DUT 41
Årgang 21, nr. 41, 2026

Artikel, fagfællebedømt

"Skriv en dagbog fra en salonkvindes liv": kreativ skrivning og skrivning med lav risiko som læringsredskab i undervisning

Nicolai von Eggers[1], Aarhus Universitet
Brian Benjamin Hansen, VIA University College

Abstract

Denne artikel præsenterer resultaterne af en undersøgelse af skrivning som et redskab til at facilitere læring i undervisning. Den præsenterer en række forskellige måder, hvorpå skrivning kan implementeres i undervisning og forberedelse, samt de studerendes oplevelser og vurdering af effekterne af at skrive meget og at skrive på mange forskellige måder. På baggrund af undersøgelsen, hvor de studerende vurderede, at skrivning gør dem dygtigere, argumenteres der for skrivning som læringsredskab gennem begrebet lavrisikoskrivning.

Introduktion

Skrivning er en hjørnesten på de videregående uddannelser. Studerende skriver undervejs i deres studier, især i forbindelse med eksamener, bachelorprojekter og kandidatspecialer. Et fokus på den skriftlige opgave skygger imidlertid for, at skrivning også kan have andre funktioner på videregående uddannelser. At skrive en afsluttende opgave er utvivlsomt en lærerig proces. Men skrivning kan også på mange andre måder føre til læring og erkendelse, hvilket især amerikansk forskning i skriveprocesser over en lang årrække har påpeget. Dette kalder på et fokus på skrivning som læringsredskab og ikke kun som en nødvendighed i eksamensøjemed.

Der findes i en dansk kontekst forskning rettet mod skrivning som læringsredskab i folkeskoler og på gymnasieniveau, mens forskningen i skrivning som aktivitet på de videregående uddannelser er mere begrænset (se især Kristiansen, 2017). Vi ønsker med denne artikel at bidrage til sidstnævnte forskningsfelt gennem et begreb, der ikke tidligere har været brugt i en dansk sammenhæng, nemlig *low stakes writing* (Elbow, 1997), oversat som lavrisikoskrivning. Med lavrisikoskrivning betegner vi måder at skrive på, hvis kendetegn er, at de sker på afstand af præstation og bedømmelse. Lavrisikoskrivning kan dermed også være anderledes skrivning, *writing differently* (Gilmore et al., 2019; Hautopp, 2026), i betydningen kreativ og eksperimenterende skrivning.

Baggrunden for artiklen er et casestudie af et undervisningsforløb, hvor vi arbejdede intenst med lavrisikoskrivning. Vores forskningsspørgsmål var, hvordan denne type skrivning blev mødt af de studerende, med særligt henblik på om og hvordan den blev oplevet som mulighed for læring og erkendelse.

Vi har desuden arbejdet eksplorativt med, hvordan og hvorvidt skrivning kan være en aktivitet, der bringer de studerende ind en studiepraksis præget af engagement og nysgerrighed. I tider, hvor de studerendes

[1] nicolaivoneggers@cas.au.dk

engagement ofte diskuteres (Kristiansen, 2017, s. 154), foreslår vi lavrisikoskrivning som et middel til at skabe mere engagement, og dermed mere nysgerrige, reflekterende, videbegærlige og kritiske studerende.

Endelig har det været vores hensigt at kvalificere begrebet om lavrisikoskrivning og udvikle en lidt anden forståelse end Peter Elbows af, hvad lavrisikoskrivning kan være i en moderne dansk uddannelsessammenhæng, og hvordan den fungerer bedst. Undersøgelsen har i den forstand haft en praksisdimension.

Baggrund og forskningsfelt

Empirisk baserer vores artikel sig på en undersøgelse af et hold bachelorstuderendes oplevelser med og vurdering af et undervisningsforløb på bacheloruddannelsen i historie ved Københavns Universitet, hvor der blev arbejdet intensivt med skrivning. Helt overordnet har vi været overraskede over, hvor positivt de studerende faktisk har responderet på forløbet med at skrive mere. En bekymring i tiden er, at generative sprogmodeller vil overtage skriveprocesserne for de studerende (f.eks. hvis de studerende er optagede af at effektivisere og spare tid (Bruun et al., 2025, s. 13)). Vores undersøgelse peger på, at de studerende værdsætter det at skrive selv, dvs. selve skrivearbejdet, og at de mener, at evnen til at skrive er vigtig i deres fremtidige arbejde.

