

Om at skrive på universitetet

BENTE KRISTIANSEN

Om at
SKRIVE
på universitetet

Syddansk Universitetsforlag

*University of Southern Denmark Studies in Scandinavian Languages
and Literatures, vol. 135*

© Bente Kristiansen og Syddansk Universitetsforlag 2017, 2023

Sats, omslag og tryk: Specialtrykkeriet Arco

ISBN: 978-87-408-3471-0

2. udgave

Hvor intet andet er angivet, er bogens citater oversat til dansk af forfatteren.

Mekanisk, fotografisk, elektronisk eller anden mangfoldiggørelse af denne bog er kun tilladt med forlagets tilladelse eller ifølge overenskomst med Copydan.

Syddansk Universitetsforlag

Campusvej 55

DK-5230 Odense M

www.universitypress.dk

Indhold

| | |
|--|-----------|
| Forord af Olga Dysthe | 9 |
| Indledning | 15 |
| Kapitel 1 – Hvad er der galt? | 21 |
| Sproglig korrekthed | 21 |
| Forventninger til tekster | 24 |
| Imitere for at lære | 27 |
| Hvad er det, der er svært? | 29 |
| Hvilke muligheder åbner skriveprocessen? | 30 |
| Hvad er det særlige ved akademiske tekster? | 33 |
| En hemmelig loge? | 37 |
| Viden | 40 |
| Kapitel 2 – Akademiske tænkemåder og akademiske skrivemåder | 45 |
| Forskellige tænkemåder | 45 |
| Forskellige videnskabelige miljøer | 47 |
| Skrivning som bindeled | 50 |
| Kapitel 3 – Hvordan skrivning er læring | 53 |
| Skrivning gør tanker synlige | 54 |
| Vidensbegreb og læringsbegreb | 55 |
| At lære faget gennem at skrive | 62 |
| Kompetencer fra den gymnasiale uddannelse | 63 |
| Kapitel 4 – Læse for at lære | 67 |
| Forskellige discipliner – forskellige læsestrategier | 68 |
| Skemaer, vi læser og forstår ud fra | 71 |

| | |
|--|------------|
| Modstand mod det ukendte | 71 |
| Erfarne og uerfarne læsere | 72 |
| Undersøgende læsning | 74 |
| Kapitel 5 – Feedback inden for diskursfællesskabet | 79 |
| En akademisk stemme | 80 |
| Feedback literacy | 82 |
| Brug af eksempeltekster | 84 |
| Undervisners feedback | 86 |
| Automatiseret feedback på tekster | 87 |
| Kapitel 6 – Skriveforskning og skrivepædagogik. | 93 |
| Tre indgange til skriveforskning | 93 |
| Skrivepædagogiske holdninger – et historisk blik | 95 |
| Skrivepædagogik | 97 |
| Hvad gør den akademiske skribent? | 98 |
| Skrivepædagogiske udfordringer. | 103 |
| Kapitel 7 – Pædagogisk praksis | 105 |
| Et bud på en praksis | 106 |
| Kapitel 8 – Aktiviteter i kursusundervisning. | 111 |
| Formålet med kommunikationen | 112 |
| Skrivning som læringsredskab | 118 |
| Brug fagterminologi | 119 |
| Reflekterende skriveaktiviteter | 125 |
| Reflekterende skriveaktiviteter | 126 |
| Fagets udtryksmåder | 126 |
| Fagets arbejdsmåder | 128 |
| Læsestrategier. | 133 |
| Kapitel 9 – Vejledning af større selvstændige opgaver | 141 |
| Skriveprocesser som læreprocesser. | 142 |
| At arbejde med faglig argumentation | 148 |

| | |
|---|------------|
| At arbejde med kilderne | 154 |
| Udvikling af faglig identitet | 162 |
| Skrivefællesskaber | 164 |
| Feedback på tekster | 167 |
| Fokus og fremdrift i skriveprocessen | 172 |
| Vejleders rolle i specialeprocessen | 174 |
| Kapitel 10 – Highlights til studerende | 179 |
| De uskrevne regler i akademisk kommunikation | 181 |
| Skrivning er en vigtig nøgle til faglig viden | 188 |
| Tekster skal læses forskelligt | 193 |
| Litteratur | 197 |

