

# Hvordan skriver man egentlig en diskussion?

## – Om at afmystificere akademisk skrivning

**Bente Kristiansen**, Centre for Educational Development (CED), Aarhus Universitet

**Karen Louise Møller**<sup>1</sup>, Centre for Educational Development (CED), Aarhus Universitet

**Maja Hojer Bruun**, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

**Jakob Krause-Jensen**, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

### Abstract

Det at understøtte og udvikle akademiske skrivekompetencer indebærer en række udfordringer (se bl.a. Wingate 2015; Greek & Jonsmoen, 2017). En af udfordringerne er, at akademisk skrivning kan være omgærdet af mystik, fordi de faglige praksisser, der ligger bag tekstproduktionen, ofte er underforstået (Lillis, 2001).

Denne artikel beskriver, hvordan en gruppe studerende forstår tre konkrete aktiviteter, der har til hensigt at understøtte akademisk skrivning i en konkret opgave. Aktiviteterne og de studerendes forståelse af dem analyseres på baggrund af fokusgruppeinterview i forhold til tre forståelser af akademisk skrivning (Lea og Street, 1998). Undersøgelsen peger dels på betydningen af at italesætte de faglige praksisser, der ligger bag fagets skriftlighed, dels på betydningen af at skabe muligheder for at se mange forskellige relevante faglige måder at udtrykke sig på.

Med baggrund i denne undersøgelse diskuteres muligheder for at understøtte de studerendes udvikling af faglige akademiske skrivekompetencer gennem øget fokus på faglig praksis.

### Baggrund

Bekymringer om studerendes skrivekompetencer fylder meget i dagligdagen på uddannelsesinstitutioner, hvor mange undervisere ikke mener, de studerendes skrivning har den fornødne kvalitet (se bl.a. Greek og Jonsmoen, 2017; Wingate, 2015; Blom et al., 2017; Kristiansen, 2023).

Udgangspunktet for denne artikel er da også nogle universitetsunderviseres bekymring over kvaliteten af skriftligheden i studerendes opgaveskrivning i et bestemt modul. Med baggrund i en samtale med konsulenter fra universitetets pædagogiske center blev det besluttet at indlægge en kollaborativ skriveworkshop, at producere en forklarende video samt at udbygge de eksisterende læsestrategiske spørgsmål til de studerende på det pågældende modul. I denne artikel undersøges, hvordan deltagelse i disse fagnære skrivepædagogiske aktiviteter bidrog til at understøtte de studerendes forståelse af kravene til akademisk skrivning i fagligt specifikke kontekster. Undersøgelsen bygger på fokusgruppeinterview med de studerende umiddelbart efter modulets og de skrivepædagogiske aktiviteter afslutning. De studerendes udtalelser analyseres og diskuteres i relation til en tredelt model for forståelse af akademisk skrivning (Lea og Street, 1998).

---

<sup>1</sup> klmoeller@au.dk

## Forskningsfeltet akademisk skrivning

Forskning i akademisk skrivning peger på to indsigter, som ligger til grund for de valgte aktiviteter. Den ene er, at akademiske tekstkonventioner er knyttet til de forskellige fags vidensproduktion. Den anden er, at skrivning er en social praksis og må læres på ny i nye sociale kontekster.

Den ene indsigt har baggrund i lingvistisk forskning, der peger på, hvordan akademiske tekstkonventioner er fagspecifikke og knyttet til, hvordan discipliner producerer viden (Hyland, 2004; Carter, 2007; Blåsjö, 2004; Nesi & Holmes 2012). Akademiske tekster rummer derfor også en nøgle til at forstå de sociale praksisser, som er gældende i faglige diskursfællesskaber. Som Ken Hyland (2004) skriver:

*"Since the conventions, intentions and assumptions of discourse communities are manifested in academic texts, it is through these texts that students will learn to understand the social practices of the disciplines"* (Hyland, 2004: 137).

Læsning og skrivning af tekster er ikke bare måder at dokumentere faglig viden på – de er også aktiviteter med nøgler til at forstå en given faglig disciplin.

Dette relaterer til den anden indsigt, nemlig forståelsen af skrivning som en social praksis. Det er en forståelse, der har vundet indpas i den pædagogiske og didaktiske forskning siden 1980'erne, hvor forskningen i stigende grad anskuer læsning og skrivning som sociale praksisser, der udfolder sig forskelligt i forskellige kontekster. Den forståelse bliver udtrykt i begrebet 'literacy' (Kulbrandstad, 2017). 'Academic literacy' kan således defineres som det at kunne kommunikere kompetent i et akademisk diskursfællesskab (Wingate, 2015: 6). Så når man træder ind i en ny sammenhæng, i et nyt diskursfællesskab, skal man lære nogle nye sociale praksisser, nye genrer og nye udtryksmåder. Derfor kan studerende heller ikke umiddelbart overføre deres erfaringer med at skrive opgaver på fx en gymnasial uddannelse eller en professionsuddannelse til opgaveskrivning på en universitetsuddannelse.

Lea og Street (1998, 2006) forstår også læsning og skrivning som sociale praksisser. Deres væsentlige bidrag til forståelsen af akademisk skrivning er deres argumentation for, at tilgangene til studerendes akademiske skrivning kan beskrives ud fra tre modeller eller perspektiver. De tre perspektiver udelukker ikke hinanden, men overlapper indbyrdes. I det ene perspektiv ses akademisk skrivning som en individuel kognitiv færdighed, der tilegnes uafhængigt af konteksten. Inden for dette perspektiv vil man derfor også forvente, at skrivekompetencer kan overføres fra fx en gymnasiekontekst til en universitetskontekst. Ifølge Lea og Street har dette perspektiv teoretisk grundlag i behaviourismen og i en forståelse af viden som noget, der kan overføres. Pædagogisk lægger det op til et fokus på at reproducere tekstlige træk.

I det andet perspektiv ses akademisk skrivning som et spørgsmål om socialisering ind i en ny akademisk kultur med disciplinspecifikke diskurser og genrer. Det pædagogiske fokus ligger derfor på at socialisere de studerende til en ny "kultur". Denne forståelse henter teoretisk grundlag inden for konstruktivisme og situeret læring samt sociolingvistik, diskursanalyse og genreteori. I denne socialiseringstankegang ligger en implicit antagelse om, at genrer er relativt stabile.

