

Skrivning som læringsstrategi

Iben Gjødsbøl og Sara Green

¹Institut for Folkesundhedsvidenskab

²Institut for Naturfagernes Didaktik

Københavns Universitet



Introduktion

I undervisningssammenhænge bruges skriftligt arbejde primært til at dokumentere og evaluere, hvad den studerende har lært. Flere læringsteoretikere peger imidlertid på, at der er et vigtigt læringspotentiale i selve skriveprocessen. Eksempelvis argumenterer psykologen Lev Vygotsky i bogen *Mind in Society* (Vygotsky, 1978) for at bruge skrivning som et medium for tanken. Skrivningens potentiale for at fremme indlæringen er også omdrejningspunktet for bogen *Skrive for at lære – faglig skrivning i de videregående uddannelser* af Dysthe, Hertzberg og Hoel (Dysthe et al., 2005). Forfatterne fremhæver at: ”Skrivning hjælper os både med at få øje på nye sammenhænge og til at afsløre mangel på sammenhæng og forståelse. Skrivning fører til dybdelæring i stedet for overfladisk læring og hjælper os

til at tilegne os stoffet. Skrivning kan føre til ny erkendelse og indsigt. Skrivning er altså en vigtig læringsstrategi” (Dysthe et al., 2005: 16). Skrivning kan med andre ord anskues som et erkendelsesredskab til at fastholde og strukturere tankerne og dermed gøre dem tilgængelige for revidering og videreudvikling.

Dette projekt fokuserer på skriveaktiviteter, der har til formål at træne studerende til at skrive for at udvikle viden. Vi ønsker at sætte fokus på den *kreative dimension* af skrivning – et aspekt som ofte overses på de videregående uddannelser. Emnet for projektet er motiveret af vores egne erfaringer som undervisere, hvor vi oplever, at vores studerende har svært ved at komme i gang med at skrive eller kan få skriveblokader i forbindelse med større opgaver som et speciale. Og det er en skam – for selv oplever vi i vores arbejde med at skrive videnskabelige artikler, at erkendelserne ikke ankommer før men derimod *i kraft af*, at man skriver.

Den didaktiske faglitteratur rapporterer om udfordringer med, at mange studerende investerer mere psykisk energi i ”blokeringer og vedligeholdelse af gammel modstand end i de kreative processer, der åbner for læring og faglig indsigt” (Dysthe et al., 2005; forord af Krogh-Jespersen et al., p.11). Studerende bruger meget tid på at læse fagligt stof men langt mindre tid på at skrive. Konsekvensen bliver derfor, at mange studerende – når de skriver – ofte kun genfortæller eller parafraserer andre tekster snarere end at bruge skrivning til at udvikle deres eget perspektiv. Desuden har mange en tendens til at udsætte skriveprocessen, til de føler, at de ”ved nok” til at kunne producere et skriftligt produkt. Det kan få den konsekvens, at der ikke er tid eller overskud til at modtage og bruge vejlederens feedback (Dysthe et al., 1999), og at det skriftlige arbejde bliver en frustrerende oplevelse (Pedersen, 2004).

Der kan være forskellige årsager til de oplevede udfordringer. Den afventende strategi for skrivningen kan bl.a. skyldes præstationsangst eller perfektionisme hos den studerende men kan også være et resultat af måden der typisk undervises på. I undervisningssammenhænge møder de studerende ofte kun skriftlige produkter i form af afsluttede og gennemredigerede fagtekster, og de kan derfor få en opfattelse af, at god skrivning indebærer et næsten færdigt produkt med en specifik form og struktur. Det ufærdige, processuelle skriveprodukt er så at sige usynligt for de studerende. Derudover er det også sandsynligt, at mange studerende ganske enkelt ikke har erfaring med eller anerkender potentialet i at bruge skrivning som en støtte for tanken. For at fremme sådanne erfaringer og færdigheder har vi forsøgt at designe undervisningsaktiviteter, som kan få de studerende til ikke bare

at skrive mere men også at skrive på en måde, som understøtter udvikling af deres ”egen stemme” og dermed en dyb læringsproces (Entwistle, 2009).

I projektet ønsker vi at lade to former for skrivning komplementere hinanden – hvad Dysthe et al. (2005) kalder hhv. ”tænkeskrivning” og ”præstationskrivning” (se tabel 2.1). Hvor det primære formål med præstationskrivning er at producere et godt tekstprodukt ud fra fagspecifikke krav, har tænkeskrivning fokus på udvikling af ideer. Begge processer kan være forankrede i fagligt indhold og begge indeholder elementer af kreativitet og kritisk stillingtagen til det skrevne. Men en vigtig motivation for at fokusere på tænkeskrivning er at aktiviteter fritaget for formål om at leve op til formelle krav (præstationskrivning) kan åbne op for kreative processer som ellers kan hæmmes hvis den kritiske stillingtagen tilkobles for tidligt. F.eks. kan fokus på sproglig korrekthed være hæmmende for udvikling af nye ideer eller af de studerendes ”egen stemme”. Tænkeskrivning og præstationskrivning kan derfor tænkes som strategier, der har forskellige formål, og som er nyttige på forskellige tidspunkter i et læringsforløb.