Forord af Olga Dysthe

Jeg modtog manuskriptet til denne bog, samtidig med at alle nyhedsmedier var optaget af den nye chatbot ChatGPT, som på få minutter kan producere svar på enhver skriveopgave. Ifølge undervisere på højere uddannelser er besvarelserne ofte overraskende gode, både hvad angår indhold og sprog, og de kan give en studerende en relativt god karakter. En lektor i norsk skriver i et avisindlæg: "Jeg fik gode og sammenhængende tekster, svar og kommentarer om alt fra kræft og videnskab til madlavning og dårlig humor. Når jeg ikke var tilfreds med svarene og bad om en uddybning, fik jeg nye og forbedrede tilbagemeldinger" (Ulvestad, BT 17.1.23). Når han i overskriften alligevel stiller spørgsmålet "Bliver vi dummere af kunstig intelligens?", så er det ikke, fordi han er imod en digital udvikling inden for uddannelsesområdet. Tværtimod mener han, at det digitale er gået fra at være et mangelfuldt og frustrerende instrument til at blive definerende for den videnskabskultur, som undervisere leverer og underviser i. Men avanceret brug giver også mulighed for mere avanceret misbrug. Lektoren frygter, at "kunstig intelligens vil fungere som anabole steroider for snydekulturen, og at det i værste fald bliver en udbredt kultur, hvor det bliver svært at hævde sig på toppen af karakterlisterne uden at snyde". Hvis det bliver konsekvensen, vil kunstig intelligens desværre gøre elever og studerende dummere frem for klogere.

Jeg er helt enig i den skepsis, som lektoren her giver udtryk for. Men netop fordi det på højere uddannelser ikke vil være muligt at holde ChatGPT eller lignende værktøjer udenfor, er det vigtigt at være klar over, hvor lidt de faktisk kan bidrage til skrivningen som en grundlæggende færdighed i at skabe mening. Min hovedpointe i dette forord er, at så længe det er et overordnet mål på højere uddannelser at hjælpe studerende

med at udvikle deres egen *tænkeevne og dømmekraft*, vil skriveundervisning for nye studerende og selvstændig opgaveskrivning aldrig blive overflødige. I lyset af udviklingen inden for kunstig intelligens bliver det vigtigere end nogensinde at have fokus på, hvordan studerende lærer at *tænke kritisk, ræsonnere, argumentere, vurdere og efterprøve kilder*, som Bente Kristiansens bog lægger op til. Uddannelse handler om at lære at tænke både fagligt og samfundsmæssigt, om at udforske, forstå og løse problemer, såvel som at kunne formidle sin forståelse mundtligt, skriftligt og i praksis. At tro at brugen af en chatbot kan erstatte undervisning og træning i dette, vidner om en snæver og naiv opfattelse af uddannelse.

Baggrunden for mit eget engagement og betydningen af skrivning

Den tætte forbindelse mellem sprog og tænkning har været en rød tråd gennem hele mit virke som underviser både i gymnasiet, på universitetet og som forsker. Hvor min første bog om skrivning, *Ord på nye spor* (1993, dansk 2005), byggede på andres forskning, har jeg i senere bøger og artikler gennem egne forskningsstudier vist, at elever og studerende udvikler deres evne til at forstå andres stemmer og synspunkter, og dermed blive selvstændige og tænkende mennesker, ved at læse, lytte, samtale og skrive (*Det flerstemmige klasserommet*, 1995). Det handler om at fremme en form for dialog, der både er respektfuld, kritisk og kreativ; noget, der er nødvendigt for at ruste den næste generation til at blive aktive medborgere i vores samfund og redde et demokrati i krise.

