelser og handlinger, inntil de sammen krysset gaten i samsvar med klientens tåleevne. Da hun handlet via en bevegelse som uttrykte stopp og det enkle ordet «sånn» krysset de veien uanstrengt og avspent. Merleau-Ponty (2012) vektlegger at kommunikasjon innebærer å grunnlegge felles mening av erfaringer. Student Jon handlet ikke endrende i situasjonen, men delte sine meninger om situasjonen med kollegaen i etterkant av restaurantbesøket. Gjennom endret handling, beveger den reflekterende praksis seg utover det å engasjere seg i en reflekterende prosess til det å erkjenne behovet for etisk handling (Wear et al. 2012). Studenten risikerte, vel vitende om egne begrensede ferdigheter i kommunikasjon, å gå utover sin komfortsone ved å ta opp med kollega det han syntes å vurdere som uetisk kommunikasjon. Moi (2013) peker på at en utvidet forståelse av oppmerksomhet er respons, det vil si svar, tilsvarende og ansvar. Student Jon tok ansvar for situasjonen gjennom å gi svar til kollega. Hans oppgave inneholdt ikke noe om hvordan kollegaen forholdt seg til dette. Men vi kan tenke oss at ordene kan gi mening til den som lytter eller leser uttrykket, fordi personens tanke skaper refleksjon i den andre, en kraft til å tenke i forhold til den andre, som beriker egne tanker (Merleau-Ponty 2012). Slik sett bærer studentens handling i seg muligheten til å influere kulturen i arbeidet. Wear et al (2012) understreker det å komme ut av komfortsonen i retning av noe mer fryktløst. Flere studenter skrev at de ønsket å handle annerledes ved at de i større grad kunne tørre å uttrykke sine meninger når noe ikke fungerte.

Diskusjon av metode

Refleksivitet, gyldighet og relevans er essensielle standarder for kvalitativ forskning (Malterud 2001, 2011). Refleksivitet er definert som tankefull oppmerksom analyse av den intersubjektive dynamikken mellom forsker og det som utforskes (Finlay og Gough 2003). Basert på min erfaring som underviser og veileder av tekster om kommunikasjon i undervisning over flere år, reflekterte studenter og jeg både ved oppstart og underveis i prosjektet over bruken av deres tekster. Forskers utdanning som fysioterapeut og familieterapeut, samt erfaring som underviser i kommunikasjon påvirket problemstilling, analyse og valg av tekster til illustrasjon av studentenes praksiserfaringer. Forskers kontinuerlige refleksjon i forskningsprosessen var rettet mot analyse og valg av tekster ut fra overveielser av etikk og gyldighet. Studentenes tekster om refleksjon over valgte tema var i tråd med tekster fra tidligere år. Deres refleksjoner over skriveprosessen inneholdt både felles og individuelle erfaringer. I tråd med Malterud (2011) drøftet jeg forskerrollen gjennom å dele egen forforståelse og motivasjon med andre forskere og undervisere. Slik etablerte jeg metaposisjoner som gjorde det mulig å se seg selv som forsker utenfra. Verdien av produsert kunnskap skal evalueres med henblikk på relevans og praktisk bruk (Malterud 2001, Kvale 2007). Ved diskusjon av funn med studenter, undervisnings- og forskerkolleger framstår funnene som relevante og gjenkjennelig utover studiens kontekst. Funnene kan overføres til undervisning i kommunikasjon av andre studenter innenfor utdanninger i helse- og velferdssektor dersom kunnskapsprosessen blir funnet troverdig.

Konklusjon

Reflekterende skriving kan åpne muligheter for å kritisk utforske kommunikasjonserfaringer, samt utvikle varierte måter å se, forstå og handle. Skriveerfaringene fremsto som en bevisstgjørende prosess basert på oppmerksomhet på uavklarte og krevende kommunikasjonserfaringer. Å streve med tvetydighet og skiftende meninger om erfaringene var en del av prosessen. Bevisstgjøring og refleksjon gjennom reflekterende skriving fremsto som gjensidig avhengig. Å skape bevissthet om kommunikasjonserfaringene innebar å gradvis forholde seg til egne kroppslig nedfelte vaner, som utgangspunkt for å skape nye vaner, og dermed utvidet kunnskap om seg selv i ulike kontekster. Videre belyste bruk av reflekterende skriving hvordan gjensidig påvirkning mellom teoretiske begreper og kommunikasjonserfaringer bidro til økt forståelse av utfordrende situasjoner. I tråd med studentenes erfaringer, fungerte Wear et al. (2012) sine elementer ved refleksjon som veiviser i arbeidet med å identifisere og diskutere studentenes refleksjoner over kommunikasjonserfaringer og reflekterende skriving.