Tabel 2.1. Modificeret efter Dysthe et al. (2005), figur 6 s. 44)

	Tænkeskrivning	Præstationskrivning
Formål	”Tænke med pennen” Få og udvikle ideer Tydeliggøre vage tanker Forklare for dig selv	Kommunikere Præsentere Fremlægge Forklare for andre
Karakteristiske træk	Kreativ tænkning Teksten orienteret mod skribenten selv Procesorienteret	Kritisk analytisk tænkning Modtagerbevidsthed Fokus på produkt
Modtager	Skribenten selv Medstuderende Vejledere som dialogpartnere	Eksterne læsere Censor eller underviser som evaluator
Sprog	Personligt Ekspressivt Uformelt og udforskende/legende	Formelt og tilpasset fagspecifikke krav Vægt på sproglig korrekthed
Genre	Tænketekster, notater	Fagopgave, artikel osv.

Som det fremgår af tabel 2.1, er tænkeskrivning mere udforskende og legende, og modtageren er skribenten selv, medstuderende, eller vejledere/undervisere som dialogpartnere (snarere end som evaluator). At fremme tænkeskrivning stiller derfor ikke kun krav til den studerende men også til underviseren og medstuderende, som skal hjælpe med at udvikle ideer snarere end at evaluere disse. Vi ønsker derfor at undersøge, om man som

underviser og vejleder kan designe øvelser og feedback således, at undervisningen mere eksplicit fremmer brugen af skrivning som læringsstrategi. Vores fokus er her på hvordan de studerende oplever øvelser i tænkeskrivning, som har idéudvikling og læring som det primære formål.

Problemformulering

Howdan oplever de studerende udbyttet af mindre skriveøvelser i undervisningen, tiltænkt som redskaber til at udvikle, strukturere og fastholde ideer om et fagligt emne?

Metode og empiri

For at besvare problemformuleringen har vi udviklet og afprøvet tre forskellige skriveøvelser i Gjødsbøls undervisning af studerende på uddannelsen Master of Public Health (MPH) ved Institut for Folkesundhedsvidenskab, Københavns Universitet. Observationer af og refleksioner over disse øvelser udgør én form for empiri. Derudover har vi lavet kvalitative, semi-strukturerede interviews (Kvale et al., 2008) med i alt fire studerende. Tre af disse deltog i skriveøvelserne i Gjødsbøls undervisning. For at undersøge potentialet for tænkeskrivning i forbindelse med større opgaver, og hvordan man som vejleder bedst kan understøtte den proces, har vi desuden interviewet en studerende som tidligere har skrevet speciale hos Green. Interviewmaterialet udgør det væsentligste empiriske materiale for besvarelsen af problemformuleringen. De studerende citeres under pseudonymerne Katja, Maria, Lars og Louise.

Skriveøvelser i undervisningen

Faget *Kvalitative metoder* er placeret på MPH-studiets obligatoriske fællesdel. De fleste studerende tager en masteruddannelse i forlængelse af deres professionsbachelor (eksempelvis sygepleje, fysioterapi, eller jordemoderuddannelsen), og de har derfor stor praktisk erfaring fra sundhedsvæsenet. De fleste studerende er godt bekendt med den kvantitative forskningstradition, til gengæld finder mange det svært og udfordrende at undersøge folkesundhedsvidenskabelige problemstillinger kvalitativt, herunder at udvikle deres egne analyser, fortolkninger og formuleringer.

Kurset er tilrettelagt i fire forskellige blokke med fokus på hhv. den kvalitative metodes erkendelsesteori (blok I), analytiske perspektiver (blok II: livsverden, magt og styring samt praksis); udvalgte kvalitative metoder (blok III: semi-strukturerede interviews, deltagerobservation og dokumentanalyse), samt kvalitet i og formidling af kvalitative undersøgelser (blok IV). Sideløbende med undervisningen skal de studerende tilegne sig praktisk erfaring med at bruge kvalitative metoder ved at udføre et miniforskningsprojekt, hvor de i grupper identificerer en problemstilling og laver kvalitative semi-strukturerede interviews og deltagerobservation.