Et af mine mest omfattende forskningsprojekter, "Fagskrivning og vejledning i højere uddanning", var et interviewstudie med studerende og vejledere på masterniveau inden for tre forskellige fagdiscipliner fra humaniora, samfundsvidenskab og naturvidenskab. Resultaterne herfra blev offentliggjort i artiklen "Professors as mediators of academic text cultures" (2002), i bogen *Skrive for å lære* (2010) for bachelorstuderende og i

antologien *Forskningsvejledning på master og doktorgradsnivå* (2006) for ansatte. Et interessant, men nedslående fund var, at selvom vejlederne i alle fag mente, at skrivning er meget vigtigt for at lære at tænke i faget, var der faktisk få, som så det som deres opgave at undervise studerende i skrivning på bachelorniveau. Det forskningsresultat, der fik mest omtale, var dog min identifikation af tre forskellige vejlederrelationer: vejleder som lærer, partner eller mester. En overordnet konklusion fra denne forskningsundersøgelse var, at undervisernes ansvar for de studerendes skrivning fungerer bedst, når skrivning er en selvfølgelig del af den faglige uddannelse. En bog om universitetsskrivning må derfor have et bredere perspektiv end det at lære at skrive opgaver. *Kristiansens bog viser, hvorfor og hvordan skriveundervisning kan og bør være en integreret del af enhver faglig uddannelse.*

Det er muligt at argumentere for, at adgangen til chatbots gør, at undervisning i faglig skrivning bliver endnu vigtigere. På et seminar ved Universitetet i Bergen om denne form for kunstig intelligens sagde professor i universitetspædagogik Arild Råheim, at ChatGPT måtte føre til udvikling af alternative eksamensformer, som igen ville kræve mere aktiverende undervisning, mere skrivning og mere refleksion. Lars Strannegård, som er rektor ved Handelshøjskolen i Stockholm, påpeger i *Dagens Nyheter* 17.1.23, at en forudsætning for, at chatbots tages aktivt i brug på højere uddannelser, er, at alle fagmiljøer lægger mere vægt på skrivning og selvstændig, kritisk tænkning for at modvirke det snævre videnskabssyn, som de udspringer af. Der må stilles komplekse skriveopgaver, som kræver sammenligning og vurdering af mange kilder, med mulighed for diskussion med både medstuderende og undervisere (som Kristiansen foreslår). I så fald vil konstruktiv, kreativ og kritisk brug af chatbot-tekster kunne integreres i en ny skriveundervisnings- og vurderingspraksis på universiteterne. På den måde kan de blive en tjener, ikke en herre. Han hævder også, at selv om universiteterne skal være videnskabens højborg, kan de miste

deres eksistensberettigelse, hvis de *udelukkende* fokuserer på eksplicit, målbar viden og ikke skaber udviklingsrum for det, som adskiller maskiner fra mennesker, for eksempel bevidsthed, etisk og æstetisk dømmekraft, kort sagt *universiteternes dannelsefunktion*. Derudover understreger han betydningen af skriverens personlige stemme også i akademiske tekster, mennesket bag teksten. Her er der stor forskel mellem fagenes skrivetraditioner, så det er endnu en grund til at forankre skriveundervisningen i de forskellige discipliner.

Hvordan imødekommer Bente Kristiansens bog universitetsunderviseres behov for støtte i forhold til skrivning?

For det første ved at hun påpeger, at skrivning er en integreret del af den faglige læringsproces. Fordi det er en grundholdning hos forfatteren, at studerende lærer at tænke, arbejde og ræsonnere fagligt ved at skrive, såvel som ved at læse og samtale med både medstuderende og undervisere, er de praktiske forslag og anbefalinger forankret i dette. En skriveundervisning løsrevet fra fag og med ensidigt fokus på akademisk skrivning vil være i større risiko for at blive irrelevant, når studerende har adgang til chat-robotter. En fagligt integreret skriveundervisning vil derimod fortsat være central i universitetspædagogikken, fordi den forbinder undersøgende og reflekterende faglig tænkning og sproglig formidling. I kapitel 2 i bogen fastslår Kristiansen, at "når man skriver i faget, skriver man sig også ind i de måder, faget arbejder på, og ind i de rammer, der er for fagets tænkning". Kapitel 3 følger op med det overordnede tema "Hvordan skrivning er læring". Det handler i høj grad om, hvilke skriveaktiviteter studerende bliver engageret i, og hvordan disse bliver integreret, og hvilke faglige krav teksten skal opfylde. Da skrivning og læsning hænger så nøje sammen, er det prisværdigt, at hun inkluderer et kapitel om at læse for at lære, hvori hun identificerer væsentlige forskelle imellem, hvordan man læser i forskellige fag.