Det tredje perspektiv kalder Lea og Street for 'academic literacies'. Dette perspektiv trækker på de to andre, men supplerer med et fokus på identitet, meningsskabelse og magtforhold. Studerendes skrivning ses her som en menings- og identitetsskabende proces, hvor man også kan anfægte kulturelt betingede skrivetraditioner, og genrer anses ikke som stabile. Akademisk skrivning bliver derfor også en måde at forhandle konfliktende literacy-praksisser på. Deraf flertalsformen, literacies. Det teoretiske grundlag findes i "new literacy studies", (der

lægger vægt på mange og skiftende literacies), kritisk diskursanalyse, systemisk funktionel lingvistik (der ser sprog som socialsemiotiske systemer) samt kulturanthropologi.

Lea og Streets beskrivelse af de tre perspektiver har grundlag i en empirisk undersøgelse, hvor Lea og Street (1998) søgte at afdække forståelser hos henholdsvis undervisere og studerende om deres egen skrivepraksis. Lea og Street fandt bl.a., at det var vanskeligt for de studerende at aflæse fra vejledninger om god skrivning, hvad der ville være adækvat skrivning i konkrete sammenhænge. De fandt også, at der var mange forskellige og sommetider modsatrettede krav til skrivning fra undervisernes side. En væsentlig del af Lea og Streets konklusion er, at forskellige opfattelser af "god skrivning" snarere bunder i forskelle i fagenes forskellige epistemologiske tilgange end i forskellige opfattelser af formelle tekstlige træk.

Lea og Street (1998) peger også på, at selvom faglig skrivning er en praksis, som underviserne mestrer, er det ofte vanskeligt for dem at beskrive denne praksis præcist. Der opstår nemt det, den britiske skriveforsker Theresa Lillis kalder "institutional practice of mystery" (Lillis, 2001). I det begreb ligger, at man taler om "god skrivning", som om det er noget, alle ved, hvad er, men i praksis ekspliciterer mange undervisere ikke forventningerne for de studerende.

### **Problemstilling**

Det brændende didaktiske spørgsmål er derfor, hvordan man kan arbejde med faglige tekster, så diskursfællesskabets konventioner, intentioner og antagelser kan blive synlige og afmystificerede for de studerende. Og det er dette spørgsmål, vi undersøger i denne artikel. Ud fra forståelsen af akademisk skrivning som socialisering ind i en specifik akademisk kultur vil målet være, at de studerende tilegner sig diskursfællesskabets skrivemåder og genrer. Ud fra en academic literacies-forståelse er denne synlighed ligeledes helt central. Academic literacies tilføjer desuden et kritisk aspekt, som forholder sig til magtforhold og identitet, herunder hvordan universitetet (eller andre samfundsinstitutioner) sætter rammer for tekstlige udtryk. Academic literacies anerkender således, at studerende kommer med forskellige skriveridentiteter. De kan være forskellige fra universitetets magtfulde skriveridentiteter, og de er ikke mindre værdifulde, bare anderledes. Studerende skal med andre ord ikke måles op imod universitets magtfulde rammer med en "deficit"-tilgang, som fokuserer på de studerendes mangler.

### **Konteksten for undersøgelsen**

I denne undersøgelse designede vi tre aktiviteter med henblik på at afmystificere den akademiske praksis på studiet og gøre kravene til opgaverne mere eksplicite. De tre aktiviteter blev gennemført i et modul på første semester af kandidatuddannelsen pædagogisk antropologi på et hold med 45 studerende. Det er en uddannelse, der ikke selv har en bachelordel, men som optager to grupper af studerende: dels studerende med en universitetsbachelor fra en anden uddanneelse, dels studerende med en professionsbachelor. Studentergruppen er derfor relativt heterogen, og de studerende har meget forskellige erfaringer med akademisk skrivning. Modulet udgør 15 ECTS. Bedømmelsen er bestået/ikke-bestået, baseret på en samlet vurdering af de skriftlige opgaver samt fremlæggelse. Der er ingen censur.

Det var en præmis for aktiviteterne, at de skulle være bæredygtige, forstået på den måde, at aktiviteterne skulle kunne realiseres inden for det eksisterende timetal knyttet til modulet, både for underviserne og for de studerende. Aktiviteterne skulle blot indebære en omlægning af de studerendes forberedelsestid.

Underviserne fik 30 ekstra arbejdstimer i projektperioden til udvikling af aktiviteter og evaluering i det pågældende semester. Herefter har de samme timetal som hidtil, dvs. ½ time til skriftlig feedback på opgaven pr. studerende samt fire undervisningstimer til instruktion samt kollektiv mundtlig feedback. Projektets

underliggende præmis er således det voksende pres på ressourcer, som universitetsuddannelserne har oplevet igennem de seneste årtier, hvor tiden til feedback er væsentligt reduceret i forhold til de 3 timer pr. studerende, som underviserne havde til at give tilbagemeldinger på de studerendes skriftlige oplæg på et tilsvarende introduktionsforløb førhen (se Krause-Jensen, 2009: 23).

De tre aktiviteter var en kollaborativ skriveworkshop, udbygning af læsestrategiske spørgsmål til modulets pensum samt en video, hvor underviserne taler med hinanden om kravene til den afsluttende opgave på kurset.

De læsestrategiske spørgsmål ledsagede alt læsestoffet til de enkelte sessioner. Her blev teksterne kort introduceret, og der blev stillet spørgsmål vedr. centrale begreber eller temaer i teksterne. I nogle tilfælde blev særligt vigtige afsnit i teksterne markeret. Derudover blev de enkelte tekster markeret med et antal kaffekopper: Jo flere kaffekopper, jo vanskeligere er en tekst at læse. Både spørgsmål og kaffekopper har været anvendt i tidligere semestre, men spørgsmålene blev nu suppleret med en kort introduktion til den genre, teksten er skrevet i.

Den kollaborative skriveworkshop blev indført som en helt ny aktivitet i starten af forløbet. Opgaven havde fokus på, hvordan man skriver en redegørelse og en diskussion, fordi netop de to skrivehandlinger er centrale elementer i modulets afsluttende opgave.

Fire uger inde i forløbet satte underviserne mere fokus på kravene til den skriftlige opgave. Her blev som noget nyt indlagt en video på læringsplatformen. I videoen samtaler underviserne om, hvad der forventes af den afsluttende skriftlige opgave. Derudover var der en undervisningssession med introduktion til, hvordan den afsluttende opgave skal skrives. I den sammenhæng blev der også faciliteret peerfeedback på tekstudkast, og der blev lagt eksempeltekster ud på læringsplatformen.