De studerende evalueres til slut med en skriftlig eksamensopgave (individuel eller gruppeopgave), hvori de beskriver selve forskningsprocessen og reflekterer både metodisk og analytisk over deres vidensproduktion ved at sætte de teoretiske begreber i spil, der introduceres i løbet af kurset. Vores formål med at integrere skriftlighed som en del af undervisningen er både at stimulere de studerendes erkendelser og at støtte deres faglige skrivekompetencer.

Skriftlighed i idéudvikling

Den første øvelse fandt sted under den anden kursusgang, hvor de studerende skulle finde emne og ideer til deres miniforskningsprojekt. De fik i grupper af to studerende udleveret en kæmpe post-it. Først skulle den ene studerende på to minutter forklare sin interesse for et emne eller idé til et projekt til den medstuderende, der udelukkende måtte lytte. Derefter holdtes et minuts pause i fuldkommen stilhed, hvor begge studerende reflekterede over, hvad der var blevet sagt. Den samme studerende skulle derefter igen forklare sin idé men nu på kun ét minut efterfulgt af endnu et minuts refleksionspause. Derefter fik grupperne fem minutter til at nedfælde de emner, ideer og tanker, der var kommet frem. Denne skriftlige del foregik i fælleskab, men det var den studerende, der havde lyttet, som førte pennen. Bagefter blev øvelsen gentaget ved at de studerende byttede roller som hhv. taler og lytter.

Samskrivning

Den anden skriveøvelse var tiltænkt som katalysator for fælles idéudvikling og faglig refleksion over, hvorvidt og hvordan de forskellige grupper kunne bruge Michel Foucaults begreber om magt og styring som analytisk ramme i deres egne projekter. Efter en indledende forelæsning fra underviseren fik

de studerende 10 minutter til parvist at diskutere følgende to spørgsmål om magt- og styringsperspektivets relevans for deres egen problemstilling: 1. *Hvilke indsigter om jeres felt vil I kunne skabe med et magt- og styringsperspektiv?* 2. *Hvordan kunne I kombinere et magt- og styringsperspektiv med et livsverdenperspektiv?* Herefter fik de studerende 10 minutter til at svare på hver deres spørgsmål (1 eller 2). Efter 10 minutter byttede de studerende tekst og skulle nu læse, redigere og skrive til i den tekst og svar, deres medstuderende netop havde produceret. Den relativt korte tidsbegrænsning for skrivningen blev sat for at fjerne noget af præstationspresset hos de studerende, fordi alle teksterne vil fremstå ufærdige efter så kort tid (Dysthe et al., 2005: 173). Grundet sygdom måtte Gjødsbøl overlade undervisningen til en kollega med det resultat, at de enkelte diskussions- og skriveintervaller uheldigvis blev væsentligt forkortet.

Refleksionsskrivning som peer-feedbackform

Den sidste skriveøvelse var en del af kursusgangen om det kvalitative interview som metode og skulle hjælpe de studerende i deres proces med at udarbejde en spørgeguide til brug i deres miniforskningsprojekter. Som forberedelse til undervisningen havde hver gruppe udviklet et udkast til en interviewguide. Selve skriveøvelsen havde fokus på peer feedback (Moore et al., 2013; Pearce et al., 2009; Rienecker et al., 2015), og formålet med den var at bruge skriftlig feedback til at stimulere refleksioner og fastholde ideer til at forbedre og forfine gruppernes interviewguides. Øvelsen startede med, at hver gruppe blev sat sammen med en anden gruppe. Den ene gruppe fik nu 10 minutter til at afprøve deres interviewguide på en anden gruppe ved at én person agerede interviewer, og en anden person fra den modsatte gruppe agerede interviewperson. Resten af de studerende (to til tre) agerede observatører og tog noter under interviewet. Herefter blev samtlige studerende instrueret i at nedskrive deres umiddelbare refleksioner over, hvordan interviewet var forløbet ud fra følgende spørgsmål, der var formuleret af underviseren og fremgik af en slide på projektoren: *Hvad fungerede godt i interviewet, og hvad var svært? Var der spørgsmål, der var svære at stille (og besvare), og som bør omformuleres? Blev I inspirerede til at inkludere nye spørgsmål? Gav interviewet anledning til etiske refleksioner? Hvad hæftede I jer ved mht. kropssprog? Hvordan var interaktionen og samtaledynamikken? Har I lært noget om jeres egne forforståelser og deres rolle i interviewet?* Efter 10 minutters skrivning fik de studerende til sidst fem minutter til mundtligt at samle op og udveksle oplevelser af in-

tervietet, inden de gentog øvelsen ved at bytte roller. De studerende var på forhånd instrueret i, at de nedskrevne refleksionstekster skulle deles med deres medstuderende til brug i det videre arbejde med interviewguiden.