De sidste kapitler i Kristiansens bog vil mange universitetslærere nok finde mest nyttige, fordi de giver helt konkrete forslag til faglige skriveaktiviteter, som imødekommer behovet for problemløsningsaktiviteter, hvor teoretisk og praktisk viden bliver integreret. Hun skelner her mellem kursusundervisning og vejledning af større, selvstændige skriveopgaver. I begge tilfælde lægger hun stor vægt på at skabe gode skrive- og samtalefællesskaber. Når forskellige perspektiver og modstridende synspunkter udtrykkes gennem bidrag fra medstuderende, øves dømmekraft og selvstændig tænkning på nye måder. Sådanne flerstemmige skrive- og læringsfællesskaber har vist sig uvurderlige i alle fag.

Hvordan vil skrivning og undervisning på højere uddannelser udvikle sig efter "skriverobotternes indtog"? Svaret ligger i fremtiden. Når denne bog udgives, er fagmiljøerne kun lige begyndt at diskutere dette. Kristiansens bog giver vigtige bidrag til underviserne, som står over for nye udfordringer, samtidig med at de overordnede mål for højere uddannelse er de samme. Forskningsbaserede svar får vi først, når der foreligger resultater fra systematiske forsøg inden for forskellige fag og på forskellige niveauer.

Olga Dysthe, februar 2023

Referencer:

- Dysthe, O. (1993): *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget. (Klim, Århus: 2005).
- Dysthe, O. (1995): *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. (Klim, Århus 1996).
- Dysthe, O. (2002): «Professors as mediators of academic text cultures». *Written Communication*, 19(4), 458-493.

- Dysthe, O. & Samara, A. red. (2006): *Forskningsveiledning på master og doktorgradsnivå*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O, Hertzberg, F., Løkensgard Hoel, T. (2001/2010): *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Råheim, A. (2023): Innlegg på seminaret «ChatGTP-trussel eller mulighet» ved Universitetet i Bergen, 03.02.
- Strannegård, L. (2023): «Chatrobotarna är inte kunskapens fiende». Dagens Nyheter 17. 01.23.
- Ulvestad, R. (2023): »Blir vi dummere av kunstig intelligens?». Bergens Tidende, 17.1.23.

Indledning

Mange universitetsundervisere er enige om, at alt for få studerende kan skrive. De studerende kan hverken argumentere akademisk, anvende referencer eller skrive korrekt, lyder det (se fx Clughen og Hardy, 2012). Dét opleves frustrerende for underviserne – især når de opfatter skrivekompetencer som noget, der er sekundært i forhold til uddannelsens 'egentlige' mål, nemlig de faglige og akademiske kompetencer – for hvordan skal man dog nå det hele?

Et af svarene har været udgivelsen af en lang række håndbøger til studerende med anvisninger på, hvordan man skal skrive opgaver, der lever op til genreforventningerne. Mine egne erfaringer som underviser i akademisk skrivning er imidlertid, at rigtig mange af de problemer, de studerende har med at skrive, snarere bundet i en usikkerhed over den fagdisciplinære tænkning, som de er i fuld gang med at lære. Den usikkerhed fører ofte til en sproglig usikkerhed og et ubehjælpsomt sprog (Kristiansen, 2010). Problemerne skyldes sjældent, at de studerende mangler generelle sproglige kompetencer. De fleste kan godt udtrykke sig skriftligt. Det, de kæmper med, er at finde ud af, hvordan de skal udtrykke sig i en faglig akademisk kontekst.