Fundene i vores undersøgelse kan naturligvis ikke generaliseres til at gælde alle studerende på alle typer af uddannelser. Casestudiet er i sig selv småt (ét kursus med 35 studerende), men det har analytisk generaliserbarhed (Kvale, 1997), idet det peger på nogle oversete perspektiver, som på forskellige måder ville kunne overføres, efterprøves og undersøges i andre kontekster. Vi tænker særligt generaliserbarhed i forhold til øvrige humaniorauddannelser, hvor de studerendes evne til at tænke kritisk og selvstændigt er en væsentlig del af uddannelsens formål. Men vi tænker også, at den introducerede form for skrivepraksis kan have relevans på mange andre uddannelser – lange og mellemlange uddannelser såvel som i gymnasiet, hvor der for tiden er diskussioner om, hvorvidt der skal indføres et skriftligt element i faget historie.

Den grundlæggende idé bag vores undervisningsforløb og undersøgelse var at fokusere på selve det at skrive som et vigtigt fordybelses- og læringsrum. Vi ville forpligte de studerende på at skrive, så når der f.eks. blev givet skriveøvelser, der skulle foretages som forberedelse, så skulle disse skriveøvelser bruges i undervisningen. Vi ville dog ikke ødelægge skriverummet som et frirum. Derfor arbejdede vi ikke med, at teksterne skulle afleveres, deles eller bedømmes. Skriveøvelserne skulle bruges indirekte og føre ind i diskussioner af faglige tematikker, f.eks. med udgangspunkt i spørgsmål som: Hvordan var det at skrive på den måde om dette emne? Hvilke nye indsigter kom der ud af det?

Vi har i projektet været inspireret af det, man i amerikansk skriveforskning kalder *low stakes writing*, og som, med den ledende teoretiker Peter Elbows ord, handler om "ikke så meget at skabe excellente skriftlige produkter, som at få studerende til at tænke, lære og forstå mere af stoffet på kurset." (Elbow, 1997, s. 5 – vores oversættelse). Lavrisikoskrivning er ikke stringent begrebsliggjort og teoretiseret i litteraturen: I nogle sammenhænge henviser det til forstudier til opgaveskrivning, andre gange automatskrivning og små refleksionsøvelser eller lignende i undervisningen, og det er forskelligt, hvorvidt de skriftlige produkter, der kommer ud af det, læses af medstuderende eller undervisere. Lavrisikoskrivning betyder for os skrivning og skriveøvelser, som *ikke* skal afleveres eller bedømmes af hverken medstuderende eller undervisere, og som heller ikke fungerer som forstudier til afleveringer. Lavrisikoskrivning betegner dermed først og fremmest åbningen af et skriverum, der er frigjort fra produktet.

Samtidig skal 'lav risiko' ikke forveksles med 'lav status.' I vores undervisningsforløb er skrivningen med lav risiko blevet betonet som vigtig skrivning. Den har ikke skullet vises frem, læses op eller bedømmes. Men den har skullet fungere som afsæt for gruppearbejde og plenumdiskussioner, hvor de studerende skulle fortælle, hvad

de havde skrevet om, og hvilke indsigter og spørgsmål det havde givet anledning til.

Lavrisikoskrivning som optik er ikke før brugt i en dansk sammenhæng, selvom det ligger tæt op ad en række andre begreber og tilgange. Den skandinaviske skriveforskning er præget af den amerikanske tradition fra 1960'erne, som med blandt andre Peter Elbow og andre problematiserede, at skrivning blot handler om at oversætte tanker til sprog (se Bjerregaard, 2015).[2] Det nye var et fokus på skrivning som en ekspressiv og udforskende aktivitet i en didaktisk sammenhæng. Skrivning kunne nu tænkes som en læringsaktivitet. Heraf begrebet *writing to learn* (Emig, 1977; Elbow, 1981, Fulwiler, 1982; Applebee, 1984) og idéen om, at skrivning er vigtigt i alle fag og i alle faser af et studie, jf. *writing across the curriculum*.[3]

Den skandinaviske tradition har bidraget med et forsat fokus på *writing to learn* og *writing acrosss the curriculum*, hvor især Olga Dysthe har interesseret sig for skrivning på videregående uddannelsesinstitutioner (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2000; Dysthe, 2002). De begreber, som hun sammen med sine kolleger har udviklet om tænkeskrivning versus præsentationsskrivning (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2000, s. 41f), er væsentlige for vores anliggende. Tænkeskrivning er procesorienteret skrivning, der kun er henvendt til skribenten selv (eller andre som dialogpartnere), mens præsentationsskrivning handler om et produkt, der kan læses og bedømmes. Der findes i Iben Gjødsbøl og Sara Greens inspirerende artikel *Skrivning som læringsstrategi* (Gjødsbøl og Green, 2023) en produktiv fejllæsning af Dysthes begreb om præsentationsskrivning, som her er blevet til 'præstationsskrivning'. Begrebet præstationsskrivning har været ledende for os som modsætning til det, vi har villet med vores fokus på lavrisikoskrivning.