De studerendes oplevelse af skriveøvelserne

For at belyse både potentialer for og udfordringer med at integrere skrivning i undervisningen interviewede vi tre studerende efter gennemførelsen af den sidste skriveøvelse. Vi spurgte bl.a., hvad de oplevede som givtigt og svært ved øvelserne; hvad der fungerede særligt godt eller dårligt; hvordan de oplever det at skrive i forhold til at diskutere mundtligt; i hvor høj grad de var bevidste om formålet med skriveøvelserne, samt hvorvidt og hvordan disse kunne forbedres. Vi fokuserer i det følgende primært på øvelse 2 og 3, fordi skriftlighed stod mere centralt i disse end i øvelse 1.

Skriften som katalysator for erkendelse, bevidstgørelse og samarbejdsrelationer

Hovedformålet med samskrivningen (skriveøvelse 2) var, at den skulle hjælpe de studerende til at se potentialet i at bruge Foucault's begreber om magt og styring som analytisk perspektiv i deres egne forskningsprojekter. Her gav alle tre studerende udtryk for, at den tidsmæssige ramme for øvelsen satte begrænsninger for udbyttet.

Katja og Maria have begge haft svært ved at sætte det teoretiske indhold fra forelæsningen i spil under øvelsen. Lars oplevede imidlertid en god sammenhæng mellem skriveøvelsen og den synopsis for projektet, som de studerende arbejdede på sideløbende med undervisningen: *"Jeg tror egentlig bare, det var fordi, vi ikke havde tiden til at samle ordentligt op bagefter. For det [skriveøvelse 2] var jo egentlig relevant nok i forhold til den synopsis, vi sad og arbejdede på. Så jeg forsøgte faktisk at anvende teorierne i forhold til de spørgsmål, jeg gerne ville svare på."* Katja tilføjede: *"Det tvinger én til at tænke over de teoretiske inputs, man har fået, hvorimod feedback-øvelsen var rimelig nem. Det har de fleste prøvet før. Men at få noget teori som man skal relatere til sit projekt – det har jeg i hvert fald mindre erfaring med, så det synes jeg, er en meget god øvelse."*

Skriveøvelser kan således hjælpe de studerende til at reflektere over de teoretiske inputs fra forelæsningen og omsætte dem analytisk – dette eksemplificerer, hvordan skrivning kan bruges til at udvikle viden (Krogh,

2010: 25). Ved at skulle formulere sig fagligt og være tvunget til i én eller anden grad at sætte den teoretiske terminologi i spil gennem den skriftlige formidling af stoffet bliver de studerendes læring internaliseret (Kringstad et al., 2014). Dog havde udbyttet af øvelsen utvivlsomt været større, hvis de studerende havde haft bedre tid til at omsætte de teoretiske indsigter til fag- og kontekstrelevante tekster om deres individuelle problemstillinger.

Maria satte ord på, hvordan det at blive tvunget ud i skriftlighed også indebærer en overskridelse: *"Nogle [studerende] skal jo bruge længere tid for at komme i gang og over den der tærskel med at begynde at skrive noget. Og hvor fint formuleret skal det nu være, når man skal sende det til hinanden og alt det der? Selvom man måske ikke har så mange barrierer, så har man nogle barrierer i forhold til, hvis man skulle dele det mundtligt – så ville man være mere umiddelbar og ikke tænke så meget over ordene."* Det at skulle 'dele' og skrive i den samme tekst gjorde de studerende mere bevidste om teksten og dens ordlyd, og både Maria, Katja og Lars udtrykte på forskellige vis, hvordan øvelserne medførte en ny form for bevidstgørelse af skriften. Lars forklarede det således: *"Jeg tænker også, at jeg måske skrev lidt mere sådan akademisk, end jeg normalt ville gøre i noter til mig selv. Jeg tror, jeg omformulerede nogle ting og tænkte, at nu må jeg hellere prøve at bruge nogle af de smarte ord, jeg lige har lært (...) Hvis øvelsen er også at få det teoretiske med ind, så er det jo smart. Så var det jo fint for øvelsens formål at få os til at tænke over de [teoretiske] begreber og at lære at skrive akademisk"*. Selvom Lars altså oplevede, at han ikke bare kunne formulere sig kreativt, frit og uden begrænsninger, så illustrerer citatet, hvorledes skriftlige øvelser i undervisningen kan bygge bro mellem tænkeskrivning og den mere akademiske præstationskrivning (Dysthe et al., 2005).