At skrive akademisk er at deltage i nogle bestemte skrivepraksisser, nogle bestemte måder at arbejde med viden på, som udspringer af specifikke faglige kontekster (se fx Bazerman, 1988; Blåsjö, 2004; Carter et al. 2007; Holm & Clemensen, 2017; Wingate, 2015). Og dét er nyt for de studerende. Elever på de studieforberevende uddannelser skriver ikke opgaver på samme måde, som det forventes af dem på geologi, fysik eller historie på universitetet, og mange overraskes derfor ved mødet med de nye faglige praksisser. En skriveforsker bruger ligefrem begrebet 'institutionelt praktiseret mystik' (Lillis,

2001) til at beskrive den oplevelse, de studerende får. Mystikken opstår, fordi den skriftlige praksis i fagene ofte er en så integreret del af undervisernes viden og kompetencer, at den kommer til at fremstå som noget, man blot forudsætter, altså som 'almen viden'. For de studerende på vej ind i et nyt fagligt felt er der imidlertid langt fra tale om almen viden.

Derfor ligger der også – alle gode intentioner til trods – nogle væsentlige begrænsninger i det at udstyre de studerende med håndbøger og genreopskrifter. Beskrivelser af, hvordan en genre ser ud, er sjældent tilstrækkelige for at forstå genren. Det er muligt, at den studerende har lært, at der i en opgave skal være et afsnit, der redegør for teori, men hvis den studerende ikke har forstået, hvilken funktion teori har i opgaver, bliver teori-afsnittet blot et påklistret genretræk, som ikke er integreret, hverken i den studerendes faglige kompetencer eller i teksten.

Med denne bog forsøger jeg at bidrage til en afmystificering af mødet med den akademiske fagdisciplinære verden. Det gør jeg ved at skitsere nogle spørgsmål og aktiviteter, der kan eksplicite den praksis og skriftlighed, som findes i fagene. Det er mit håb, at dette kan være til gavn og glæde for både de studerende og underviserne.

Den forskningsbaserede viden om akademisk skrivning er omfattende. Ikke alene findes der lingvistisk forskning, der beskriver genretræk ved forskellige typer af akademiske tekster, der er også forsket i de udfordringer, som de studerende har med at skrive akademiske tekster, som lever op til undervisernes forventninger. Og heldigvis er der også forsket i, hvordan forskellige typer af læse- og skriveaktiviteter kan understøtte en faglig akademisk udvikling.

Bogens første del tager udgangspunkt i denne viden. Kapitel 1 undersøger, hvori problemet egentlig består: Hvad beklager underviserne sig over, og hvad er det, de studerende har svært ved? Her argumenterer jeg for, at det egentlige problem med de studerendes tekster er, at vi ikke anerkender skriveprocesser som led i en læringsproces. Vi overser, at man lærer fagets

grundlæggende teorier, begreber, forståelsesrammer og terminologi ved at skrive. Og vi overser, at man lærer at tænke, arbejde og ræsonnere fagligt, mens man skriver fagligt.

De følgende tre kapitler redegør for den forskningsmæssige viden om sammenhængen mellem skrivning og læring og mellem skrivning og læsning. Kapitel 2 beskriver, hvordan akademisk skrivning er knyttet til den måde, hvorpå man producerer viden i de forskellige fag. Jeg argumenterer for, at man ikke kan adskille fagenes indhold og epistemologi fra, hvordan man udtrykker viden inden for dem. Af den grund kan skrivning være en effektiv læringsaktivitet. Hvordan det kan foregå, undersøger jeg i kapitel 3.

Udfordringerne opstår ikke kun, når de studerende skal *skrive* faglige, akademiske tekster, men også når de skal *læse* dem. Kapitel 4 handler om læseudfordringer. Ligesom tekster må skrives på forskellige måder, må de også læses på forskellige måder, og kompetencerne til at læse de forskelligartede tekster er igen noget, man ofte tager for givet i universitetsundervisningen. Man overser, at de studerende skal lære helt nye typer af tekster at kende – såvel genremæssigt som indholdsmæssigt. Det er igennem både skrive- og læseprocessen, at man kan lære nye genrer og nye udtryksmåder at kende, og læring kan derfor understøttes med såvel læseaktiviteter som skrive- og feedback-aktiviteter. Kapitel 5 handler specifikt om feedback-aktiviteter.

Kapitel 6 redegør for forskellige teoretiske tilgange til, hvad det kræver at kommunikere i faglige akademiske sammenhænge. Der findes en række forskellige udgangspunkter og dermed også en række forskellige bud på pædagogiske praksisser, og hvordan læringsprocesser foregår. Som med så meget andet forskning er der tale om forskellige perspektiver på en kompleks proces, og alle perspektiverne byder på væsentlige indsigter.