Det, underviserne ændrede i forhold til tidligere år, var imidlertid ikke bare de konkrete aktiviteter, men også at de talte eksplicit om kvalitetskriterierne for de skriftlige opgaver FØR opgaveskrivningen.

### **Fokusgruppeinterview**

Undersøgelsen omfatter fokusgruppeinterview med studerende vedr. disse tre forskellige aktiviteter i det konkrete undervisningsforløb. Vi valgte fokusgruppeinterview, fordi fokusgruppen kan give anledning til, at uenigheder og forskelle, som måske aldrig var kommet frem i enkeltpersonsinterview, kan blive udfoldet (Katz-Buonincontro, 2022: 47-48). Interview med enkeltpersoner kunne desuden risikere at få karakter af "overhøring" om de studerendes læringsudbytte.

Vi brugte en interviewguide, hvor åbne spørgsmål var formuleret på forhånd, men med mulighed for at afvige, når der kommer interessante emner op (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Vi stillede åbne spørgsmål, som lægger op til deskriptive svar og sigter på at få fat på de studerendes erfaringer i bred forstand snarere end at evaluere deres 'læringsudbytte'. Deltagerne fik på den måde mulighed for at fortælle konkret om deres oplevelser med at deltage i aktiviteterne. Vi spurgte til de tre aktiviteter: de læsestrategiske spørgsmål, videoen og den kollaborative skriveworkshop.

Invitationen til fokusgruppeinterview blev distribueret af underviserne via læringsplatformen. Det blev til to fokusgrupper, der repræsenterede fire studiegrupper (i alt 11 studerende ud af 45). Fokusgrupperne havde overvægt af kvindelige deltagere, hvilket afspejler kønsfordelingen på uddannelsen. Deltagelse var frivillig, de studerende blev informeret om formålet med undersøgelsen, og hvert fokusgruppeinterview varede ca. 45 min.

Fokusgruppeinterviewene fandt sted umiddelbart efter, kurset var afsluttet, og dermed op til flere uger efter de enkelte aktiviteter havde fundet sted. Derfor gav vi deltagerne tid til at tænke tilbage og skrive stikord på en

post-it undervejs, når spørgsmålene blev stillet (Kvale & Brinkmann, 2009). Begge fokusgruppeinterview blev lydoptaget og transskriberet. Forud for interviewet indhentede vi informeret samtykke, og vi har anonymiseret interviewdeltagernes bidrag i både transskriptioner og artikel. Efter transskriptionen blev interviewene kodet i to uafhængige processer og derefter sammenlignet. På det grundlag identificerede vi nogle gennemgående temaer i de studerendes udtalelser vedr. deres forståelse af kvalitetskriterierne for opgaven, samt deres erfaringer med, hvordan de enkelte aktiviteter bidrog positivt eller negativt til deres forståelse af krav til akademisk skrivning inden for antropologi.

Da de studerende i begge fokusgrupper gav udtryk for, at aktiviteterne generelt set havde været nyttige, men samtidig gav udtryk for en række usikkerheder, særligt i forhold til, hvad en "diskussion" er, og hvordan den skal skrives, besluttede vi efter fokusgrupperne at gennemføre et interview med den ene underviser med fokus på at eksplicite hvert enkelt lille trin i den praksis, som underviseren selv har i forhold til at skrive en diskussion.

### Hvad de studerende gav udtryk for

I det følgende præsenterer vi først fund med udgangspunkt i de studerendes udtalelser vedr. hver af de tre aktiviteter. Derefter vil vi analysere, hvordan de temaer, der viser sig i fokusgruppeinterviewene, kan tolkes i forhold til forskellige forståelser af akademisk skrivning.

#### *De læsestrategiske spørgsmål*

Formålet med læsespørgsmålene er dels at gøre teksterne mere tilgængelig for de studerende, dels at de studerende skal lære at læse fagets tekster ud fra de spørgsmål, som en fagpersons læsning typisk vil indebære.

De læsestrategiske spørgsmål bliver af mange studerende vurderet som nyttige, ikke mindst til at holde fokus i læsningen, hvilket fremgår af nedenstående to citater:

*"De kan især hjælpe til at holde fokus, når man er træt."*

*"De kan også hjælpe til at fange pointerne i teksten."*

Hjælpen til at holde fokus er særligt relevant i forhold til læsningen af de engelske tekster, der opleves som lange og vanskelige. Her kan spørgsmålene fx guide til, hvilke afsnit man skal prioritere. Andre studerende nuancerer denne opfattelse og peger på, at det kan være bedre og mindre forvirrende at få udpeget præcist, hvilke afsnit i teksten man skal fokusere på, fx som i en tekst, hvor et afsnit på forhånd var markeret som særligt vigtigt af underviseren.

Nogle studerende er imidlertid bekymrede for, om spørgsmålene styrer læsningen for meget, og en studerende oplever endda, at læsningen bliver overfladisk:

*"... nogle gange tager jeg mig selv i kun at kigge efter svarene i stedet for at læse hele teksten. Det er nok, når man er lidt træt og ikke gider mere."*

Andre bliver irriterede over at få for meget guidning, fordi det forhindrer dem i at arbejde med teksten på deres egen måde:

*"...det føles som om andre har bestemt for mig" ...[og det er irriterende, fordi] "vi nu har nået et niveau, hvor vi selv skal til at sortere"*

Og nogle oplever frustration, hvis de ikke kan svare på spørgsmålene, fx:

*"Det kunne frustrere en smule, hvis vi ikke lige havde et konkret svar på spørgsmålet, og ikke havde forstået det ordentligt"*

Da formålet med læsespørgsmålene er, at de studerende skal lære at læse fagets tekster med fagligt relevante spørgsmål i baghovedet, er det interessant, om læsespørgsmålene kan hjælpe den studerende til selv at stille spørgsmål til nye tekster. Her fremkom to forskellige svar. En siger:

*"Ja, der er som regel altid det der med, at hvis der er overordnet begreb, som man ved, man skal diskutere, så er der det der med at finde tre citater, der beskriver det— og den tror jeg egentlig hænger godt ved."*

Mens en anden bemærker:

*"Jeg tror ikke, min hjerne er ikke nået dertil. Jeg synes, de hjælper, men jeg tror ikke, at jeg selv stiller spørgsmål, når de ikke er der."*

Der ser således ud til at være nogle studerende, der adopterer (dele af) en specifik faglig læsemåde, mens andre stadig føler sig usikre på, hvordan de vil læse fagspecifikke tekster uden guidende spørgsmål.