Skriveøvelserne viste sig også at indeholde et uforudset potentiale i forhold til at etablere og styrke samarbejdet mellem de studerende. Ved kurssets begyndelse havde de studerende hverken kendskab til hinanden eller erfaring med gruppearbejde. Katja forklarede, at hun betragtede samskrivning som en øvelse i at komme til at kende hinanden som gruppe: *"For mig var det egentlig en god og nem måde til at finde ud af, hvordan andre arbejder skriftligt. Nu hvor vi skal til at lave en opgave sammen, så er det jo rart at vide, hvordan andre skriver"*. Maria havde på samme måde oplevet skriveøvelsen som relationsskabende. Adspurgt om hun synes, det gav indsigter at arbejde videre i en medstuderendes tekst, sagde hun: *"Ja, det synes jeg, det gjorde, absolut! (...) Det er altid inspirerende at mærke, hvordan andre har oplevet den samme situation: hvad de bider mærke i; hvad de*

udtrykker, som man måske selv har tænkt på. Sådan synes jeg altid, det er, når man læser [andres tekst] – altså man får nogle flere argumenter, man får nogle flere indgangsvinkler til tingene, man får nogle flere faglige perspektiver. Nu kommer vi jo fra forskellige professioner, og i den situation er det helt sikkert givtigt, det er det”.

Muligheden for at producere fælles tekster var altså et værdifuldt redskab til at etablere gode samarbejdsrelationer, til at frembringe forskellige faglige perspektiver og til at få en fornemmelse af de øvrige gruppemedlemmers kompetencer og måder at arbejde på (Kaae, 2004). Lars ærgrede sig over, at hans gruppe grundet den knappe tid ikke nåede at cirkulere deres tekster mellem alle i gruppen: *”Jeg kunne godt tænke mig, at vi var nået hele vejen rundt, så jeg kunne se min oprindelige tekst efter at to forskellige har kigget på den”.* Med denne udtalelse tematiserer han potentialet i skriveøvelse nummer 3, nemlig peer-feedback.

Skriften som værktøj til fastholdelse og peer-feedback

Formålet med den tredje øvelse var at skabe rammer for, at de studerende kunne give og udveksle feedback til hinanden skriftligt. Lars så et umiddelbart potentiale i feedback-øvelsens skriftlige komponent: *”Jeg tror aldrig, jeg ville have overvejet at give skriftlig feedback, hvis vi ikke var blevet bedt om det. (...) I forhold til interviews tror jeg også, det er en god idé at skrive sine oplevelser ned lige bagefter, så man ikke glemmer det”.* Katja så også fordele i både at give og modtage skriftlig feedback, som dermed kunne fastholdes og frekventeres fortløbende i projektarbejdet.

Maria betragtede imidlertid mulighederne for fastholdelse fra et mere individuelt perspektiv: *”Jeg synes, det var meget godt selv at sidde og sætte ord på det, jeg lige havde observeret og været med til. (...) Det handlede meget om at prøve at udtrykke, hvad man ser for sig. Altså man skal skrive det ind i en opgave, og så tænker man; okay, de her refleksioner skal jo ned på skrift i opgaven også. Det skal jo gerne komme ud i ordform, så man også på en eller anden måde kan dokumentere den tankeproces, man har i forhold til at være interviewer eller den, der bliver interviewet, eller observatør. Så den øvelse går også ud på at øve det lidt og til det, synes jeg, den fungerer godt”.* Samlet set ser vi altså skrivningens potentiale til at styrke de studerendes individuelle refleksioner, deres kompetencer til og proces mod at levere et færdigt skriftligt produkt og til at levere og modtage peer-feedback til fremadrettet brug.

Selve feedback-delen i skriveøvelsen lykkedes desværre med skiftende held, fordi ikke alle studerende fik udvekslet deres skriftlige refleksioner med hinanden. Særligt Maria oplevede denne del som mangelfuld, fordi hun efter øvelsen ikke modtog nogen form for skriftlig feedback fra den anden gruppe. Maria fremhævede vigtigheden af, at underviseren sætter udvekslingen af feedback i system og opfordrede til, at der afsættes mere tid til refleksion og opsamling på feedbacken.