Studien indikerer å øke bruk av reflekterende skriving både i og utover kommunikasjonsundervisning i vernepleier utdanningen. Det er rimelig å tenke seg at profesjonsutøvere i utdanninger som omfatter dialoger mellom brukere og kollegaer kan ha nytte av reflekterende skriving for å fremme kunnskap om seg selv basert på kognitive så vel som følelsesmessige kroppslige reaksjoner og erfaringer i konkrete situasjoner. Bruk av reflekterende skriving fremmer faglig refleksjon.

Litteratur

- Aronson, L., Niehaus, B., DeVries, C., Siegel, J., and O'Sullivan, P. (2010 Supplement) Do Writing and Storytelling Skill influence Assessment of Reflective Ability in Medical Students' Written Reflections? *Academic Medicine*, 85(10), 29-32
<https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181ed3aa7>
- Baum, N. (2012) Reflective Writing Assignment to Help Social Work Trainees Work through Poor Supervisory Relationships. *Social Work Education*, 31(1), 110-124 <https://doi.org/10.1080/02615479.2010.539604>
- Charon, R. (2001) Narrative Medicine: A Model for Empathy, Reflection, Profession, and Trust. *JAMA*, 286(15), 1897-1902
<https://doi.org/10.1001/jama.286.15.1897>
- Comerford, S. (2004) Strengthening the Affective and Behavioral Dimensions of Learning about Human Diversity: Sharing Personal Narratives on Off-Site Retreats. *Journal of Teaching in Social Work*, 24(3-4), 183-200
https://doi.org/10.1300/J067v24n03_12
- DasGupta, S., and Charon, R. (2004) Personal Illness narratives: Using Reflective Writing to Teach Empathy. *Academic Medicine*, 79(4), 351-356 <https://doi.org/10.1097/00001888-200404000-00013>
- Dysthe, O. (1993) *Writing and talking to learn. A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*, Tromsø: University of Tromsø
- Finlay, L., and Gough, B. (2003) *Reflexivity. A Practical Guide for Researchers in Health and Social Sciences*, Oxford: Blackwell Science
- Fjørtoft, A., Rasmussen, G., Wangen, M. G., og Torjuul, K. (2014) Refleksjon og læring i praksisstudiane i psykisk helsevern ved hjelp av dagbøker. *Nordisk Sykepleieforskning*, 4(4), 253-266
https://www.idunn.no/nsf/2014/04/refleksjon_og_laering_i_praksisstudiane_i_psykisk_helsevern
- Furman, R., Coyne, A., and Negi, N. J. (2008) An International Experience for Social Work Students: Self-Reflection through Poetry and Journal Writing Exercises. *Journal of Teaching in Social Work*, 28(1-2), 71-85
<https://doi.org/10.1080/08841230802178946>
- Hammarén, M. (1995) *Skriva - en metod för reflection*, Stockholm: Utbildningsförlaget
- Johansen, A. (2003) *Samtalens tynne tråd. Skriveerfaringer*, Oslo: Spartacus

- Kvale, S. (2007) *Doing Interviews*, London: Sage Publications
<https://doi.org/10.4135/9781849208963>
- Malterud, K. (2001) Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *Lancet*, 358(9280), 483-488 [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(01\)05627-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)05627-6)
- Malterud, K. (2011) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*, Oslo: Universitetsforlaget
- McGuire, L., Lay, K., and Peters, J. (2009) Pedagogy of reflective writing in professional education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 93-107 <http://josotl.indiana.edu/article/view/1718/1716>
- Merleau-Ponty, M. (2012) *Phenomenology of Perception*, London: Routledge
- Moi, T. (2013) *Språk og oppmerksomhet*, Oslo: Aschehoug
- Naber, J., and Wyatt, T. H. (2014) The effect of reflective writing interventions on the critical thinking skills and dispositions of baccalaureate nursing students. *Nurse Education Today*, 34(1), 67-72
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.04.002>
- Rai, L. (2012) Responding to emotion in practice-based writing. *Higher Education*, 64, 267-284 <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9492-1>
- Røkenes, O.H. og Hanssen, P.H. (2012) *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*, Bergen: Fagbokforlaget
- Schön, D. (1983) *The reflective practitioner*, London: Avebury
- Stephens, M., Reamy, B. V., Anderson, D., Olsen, C., Hemmer, P. A., Durning, S. J., and Auster, S. (2012) Writing, Self-Reflection, and Medical School Performance: The Human Context of Health Care. *Military Medicine*, 177(9), 26-30 <https://doi.org/10.7205/MILMED-D-12-00235>
- Van Manen, M. (2014) *Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing*, Walnut Creek, Ca: Left Coast Press
- Walmsley, C., and Birkbeck, J. (2006) Personal Narrative Writing. *Journal of Teaching in Social Work*, 26(1-2), 111-126
https://doi.org/10.1300/J067v26n01_07
- Wear, D., Zarconi, J., Garden, R., and Jones, T. (2012) Reflection in/and Writing: Pedagogy and Practice in Medical Education. *Academic Medicine*, 87(5), 603-609
<https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31824d22e9>