Alle studerende er meget begejstrede for "kaffekopperne". Tekster med mange kaffekopper er krævende at læse, tekster med få kaffekopper er nemmere at gå til. De studerende værdsætter, dels at kaffekopperne hjælper til at tilrettelægge læsningen, dels at underviserne på den måde anerkender, at nogle tekster er svære at læse. Der er også stor tilfredshed med, at undervisere angiver, hvilken rækkefølge teksterne med fordel kan læses i.

Selvom enkelte studerende foretrækker at læse teksterne uden læsestrategiske spørgsmål, giver hovedparten af de studerende udtryk for, at spørgsmålene samt markeringer af vigtige afsnit understøtter deres læseproces.

#### *Videoen*

Underviserne producerede en video på 12 min., hvor de i dialog med hinanden beskriver de krav, der bliver stillet til den afsluttende opgave på kurset. De studerende er enige om, at det er fint, videoen er der. Det var rart at kunne se den og gense den, og fint at se de to undervisere sidde og snakke. Den giver et godt overblik, selvom den måske ikke giver så meget nyt i forhold til den gennemgang, underviserne har givet som optakt til opgaveskrivningen. Flere giver udtryk for, at videoen er "*god for dem, der ikke har opgaveskrivning i frisk erindring*". De peger på, at videoen præsenterer nogle gode pointer og supplerer undervisningen godt – selvom de fleste synes, den er for lang. Nogle foretrækker i stedet at bruge de slides om kravene, der er blevet anvendt i undervisningen. Ingen angiver, at videoen har haft større betydning for forståelsen af kravene til opgaven, men alle værdsætter, at den er tilgængelig.

#### *Den kollaborative skriveøvelse*

Den kollaborative skriveøvelse fandt sted i kursets anden uge i forbindelse med en undervisningsgang på fire lektioner. Den startede med underviserens oplæg om krav og kvalitetskriterier til skriftlige opgaver. Et oplæg, der bl.a. havde fokus på, hvad en redegørelse er, og hvad en diskussion er. Derefter skulle de studerende skrive en kort tekst, hvori de både skulle redegøre og diskutere. De studerende arbejdede sammen to og to eller tre og tre inden for deres studiegruppe, som typisk bestod af 5-6 studerende. Til sidst skulle de bytte over med et andet par eller trekløver, læse hinandens tekster og give hinanden peerfeedback.

Skriveøvelsen tog afsæt i en opgave, hvor de studerende skulle redegøre for et begreb præsenteret i en artikel og derefter diskutere, hvorvidt dette begreb kunne bruges om et særligt emne, beskrevet i en anden artikel. Peerfeedback-aktiviteten gik ud på at læse hinandens tekster højt og vurdere, dels om sproget var flydende, dels identificere diskussionen i teksten og undersøge, hvorvidt man var enig i svaret på det stillede spørgsmål.

De studerende vurderede denne øvelse som udfordrende, men lærerig. De var glade for at få indblik i, hvordan andre skriver, og mange udtrykte, at det at møde studerende, der kom med en anden faglighed end ens egen,



gav et godt modspil og ikke mindst flere perspektiver på, hvordan man kan formulere sig skriftligt. En studerende sagde:

*"Det er jo sjovt at få indblik i, hvordan man forstår tingene forskelligt ....det I [de andre i gruppen] havde fokuseret på, var noget helt andet end det, vi havde fokuseret på. Og hvor vi egentlig kom til at snakke om bagefter, at hvis man nu kombinerede de to forskellige måder, så havde man nok fået en noget bedre opgave!"*

De studerende kommer med meget forskellige faglige baggrunde, og det beskrives her som en styrke; som noget man kan lære af:

*"... jeg var sammen med én, som har en anden baggrund end mig (...). Og der kom vores forskelligheder – jeg synes faktisk, de gav modspil til hinanden, så jeg føler, vi netop fik det bedste med fra begge verdener."*

Den kollaborative skrivning gav også mulighed for at blive mere bevidst om, hvordan ens egen skrivning kan forbedres. Én studerende bed mærke i, at man skulle være kortfattet og præcis, og at netop det at skrive sammen, hjalp til at præcisere sit budskab:

*"...i og med at det er fælles, kan jeg jo hurtigt godt se, at der er mange fyldord, jeg har sat på, som så ikke er nødvendige. ..."*

Tilsvarende blev det værdsat, at man bagefter kunne læse hinandens opgaver:

*"Og så også det dér med at de [opgaverne] var tilgængelige efterfølgende - jeg har i hvert fald læst en del, bare for at få indblik i [...], hvordan man kan gøre det på ti tusind forskellige måder. [Det] er rart at læse, at bare fordi man er kommet på en ny uddannelse, så er der ikke kun én måde at gøre det på."*

Peerfeedback-delen var et væsentligt element i at opdage mangfoldigheden i teksterne:

*"Det var også det, der gjorde at man skulle have feedback fra en anden studerende, så havde man måske gjort tingene på vidt forskellige måder. Det var megagodt for mig. Han var megalanalytisk."*

Den kollaborative skriveworkshop bidrog altså til mange studerendes forståelse af, at antropologiske tekster kan skrives på flere forskellige måder. Samtidig blev det også tydeligt, som det vil fremgå af analysen i det følgende afsnit, at peerfeedback-delen giver nogle udfordringer, netop når studerende er usikre på forventninger til, hvordan teksten kan skrives.

## Analyse

Når vi sammenligner de studerendes udtalelser vedr. de enkelte aktiviteter, ser vi tre temaer, der træder frem som særligt betydningsfulde. Usikkerhed om kravene til opgaven fremstår meget tydeligt, især usikkerhed vedrørende hvordan en diskussion kan skrives. Derudover ser vi meget forskellige tilgange til håndtering af usikkerheden. Nogle studerende synes, at usikkerheden er meget ubehagelig, mens andre ser spændende udfordringer, når kravene ikke er så entydige. Endelig kan vi se, at de studerende prøver at nå en forståelse af kravene til antropologisk skriftlighed ved at sammenligne med andre mere velkendte former for skriftlighed. Nogle sammenligner den nye faglighed med den faglighed, de kommer fra, andre anser forskellige skrivemåder som udtryk for personlige forskelle.

### At håndtere usikkerhed

Et gennemgående tema i fokusgrupperne er usikkerheden vedr. kravene til den afsluttende opgave. Alle studerende udtrykker usikkerhed om kravene til opgaven, men de reagerer forskelligt på usikkerheden. Nogle bliver nervøse over den relative åbenhed, mens andre snarere ser det som en spændende udfordring selv at

finde ud af, hvad der kræves.