Skrivning som læringsstrategi – potentialer og udfordringer

Ikke alle studerende har erfaring med at bruge skrivning som erkendelsesredskab (Dysthe et al., 2005: 133), og Maria understregede, at underviseren eller vejlederen må rammesætte skriveøvelser med tankeudvikling og læring (og ikke i først omgang form og resultat) i fokus: *”[Det er vigtigt] at se hinandens bidrag – se hvad de andre har skrevet. Og det skulle der være en helt tydelig rammesætning for inden, hvor man siger: Okay, det her er delemateriale, men vi er i et learning-lab – vi øver os her, der er ikke noget med at tænke for meget igennem, hvordan man formulerer sig. Meningen er, at vi skal selv kunne skrive noget, men at vi skal være klar til at reflektere og dele det, vi har skrevet, med de andre i en opfølgende runde.”*

Ligeledes er det vigtigt, at underviseren rammesætter feedback-proceduren og tydeliggør opgaven for de studerende, som skal give feedback. Her forsøgte Gjødsbøl at lægge vægt på, at feedbacken skulle være konstruktiv og fremadrettet – dvs. formativ frem for summativ (Rienecker et al., 2015). Forløbet har imidlertid lært os, at man ikke kan forvente, at de studerende kommer i mål med udvekslingen af den skriftlige feedback, selvom de har fået instruktioner herfor. Det er også værd at overveje, i hvilken form feedbacken er mest brugbar. Eksempelvis kunne reply-funktioner i Absalon være et værktøj til at sætte udveksling af feedback mere i system. Omvendt nævnte Maria, at der er fordele ved at tænkeskrive via håndskrevne noter i stedet for computeren, hvilket alt andet lige ville komplicere udvekslingen af peer-feedback. Den foretrukne strategi kan være forskellig fra person til person, og det er en afvejning af fordele og ulemper ved forskellige strategier i forhold til formålet med øvelsen. Eksempelvis kan det variere efter, om formålet er at udvikle ideer til et individuelt projekt eller at samarbejde om et skriveprojekt.

Øget skriftlighed – på vej mod præstationskrivning

I kursets sidste undervisningsgang fik de studerende mulighed for at få feedback fra underviseren med udgangspunkt i et skriftligt produkt. Her fik individuelle studerende eller grupper en halv time til at stille spørgsmål og få kommentarer til en fem siders synopsis, som de forinden havde sendt til Gjødsbøl. Denne mulighed var tiltænkt som motivation til de studerende for at komme godt i gang med skriveprocessen. Generelt fremhævede samtlige undervisere (tre i alt) fra kursets start vigtigheden af og potentialet i at skrive både metodiske, teoretiske og analytiske overvejelser ned gennem hele kurset og forskningsprocessen.

Allerede efter den anden skriveøvelse gav Katja udtryk for at have taget opfordringen om øget skriftlighed til sig: *"Jeg kan huske, at det blev sagt for en måned siden, da vi startede, at det var godt at skrive noget ned undervejs. Og jeg vil faktisk sige, at jeg de sidste par uger er begyndt at gøre det mere. F.eks. at skrive nogle undrende spørgsmål ned i teksten, så det ikke bare er noter om, hvad afsnittende handler om men spørgsmål om, hvorvidt jeg har forstået teksten rigtigt eller noget, som jeg skal huske at spørge om"*. Skrivning fremstår her som en bred læringsstrategi, der også fungerer som en katalysator for læseudvikling, forståelse og aktiv deltagelse i undervisningen (Bak et al., 2015).

Endelig har skriveøvelserne fremhævet det positive samspil mellem tænkeskrivning og præstationskrivning. Lars oplevede, at hans gruppe allerede tidligt i kurset var godt på vej mod en eksamensopgave: *"Til den her opgave føler jeg også, at vi allerede har skrevet en masse undervejs. Vi har f.eks. allerede ting til en introduktion, fordi vi har nedskrevet noget om, hvorfor vi interesserer os for emnet osv. Måske netop fordi vi har mange skriveøvelser, så starter man ikke helt fra bar bund"*. Adspurgt om dette forhold betød, at eksamensopgaven følte nemmere at gå til, uddybede han: *"Ja, det synes jeg nu. Men lige i starten var det ikke klart for mig, hvad meningen var med de øvelser. Men dengang vidste jeg heller ikke, hvad opgaven gik ud på. Nu kan jeg bedre se meningen med øvelserne end helt i starten"*. Lars' erfaring viser, at løbende skriftlige øvelser også fungerer som et værktøj til alignment mellem undervisning og eksamen – nemlig at sikre progression og sammenhæng mellem formål, indhold og evaluering af et kursus (Biggs et al., 2007).

Tænkeskrivning og vejledning af større opgaver

Træning i at bruge skrivning som læringsstrategi fra starten af et projekt kan være særligt vigtigt i store opgaver som f.eks. et speciale, hvor mange studerende for første gang møder krav om at skulle overskue et stort tekstmateriale og omskrive deres tekster. Selvom mulighederne og udfordringerne kan være anderledes i en vejledningssituation, sammenlignet med en undervisningssituation, kan der være lige så store fordele i at have mere opmærksomhed på tænkeskrivning i denne kontekst. Dysthe et al. (2005) fremhæver i denne sammenhæng, at et meta-perspektiv på skriveprocesser kan gøre studerende mere bevidste om fordele og ulemper ved forskellige strategier.