På den baggrund argumenterer jeg i kapitel 7 for den forståelse, der ligger bag de konkrete læse-, skrive- og feedback-ak-

tiviteter, der findes i kapitel 8 og 9. Aktiviteterne falder i to hovedgrupper: De aktiviteter, der kan implementeres i kursusundervisning (kap. 8), og de aktiviteter, der kan bruges i forbindelse med vejledning af større selvstændige opgaver som fx bachelorprojekter og specialer (kap. 9).

Bogens sidste kapitel henvender sig til de studerende. Kapitlet giver i kort form en introduktion til, hvad der er særligt ved at læse og skrive i faglige akademiske sammenhænge, og opsummerer nogle pointer fra bogen, som jeg har erfaret, at studerende sjældent får formidlet. Der er desuden henvisninger til de steder i bogen, hvor interesserede kan læse mere om baggrunden for pointerne samt til aktiviteterne i kapitlerne 8 og 9, hvoraf mange kan anvendes af studerende enten alene eller i fx en studiegruppe.

Denne bogs kraftige appel til underviserne om at lægge mange flere skriveaktiviteter ind i den faglige undervisning er ikke en opfordring til, at underviserne påtager sig en ekstra arbejdsbyrde med at rette opgaver. Det er de studerende, der skal skrive, ikke underviserne, ligesom det primært er de studerende, der skal give feedback til hinanden. Der er nemlig et stort læringspotentiale i at give feedback på tekster. Underviserens opgave består i at stille skriftlige opgaver og angive rammer for skrivningen. Aktiviteter, der kan blive til en faglig opdagelsesrejse sammen med de studerende.

De aktuelle universitetspædagogiske diskussioner (se fx *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*) handler i høj grad om, hvordan man får studerende til at arbejde aktivt, gå i dybden med stoffet og forholde sig undersøgende, kritisk-reflekterende, nysgerrigt og innovativt til det. Sådanne målsætninger kalder på skriveaktiviteter. Skriveaktiviteter er aktiverende undervisning, og skrivningen har allerede en plads i den studerendes læreproces. Flere skriftlige aktiviteter er ét af svarene på de universitetspædagogiske udfordringer.

I andenudgaven af bogen er førsteudgavens teoretiske redegørelser for tilgange til skriveforskningen forkortet for at

give plads til dels en uddybning af indsigter fra læseforskningen, dels et nyt kapitel om tekstfeedback og peerfeedback. En anden forskel er, at den praksisrettede del af bogen med konkrete forslag til læse- og skriveaktiviteter nu er organiseret efter de undervisningssituationer, man typisk står i som underviser, dvs. henholdsvis kursusundervisning og vejledning. Derudover er bogen opdateret med nye kilder. Og endelig er den suppleret med et nyt kapitel, der henvender sig direkte til studerende.

Jeg håber således, at bogen giver tilstrækkelig indsigt i forskningen på området til at forklare, hvorfor fagspecifikke læse- og skriveaktiviteter er grundlæggende elementer i undervisningen på en akademisk uddannelse. Og at den gør det enkelt og overskueligt at se, hvordan man kan bruge læse- og skriveaktiviteter som en integreret del af den faglige undervisning – netop for at sætte fagligheden i højsædet. Dét vil gøre studielivet meget lettere for mange studerende – og gøre undervisningen meget lettere for mange undervisere!

Tak til alle de studerende, der gennem årene har delt deres problemer, frustrationer og glæder over skriveprocessen med mig og derved lært mig så meget om akademisk skrivning. Og tak til alle de undervisere, som har delt deres bekymringer over studerendes læsning og skrivning og derved lært mig så meget om undervisning og læreprocesser. Tak til professor emerita Ellen Krogh, Syddansk Universitet, for gode og konstruktive kommentarer til manuskriptet. Tak til universitetskolleger i de skrivepædagogiske og universitetspædagogiske miljøer for gode diskussioner. Og tak til forlagsredaktør Michael Dam Petersen for at bidrage til at gøre bogen læsevenlig.

Bente Kristiansen, april 2023