*"Jeg tænkte hvad f... skal vi?? Det snakkede vi meget om: hvad er det, vi skal? Jeg var enormt nervøs og totalt bange for den der opgave. Da vi fik den tilbage, var jeg næsten irriteret over, at jeg havde klaret mig fint. Fordi jeg har bare været så stresset og haft så svært ved det og tudet i min sofa, fordi jeg synes, det var noget værre noget."*

*"Altså, jeg tror jeg brugte det [usikkerheden om kravene] meget til at så skrev jeg som jeg plejer at skrive, og så tænkte jeg, at så får jeg feedback på min skrivestil og min måde at formidle på. Og så kan jeg se, om det er inden for skiven."*

Så hvor det for nogle studerende giver en pinefuld usikkerhed ikke at vide (eller forstå) præcist, hvad der kræves, oplever andre studerende det at skrive og få feedback som en spændende måde at undersøge skrivenormerne på. Det er svært at vurdere, om disse forskelle skyldes diversitet i studentergruppens uddannelsesmæssige baggrunde eller personlige præferencer. Men vi ser den samme forskel i udsagnene vedr. de læsestrategiske spørgsmål: Nogle vil gerne guides, andre vil hellere selv.

Usikkerheden omkring kravene til opgaverne betyder for flere af de studerende, at de ikke sætter pris på peerfeedback. De føler sig ude af stand til at vurdere kvaliteten af den peerfeedback, de får, og de føler sig inkompetente til selv at give feedback. En studerende fortæller:

*"Jeg er ikke ligesom dig, der er ret god til at give feedback og sådan noget – jeg læser bare og synes: nej hvor er det fantastisk – jeg er vildt dårlig til at se fejl – jeg synes virkelig det er svært at sige, "der kunne du nok lige have..." --- for jeg er usikker på mig selv - ..."*

Den generelle usikkerhed over for de faglige krav bliver altså her en hindring for at bruge peerfeedback til at forbedre sin tekst. Tilsvarende skaber den faglige usikkerhed tvivl om kvaliteten af den feedback, man selv kan give.

De studerendes udtalelser vedr. feedback viser en opfattelse af peerfeedback som noget, de skal gøre for at korrigere andres tekster, og her er kvalitetskriterier vigtige:

*"Men der hvor man skal hjælpe andre til at blive bedre, der kan man mangle kriterierne – og det kan være lidt utilfredsstillende, hvis man bare kører på mavefornemmelse."*

Undervisernes hensigt med peerfeedback-aktiviteterne er imidlertid ikke, at de studerende skal korrigere hinandens opgaver, men at de skal arbejde aktivt med kvalitetskriterierne og reflektere over disse i gennemlæsningen af deres medstuderendes tekster. Her kan man sige, at de studerendes opfattelse af, at der er én rigtig måde at udtrykke sig på, står i vejen for undervisernes intention om, at de studerende skal opdage, at der er flere måder at skrive på. Eller sagt med andre ord: når de studerende forventer en socialisering ind i veldefinerede genrekrav, så kan det stå i vejen for en pædagogik, der bygger på en academic literacies-tilgang, hvor der netop ikke er én måde, men flere måder at skrive på.

Man kan også sige, at selvom det jo er rigtigt, at der er mange måder at skrive antropologiske (og andre akademiske) tekster på, så er det jo også rigtigt, at der ER nogle krav. Man kan ikke skrive på samme måde, som man ville skrive en dansk stil i skolen. Men kravene er ikke absolutte, og de lader sig ikke beskrive som overfladiske tekstlige markører. Kravene knytter sig til de måder, man producerer viden på inden for disciplinen, de måder, man tænker og arbejder på inden for disciplinen – de er et spørgsmål om epistemologi.



### *At forstå kravene*

De studerende prøver på forskellige måder at forstå og skabe mening i kravene til opgaven.

Nogle studerende nedtoner forskelle til den skrivning, de kender fra tidligere:

*"Mange af tingene har man jo været igennem på pædagogstudiet, men det skal måske bare struktureres lidt anderledes."*

Andre sammenligner mere detaljeret med kravene til skriftlighed i tidligere uddannelse:

*"På pædagoguddannelsen er det meget med at kaste det op i luften, og så griber man til højre og venstre – og så pludselig hedder det akademisk skrivning. Og på universitetet kunne man jo se, at det er meget det samme – det hedder bare noget andet. Så har man fjernet handleovervejelserne. Man skal ikke komme med forslag til, hvordan man kan ændre praksis, men mere analysere, hvordan praksis er og komme med perspektiver den vej rundt."*

I dette citat ligger også en nedtoning af forskellene "det er meget det samme – det hedder bare noget andet", men der er også en tydelig karakteristik af forskellen på de to diskursfællesskaber, pædagoguddannelsen og pædagogisk antropologi. Pædagoguddannelsen er målrettet handleovervejelser, mens pædagogisk antropologi er målrettet analyse af praksis. Derfor er handleovervejelserne vigtige i pædagoguddannelsens diskurser, mens analyse og perspektivering er vigtige i antropologiens. Koblingen mellem faglig teori og faglig praksis er generelt vigtig på professionsuddannelserne – man lærer om teorier for at kunne omsætte dem i en praksis. Hvorimod man på universitetet udfordrer teorier, diskuterer dem og vurderer, hvad de kan bruges til ift. at erkende eller udfordre et problem i verden eller i en tekst. Dette bliver så i den antropologiske praksis at vurdere og på sigt udvikle teori. Der er altså tale om to fundamentalt forskellige måder at forstå og anvende teori på i de to uddannelser – og dermed også to forskellige måder at skrive på.

Den forskel er et eksempel på det, som Lea og Street peger på, nemlig at der er forskellige faglige praksisser, og deraf forskellige diskursfællesskaber med forskellige normer for "god skrivning".