I et interview fortalte Louise (tidligere specialestuderende ved Green), at hun havde haft gavn af tænkeskrivning til at håndtere skriveblokader. Hun fandt det periodevist svært at fokusere på at skrive, især hvis der var meget materiale, der skulle "koges ned", og hun også skulle nå andre opgaver. At skrive noter og spørgsmål ned hjalp Louise med at strukturere tankerne, så hun kunne "parkere nogle ideer" og vende tilbage til dem senere (cf. Pedersen, 2004). Green foreslog også, at hun i perioder med koncentrationsbesvær, i stedet for at udsætte skrivningen helt, skulle nøjes med at skrive en enkelt time uden fokus på slutresultatet. Til Louises overraskelse endte hun ofte med at blive grebet af at skrive, og mange af disse tekster kunne senere omskrives og indgå i specialet. Denne strategi har et formål til fælles med vores første skriveøvelse, nemlig at få taget hul på udfordringen med at kombinere faglig viden og egne ideer gennem en kreativ skriveproces.

For netop at fremme kreativiteten havde Louise god erfaring med at slå Word-stavekontrollen fra: *"Ellers bliver jeg forstyrret af at skulle skrive perfekt og stopper op for at slå ord op. Og når jeg så vender tilbage er ideen måske væk"*. Ligeledes fremhævede hun, at det er vigtigt, at vejlederen ikke bare *"kommenterer på alt, hvad man kan komme i tanke om at kommentere på"*. Trods gode intentioner kan retning af sproglige fejl forstyrre den kreative proces, hvor den studerende arbejder med at udvikle ideer og en "egen stemme". Dette illustrerer fint komplementariteten af præstations- og tænkeskrivning.

Louises erfaringer giver også anledning til refleksion over fordele og ulemper ved at dele skriftligt materiale tidligere med andre (vejleder, underviser eller medstuderende). På den ene side understregede Louise vigtigheden af at turde dele ufærdige tekster med vejlederen: *"Man har jo*

vejledere af en grund. Det nytter jo ikke noget, at man skriver det hele færdigt, og at man så har møde med vejlederen og finder ud af, at man er gået i en helt forkert retning og så er nødt til at skrive det hele om". Imidlertid tydeliggjorde Louise, at der kan være gode grunde til modviljen mod at dele skriftligt arbejde tidligt i processen: "*Jeg hader at sende noget, jeg ikke føler mig færdig med. Ikke så meget fordi jeg er bange for at få kritik. Mere fordi jeg skal have lov til selv at tænke tingene igennem, til at fylde noget skriftligt i mine tanker. Nogle gange får man forslag fra andre hvor man tænker: Det ved jeg godt, jeg er bare ikke nået dertil endnu. Det kan godt være frustrerende, og jeg er ikke så modtagelig for feedback, hvis jeg stadig er i gang med at udvikle en idé*". Citaterne tydeliggør vigtigheden af at forholde sig til den enkelte studerende situation og ikke antage at alle studerende oplever de samme udfordringer. At tage et meta-perspektiv på skriveprocesser i dialog med den studerende kan derfor ikke blot gøre den studerende mere bevidst om skrivestrategier, men også hjælpe vejlederen til at give den type feedback, der er behov for i forskellige stadier af skriveprocessen.

Konklusion

Undervisningsforløbet med skrivning som læringsstrategi har bekræftet os i, at der er et uudnyttet potentiale i at styrke skriftligheden i undervisningen på universitet. At komme tidligt i gang med at skrive kan åbne blikket for, hvad der er de væsentlige spørgsmål i et projekt, gøre læsning af faglitteratur mere fokuseret og opgaven lettere at disponere. Derved kan skrivning som læringsstrategi spare både tid og frustrationer og potentielt gøre de studerende mere motiverede i deres arbejde med en afsluttende opgave. Vi er også blevet opmærksomme på, at tænkeskrivning kan være relationsskabende og fungere som en værdifuld kommunikationsform, når studerende arbejder sammen i grupper om et skriftligt produkt. At blive god til tænkeskrivning handler således ikke blot om at kunne nedskrive ideer, men også om at turde lade andre se og evt. skrive videre på en ufærdig tekst. Mange vil senere i studielivet og arbejdslivet opleve at skulle skrive rapporter eller forskningsartikler sammen med andre, og skriveøvelser af denne type kan træne de studerende i den form for samarbejde.

Erfaringerne fra vores studerende viser, at prioriteringen af en ordentlig tidsramme har afgørende betydning for læringsudbyttet af skriveøvelserne, og vælger man at bruge skriveøvelser, skal man som underviser sørge

for at afsætte tilstrækkeligt med tid. Desuden må man sikre tid til dialog mellem de studerende om de skriftlige produkter, da dette bidrager væsentligt til udbyttet af øvelserne. Ønsker man at benytte sig af kombinationen mellem skrivning og (peer-)feedback, er det særligt vigtigt at rammesætte formålet med øvelsen og instruere de studerende i, hvilken type feedback der er brug for i den konkrete sammenhæng. Vi kan som undervisere ikke forvente, at de studerende har erfaring med hverken tænkeskrivning eller at give og modtage feedback, og vi må derfor sætte et eksempel og netop give feedback med fokus på den kreative læringsproces og ikke det færdige produkt. Samtalerne med de studerende fremhæver desuden vigtigheden af meta-kommunikation omkring skriftlighed, både i undervisning og i vejledningsituationer.

Skulle man som underviser etablere skrivning som en decideret læringsstrategi på et kursus, ville det kræve en opskalering af de her beskrevne øvelser. For at udnytte det fulde potentiale i at lade de studerende bruge og kommunikere gennem skrivning, ville det være en fordel at lade skriveøvelser være en fast del af undervisningen. På den måde vil de studerende vænne sig til det nye krav om øget skriftlighed og forhåbentlig med tiden opleve det som rutine at skulle ideudvikle og formulere sig skriftligt. Med tanke på det tidsforbrug, der er nødvendigt for at opnå succesfulde skriveøvelser, må man naturligvis som underviser grundigt overveje, om prioriteringen af en øget og måske endda gennemgående skriftlighed i undervisningen overhovedet er mulig inden for de givne tidsrammer, og om udbyttet står mål med tidsforbruget. Endelig kunne man styrke skrivning som læringsstrategi ved aktivt at inkludere og tage udgangspunkt i de studerendes skriftlige produkter i den efterfølgende undervisning. Som eksempel kunne de studerendes refleksionstekster deles i klasserummet og dermed danne baggrund for en fælles diskussion på holdet. I den forbindelse vil det være afgørende, at man som underviser bruger de skriftlige produkter som afsæt til skabe diskussion, refleksion og at lære nyt og ikke som eksempler på hverken gode ('rigtige') eller dårlige ('forkerte') bidrag. Det er netop skrivningens potentiale som et formativt medium for tanken og ikke et summativt produkt, der med fordel kan styrkes på universitetsuddannelserne.

Referencer

- Bak, M. B., Brok, L. S., & Korsgaard, K. (2015). *Skrivedidaktik: en vej til læring*. Klim.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). Teaching for quality learning at university Maidenhead. *Berkshire, UK: McGraw-Hill Education*.
- Dysthe, O., & Breistein, S. (1999). Fagskriving og rettleiing ved universitet: del 2: intervjustudie ved Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap ved Universitetet i Bergen Rapport/Program for læringsforskning. *Program for læringsforskning, Universitetet i Bergen*.
- Dysthe, O., & Hoel, T. L. (2005). *Skrive for at lære: faglig skrivning i de videregående uddannelser*. Klim.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Palgrave Macmillan.
- Kaae, A. (2004). Gruppeproces og – problemer. I: Olsen, B. & Pedersen, K. Problemorienteret projektarbejde – en værktøjsbog. Pp. 97-122. Roskilde Universitets Forlag.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2014). Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Viden om læsning 15: 60-69*.
- Krogh, E. (2010). Videnskabsretorik og skivedidaktik. *Rapport om et forsknings-og udviklingsprojekt med deltagelse af Avedøre Gymnasium, Kongsholm Gymnasium & HF samt Syddansk Universitet. I: Gymnasiepædagogik, (77)*. Tilgængelig online: <http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/09/Videnskabsretorik-og-skrivedidaktik-Rapport-om->

et-forsknings-og-udviklingsprojekt-med-deltagelse-af-Avedøre-Gymnasium-og-Hf-Kongsholm-Gymnasium-og-Hf-samt-Syddansk-Universitet.-.pdf

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2008). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.

Moore, C., & Teather, S. (2013). Engaging students in peer review: Feedback as learning.

Pearce, J., Mulder, R., & Baik, C. (2009). *Involving students in peer review: Case studies and practical strategies for university teaching*. Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.

Pedersen, K. (2004). Skriveproces og skriveblokeringer. I: Olsen, B. & Pedersen, K. *Problemorienteret projektarbejde – en værktøjsbog*. Pp. 70-94. Roskilde Universitets Forlag.

Rieneker, L. & Bruun, J. (2015). Feedback. I: L. Rieneker, P.S. Jørgensen, J. Dolin og G.H. Ingerslev. *Universitetspædagogik*. København: Samfundslitteratur. Pp. 259-279

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.