Samtidig viser eksemplet også betydningen af at arbejde eksplicit med epistemologiske spørgsmål. Ikke som komplicerede og dybtgående videnskabsteoretiske overvejelser, men som helt grundlæggende spørgsmål: Hvad er det, vi gør i dette fag? Hvad er formålet med vidensproduktionen og teksterne? Hvordan arbejder vi kritisk-analytisk med vidensproduktion inden for antropologien? Og hvordan kan man se det i de tekster, vi skriver? *Hvad er en diskussion?*

I begge fokusgrupper fyldte usikkerheden om de faglige krav meget, og usikkerheden kommer især til udtryk i forbindelse med det at skrive en diskussion. Bare ordet "diskussion" udløser et fælles grin i fokusgruppen:

*"...at skrive en diskussion! (Fælles grin) ....Og så til vores feedback undervisning, så havde vi alle sammen skrevet diskussion forkert, virkede det til, for vi fik det der fælles papir, der siger, at når man diskuterer, så skal I ikke udfordre forfatterne. I skal bare tænke, hvordan man ellers kunne have brugt teorien, men ikke i forhold til, hvordan forfatterne har gjort. Og det synes jeg da ellers, at I har sagt, vi skulle?"*

Igen ser vi, hvordan studerende forsøger at forstå de nye krav ved at sammenligne tidligere uddannelse:

*"...hvordan man diskuterede ift. pædagogisk antropologi, den måde var meget anderledes end, hvordan vi selv – i hvert fald os der kommer fra pædagoguddannelsen – havde diskuteret på. (...) Der var vi lidt i tvivl om – altså, vi skulle diskutere noget teori på noget empiri, og for os – der skulle vi bruge endnu en teori, hvis vi skulle diskutere det. Der skulle vi have to teorier for at diskutere teorierne. Det var så ikke sådan, at*

*[underviseren] ville have, at vi skulle gøre det. Det var der enormt meget forvirring om, så vi fik egentlig ikke skrevet så meget."*

Den studerende prøver her at forstå de nye faglige krav ved at trække på sine erfaringer fra en gennemført og velkendt uddannelse: *hvis man skal diskutere teori, skal man have to teorier for at kunne diskutere*. Men erfaringerne rækker alligevel ikke, og den studerende giver op: *Det var så ikke sådan, at underviseren ville have, at vi skulle gøre det*.

De to begreber, teori og diskussion, anvendes både i professionsuddannelsen og på universitetet og er på den måde velkendte, men det er de så alligevel ikke, for de anvendes på forskellige måder, fordi uddannelserne som nævnt har forskellige formål og forskellige måder at arbejde, tænke og skrive på – forskellige faglige praksisser. Og det gør naturligvis ikke de studerendes forvirring mindre, at det samme begreb har forskellige betydninger og forskellige tilknyttede praksisser.

Men måske kan man italesætte og synliggøre den faglige praksis på uddannelsen uden at skulle forholde sig til de mange forskellige skrivepraksisser, de studerende kommer fra? En af de studerende peger faktisk på, at de i den daglige undervisning er vidner til forskellige elementer i en faglig praksis og foreslår, at man i undervisningen i højere grad metakommunikerer om, hvornår man praktiserer hvilke elementer i en faglig praksis:

*"Men jeg tænker også måske, at man i undervisningen, når man har alle de her tematikker, belyser, hvordan kan man analysere dette, hvordan kan man perspektivere, hvordan kan man diskutere. Så det kommer undervejs i undervisningen. (...) Og måske har vi gjort det i undervisningen! Vi har bare ikke fået "Dette her er at diskutere"... "Når du nu kommer med det synspunkt, så er det at diskutere en teori eller ..." Men det fatter vi bare ikke, for det er ikke blevet sagt, så vi tror bare vi sidder og snakker om det!"*

Citatet viser, at denne studerende har fat i, at antropologien har nogle underforståede praksisser, som ikke bare viser sig som tekstlige krav, men som faktisk handler om fagets måder at arbejde på. Det er arbejdsmåder, der udtrykkes, når faget praktiseres, både i teksterne og mundtligt i undervisningssituationen. Derfor kan de i princippet også identificeres, italesættes og synliggøres.

Men disse fagspecifikke arbejdsmåder er bare ikke altid helt enkle at italesætte og synliggøre. De indeholder ofte mange små ikke-ekspliciterede handlinger, der ikke blot er usynlige for de studerende, men også kan være usynlige for eksperter inden for feltet.

### **Hvordan synliggøre en faglig praksis?**

Pace og Middendorf (2004) har arbejdet med de "flaskehalse", studerende oplever i deres læreproces. Typisk vil en underviser opleve, at der er nogle bestemte tænkemåder, begreber, sammenhænge etc., som meget ofte volder problemer for de studerende. Det kan være fx bestemte begreber eller teorier, der er svære at forstå og anvende korrekt. Pace og Middendorf mener, at eftersom underviserne selv har overkommet disse flaskehalse, må man kunne italesætte og synliggøre, hvordan de gør – altså deres faglige praksis – så den ekspliciteres og gøres tilgængelig i undervisningen. Til det formål har de udviklet metoden *Decoding the Disciplines*. Det er en interviewguide med syv trin, der skal hjælpe undervisere til at identificere, hvor de studerende har de største vanskeligheder med at lære faget. Når man har identificeret disse flaskehalse, fortsætter man med at udspørge eksperterne om detaljerne i, hvordan de selv som eksperter foretager disse handlinger.

Fordi det at diskutere var præget af så stor usikkerhed for de studerende, besluttede vi, inspireret af Pace og Middendorff, at undersøge, hvad det helt præcist er, underviserne forventer, at de studerende skal gøre, når de

diskuterer. Så udover de muligheder for at italesætte fagets praksisser, som den studerende peger på, arbejdede vi videre med de muligheder, der ligger i opgaveformuleringerne. Allerede før undersøgelsen havde vi forholdt os til, hvordan man ville forstå opgaveformuleringen, hvis antropologi var et helt nyt felt for én.

*Redegør for [forfatters] teori om [...] og diskutér hvordan teorien anvendes i forhold til analysen af konkret empiri. Vælg mellem [xx] og [yy].*

*Med diskutér mener vi, at I med jeres egne ord og fortolkninger skal beskrive:*

*1) hvad forfatterne konkret bruger [forfatters] teori og begreber til i deres analyser*

*2) hvordan [forfatters] teori kan siges at præge/styrke forfatterens blik på den valgte felt/tematik*

*3) hvilke styrker og/eller svagheder I finder i forfatterens argumentation og konklusion*

*Det handler altså ikke om at vurdere, om forfatterens undersøgelse og fokus "passer sammen med" [forfatters], men mere om at vise, at I med jeres egne ord kan formidle essensen af en [faget]-videnskabelig undersøgelse og vurdere undersøgelsens overordnede argumentation.*

**Figur 1:** Den oprindelige opgaveformulering

I denne opgaveformulering er der to væsentlige handlinger, de studerende skal foretage: de skal "redegøre" og de skal "diskutere". Men når antropologi er et helt nyt felt, ved man så, hvordan man redegør? Den anden handling "diskussionen" bliver forklaret, men forklaringen kan rejse nye spørgsmål: Hvordan skal man få øje på, hvordan en teori er anvendt konkret i en analyse? Hvordan skelner man klart mellem teori og begreber? Hvordan ser man, hvordan en specifik teori styrker forfatterens blik på en bestemt tematik? Hvordan skal man vurdere styrker og svagheder i en fagspecifik argumentation og konklusion? Og hvad er egentlig forskellen på argumentation og konklusion?

Derfor genbesøgte vi opgaveformuleringen med henblik på yderligere at identificere og beskrive hvert enkelt lille trin, der ligger i at skrive en diskussion. Den ene underviser blev interviewet for at finde ud af, præcis hvilke aktiviteter der ligger bag at skrive en diskussion i denne konkrete opgave. I interviewet kom det frem, at fagets teorier typisk er udviklet i og forholder sig til konkrete, empiriske kontekster, og derfor er det en central del af den antropologiske faglighed at medskrive den kontekst, begrebet er udviklet i. Den faglige diskussion består således i at vurdere, hvordan og i hvor høj grad forståelsen og anvendelsen af et begreb kan overføres fra denne ene kontekst til en anden. Og det er lige præcis det, underviserne ønsker, at de studerende skal gøre, når de skal diskutere i denne skriveøvelse.

Interviewet med underviseren ledte således frem til en reformulering af opgaveformuleringen, sådan at hvert enkelt skridt i processen med at skrive en diskussion bliver ekspliciteret. Det kan også beskrives som en stilladsering af de fagspecifikke arbejdsprocesser, de studerende skal foretage. Den reviderede opgaveformulering lyder således:

*Formålet med denne opgave er, at du skal lære, hvordan antropologiske forskere anvender begreber. Det gør du ved at:*

- 1. Vælge et centralt begreb fra [teksten]*
- 2. Gøre kort rede for, hvordan forfatteren bruger det begreb og i hvilken kontekst*
- 3. Gøre kort rede for, hvordan dette begreb bliver brugt i [en anden tekst] og i hvilken kontekst*

*Nu kan du begynde at diskutere:*

- 4. Er der sammenfald mellem, hvordan begrebet bliver brugt i den nye tekst, og hvordan [forfatteren] bruger begrebet? Hvordan?*
- 5. Er der forskelle mellem, hvordan begrebet bliver brugt i den nye tekst, og hvordan [forfatteren] bruger begrebet? Hvordan?*
- 6. Find citater i teksterne, der dokumenterer henh. sammenfald og forskelle*

## **Figur 2:** Den nye opgaveformulering

Denne udgave af opgaveformuleringen adskiller sig fra de tidligere ved:

- at formålet/læringsmålet med opgaven er ekspliciteret
- at de konkrete handlinger er beskrevet i rækkefølge: "Vælg ..., Gør kort rede for ..., Er der sammenfald mellem ..., Hvordan .... Find citater der dokumenterer ..."
- at det indforståede begreb "underbygge" er udeladt og erstattet af de konkrete handlinger, der gør, at noget er underbygget i denne fagspecifikke kontekst: "Find citater i teksterne, der dokumenterer ..."
- at selve handlingen "diskutere" ikke er forsøgt forklaret, men i stedet er stilladseret gennem tre konkrete spørgsmål, der skal besvares.

Denne nye formulering guider således den studerende gennem en kerneaktivitet inden for faget. Den har ikke fokus på, hvordan teksten skal ende med at se ud, eller hvilke kriterier teksten skal opfylde. Den rummer i stedet en stilladsering af en faglig praksis, altså hvad Lea og Street vil kalde socialisering ind i en antropologisk praksis. Det er denne synliggørelse, som gør det muligt for de studerende dels at se forskelle til tidligere skrivepraksis, dels at afmystificere den "skjulte" praksis, der ligger i diskussionen. I lyset af Lea og Street kan man derfor se denne stilladsering som en vigtig forudsætning for at kunne få øje på, hvordan man producerer viden inden for pædagogisk antropologi.

## **Konklusion og diskussion**

Denne undersøgelse bidrager til diskussioner om akademisk skrivning med en beskrivelse af, hvordan nogle studerende bruger tre konkrete skrive- og læseaktiviteter i deres møde med en ny faglighed.

De studerende oplever en modsætning mellem den faglige skrivepraksis, de kommer fra, og den, de skal lære. Mange prøver at forstå forskellen gennem sammenligninger med velkendte skrivepraksisser, især fra tidligere uddannelser. Vi ser, at der er stor usikkerhed hos de studerende angående krav til, hvordan de skal skrive opgaven, især diskussionen. Og vi ser to vidt forskellige reaktioner på usikkerheden. For nogle er det meget frustrerende, og de efterspørger mere instruktion og mere konkrete retningslinjer, mens andre nyder selv at undersøge forskellige måder at skrive på.

Set i forhold til de tre forståelser af akademisk skrivning, som Lea og Street beskriver, kan man sige, at alle de

studerende har en forståelse af, at de træder ind i en ny faglighed og skal lære nye skrivemåder. Nogle studerende forventer, at den nye skrivemåde kan beskrives præcist og konkret, og de bliver usikre, når de ikke oplever, at det er tilfældet. Netop fordi de forventer, at der er én rigtig skrivemåde, og ikke mener, at de behersker den, bliver det svært for dem ikke bare at skrive, men også både at give og at modtage peerfeedback. Disse studerende mener ikke, at de skrivemåder, de literacies, de har med sig, har værdi i denne nye faglige sammenhæng.

Denne iagttagelse svarer til, hvad Holm og Clemmensen (2017) tidligere har set på samme uddannelse. Holm og Clemmensen konkluderer, at de studerende "generelt orienterer sig mod en autoritativ forståelse af akademisk tekstproduktion, som de har ringe indflydelse på". Holm og Clemmensen foreslår en højere grad af dialog i undervisningen. Dialog forstået dels som det at skabe/skrive sammen med andre, dels som en udfordring af en autoritativ skrivemåde, hvor de studerende får mulighed for at vurdere og diskutere egne tekster.

Den kollaborative skriveworkshop er på mange måder en realisering af dette forslag. Derfor er det interessant, at det fremgik af fokusgruppeinterviewene, at mange studerende gik fra den kollaborative skriveworkshop med en forståelse af, at der er mere end én acceptabel måde at skrive på inden for deres nye fag. Flere blev også mere bevidste om individuelle træk i deres skrivning. Så man kan sige, at den kollaborative skriveworkshop viste sig at være en relevant måde at udfordre den autoritative forståelse af skrivning på og didaktisk set en måde at understøtte de studerendes udvikling af academic literacies.

Det fremgik også af vores fokusgruppeinterview, at de studerende, der forventer klare krav til den nye faglige skriftlighed, føler sig usikre i sådanne dialogiske undervisningssammenhænge. Der kan således opstå en modsætning mellem studerendes autoritative forståelse af faglig skrivning og underviseres dialogiske, mere literacies-orienterede undervisning. De studerendes usikkerhed bliver – ikke overraskende – især aktiveret i forbindelse med den afsluttende opgave, når der skal ske en endelig vurdering af præstationen til eksamen.

Det er et åbent spørgsmål, hvordan man didaktisk kan imødekomme de studerende, der har en autoritativ forståelse af akademisk skrivning. Men undersøgelsen her peger på, at videoen, hvor underviserne beskriver forventningerne, ikke bidrager væsentligt til nogle af de studerendes forståelse af kravene til opgaven. Det skyldes muligvis, at forklaringerne i videoen netop er forklaringer og derfor løsrevet fra de studerendes konkrete faglige praksis.

De læsestrategiske spørgsmål ligger tættere på en faglig praksis. De peger ind i den faglige tænkemåde ved at spørge om netop det, som antropologisk set er væsentligt i teksterne. Nogle studerende gav udtryk for, at de mente, at de ville læse nye antropologiske tekster med tilsvarende spørgsmål i baghovedet, mens andre var usikre på, om de lige nu ville være i stand til det. Men i begge tilfælde er der tale om en forståelse af, at antropologiske tekster skal læses med spørgsmål, der er relevante i en antropologisk kontekst, i baghovedet.

Alt i alt peger denne undersøgelse på, hvor vigtigt det er at arbejde med den praksis, faget har, når man vil understøtte de studerendes akademiske skrivning – og læsning. Og at praksis (som fx at skrive en diskussion) indeholder en lang række detaljer, der er mere eller mindre usynlige for både underviser og studerende, men at man kan afdække flere af disse detaljer, fx gennem en form for decoding-interview, hvor konkrete faglige handlinger identificeres.

Undersøgelsen peger også på, at nogle studerende kommer til den nye uddannelse med en autoritativ forståelse af akademisk skrivning, og de bliver frustrerede, når kravene ikke kan forklares entydigt. Her kan det måske hjælpe at italesætte, hvordan fagets arbejdsmåder (epistemologi) kan ses i fagets tekster. For de studerende har jo ret i, at der ER nogle krav til teksterne. Kravene er bare ikke så konkrete, at man kan beskrive dem entydigt og bruge

beskrivelserne som rettevejledninger. Kravene hænger sammen med, hvordan man anskuer viden og gyldig vidensproduktion i faget. Derfor er det ikke bare fagets praksis, der er væsentlig for akademisk skrivning. Det er også sammenhængen mellem faglig praksis og faglig tekst. Inden for antropologi er der udgivet nyttige og gode bøger, der netop viser hvordan disciplinens arbejdsmetoder har betydning for tekstproduktionen, fx Narayan 2012 samt Bundgaard og Dalsgård 2023. Undervisernes muligheder for at understøtte forståelsen af den nye faglige praksis ligger først og fremmest i synliggørelse, dels ved at italesætte den faglige praksis i undervisningen, fx "lige nu analyserer vi, lige nu diskuterer vi ..." etc., dels ved at italesætte, hvordan den faglige praksis ses i teksterne. Det kan man fx gøre i læsestrategiske spørgsmål, og man kan gøre opgaveformuleringer mere konkrete og mere handlingsvejledende.

Dermed er alle udfordringer naturligvis ikke løst, men undersøgelsen peger på, hvor vigtigt det er at italesætte fagets praksisser for at kunne skrive fagets tekster.

## Referencer

- Bundgaard, Helle, & Dalsgård, Anne Line. (2023). *Etnografisk tekst. Om at forstå verden gennem skrift*. København: Samfundslitteratur.
- Blom et al. (2017). "Linguistic deviations in the written academic register of Danish university students." In: Fjeld, H, et al. (eds) *Academic language in a Nordic Setting – Linguistic and Educational Perspectives*, Oslo Studies in Language 9 (3), 2017.
- Blåsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm
- Carter, M. (2007). "Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines". In: *College Composition and Communication*, 58(3), 385-418. URL: <http://www.jstor.org/stable/20456952>.
- Holm, L., & Clemensen, N. (2017). "At lære sig de kloge damers sprog: Studerendes perspektiver på akademisk skrivning." *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 12(23), 37–51. <https://doi.org/10.7146/dut.v12i23.23911>
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Michigan Classics Edition.
- Jonsmoen, K. M. & Greek, M. (2017). "Lecturers' text competencies and guidance towards academic literacy." I: *Educational Action Research*, 25:3, 354-369, DOI: 10.1080/09650792. 2016.1178156
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. (1. udgave.). Hans Reitzel.
- Katz-Buonincontro, J. (2022). *How to interview and conduct focus groups* (1st ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000299-000>
- Krause-Jensen, J. (2009). Syv fluer med et smæk! 'Aktiv deltagelse'-et eksamensforms-eksperiment. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 4(7), 18-24.
- Kristiansen, B. (2023). *Om at skrive på universitetet*. Syddansk Universitetsforlag.
- Kulbrandstad, L.I. (2017). "Fra lesing til literacy – et perspektivskifte i undervisning og forskning" i: *Sprogforum* 65
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education (Dorchester-on-Thames)*, 23(2), 157–172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>



- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368–377. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504\\_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11)
- Lillis, T. M. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire. Literacies*. UK. Routledge.
- Middendorf, J. and Pace, D. (2004). *Decoding the disciplines: A model for helping students learn disciplinary ways of thinking. New Directions for Teaching and Learning*, : 1-12. <https://doi.org/10.1002/tl.142>
- Narayan, Kirin. (2012). *Alive in the writing: crafting ethnography in the company of Chekhov*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nesi, H. (2012). "Writing in the Disciplines". In: Clughen, L. & Hardy, C. (2012). *Writing in the Disciplines. Building Supportive Cultures for Student Writing in UK Higher Education*. Emerald.
- Wingate, U. (2015). *Academic Literacy and Student Diversity: The Case for Inclusive Practice*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi-org.ez.statsbiblioteket.dk/10.21832/9781783093496>

### Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

### © Copyright

DUT og artiklens forfatter

### Udgivet af

Dansk Universitetspædagogisk Netværk