Vores idé om skrivning har været knyttet til tænkeskrivningens invitation til faglig fordybelse og engagement. Med fokus på engagement skriver vi os dermed også ind i forståelser af læring, som omhandler transformation (Illeris, 2013). Transformativ læring handler om ikke 'blot' at reproducere og forholde sig til et givent stof, men om at tillade det at ændre de måder, man tænker på. Det er her, man bliver grebet af stoffet (Biesta, 2014) og her, man møder idéer og tærskelbegreber, som ændrer ens syn på verden (Land, 2015). Vi har også været inspirereret af skellet mellem overfladelæring og dybdelæring, hvor dybdelæring har at gøre med fundamentale ændringer i ens eksisterende forståelsesramme (Kristiansen, 2017, s. 42).

Med fokus på lavrisikoaktiviteter, der kun indirekte skulle indgå i det faglige arbejde, har vi givet os selv mulighed for også at indtænke skriveøvelser af ret eksperimenterende og skønlitterær karakter. Man kan sige, at vi dermed har intensiveret modsætningen mellem skrivning som kreativt lærings-og erkendelsesredskab og (akademisk) 'præstationsskrivning'. På den baggrund bidrager vi med nye perspektiver til den komplekse diskussion om og hvordan, det legende og undersøgende kan få plads i akademiske kontekster, som ofte og måske i stigende grad er orienteret mod præstation, og som kan være direkte hindrende for læring.

Forskningsdesign

Casestudiet baserer sig på en undersøgelse af studerende på et enkelt fag: et valgfag for studerende på andet og fjerde semester af historiestudiet på Københavns Universitet. Kurset havde 35 tilmeldte, hvoraf knap 30 deltog regelmæssigt. Kurset bestod af 13 undervisningsgange a 3 ugentlige timer fordelt over 15 uger i foråret 2025. De studerende besvarede to spørgeskemaer i løbet af kurset: Henholdsvis første og tredjesidste undervisningsgang. Spørgeskemaerne indeholdt 14 identiske spørgsmål samt 11 nye spørgsmål i spørgeskema

[2] Her er det naturligvis vigtigt at være opmærksom på forskelle de forskellige uddannelsessystemer og -traditioner imellem, og samtidig også på den særegne historik omkring den amerikanske creative writing-tradition (se Elbow, 1981; Bartholomae, 1995; Elbow, 1995 og Ringgaard, 2021).

[3] Der er oprettet et Writing Across the Curriculum clearinghouse, med en omfattende vidensdatabase: https://wacclearinghouse.org/ (tilgået juni 2026).

2 (se bilag 1). Der var desuden en åben, kvalitativ svarmulighed til sidst i spørgeskemaet, som de studerende blev bedt om at bruge fem minutter på at besvare. Der blev afsat tid i undervisningen til at besvare spørgeskemaet, men der var også mulighed for at besvare spørgeskemaerne uden for undervisningstiden. Spørgeskemaerne besvaredes anonymt. Der blev ikke spurgt ind til de studerendes køn, etnicitet, nationalitet eller sociale baggrund.

De nye spørgsmål i spørgeskema 2 omhandlede alle evaluering af skriveøvelserne og danner sammen med de kvalitative svar hovedgrundlaget for denne artikel. 25 studerende besvarede spørgeskema 1. 23 studerende besvarede spørgeskema 2. 16 studerende besvarede den åbne, kvalitative svarmulighed i spørgeskema 2. Resultaterne blev fremlagt for de studerende den sidste undervisningsgang, hvilket dannede grundlag for uddybende kvalitativ diskussion af resultater og svar mellem respondenter og undersøger. Det faktum, at undersøger også skulle fungere som bedømmer til senere skriftlige eksamener, kan have gjort, at de studerende muligvis har været mindre tilbøjelige til at komme med kritik og mere tilbøjelige til at tale positivt om eksperimentet med skrivning i denne mundtlige del.

Kurset blev designet af den ene af denne artikels to forfattere, som også underviste i det. Underviseren havde således mulighed for at implementere og diskutere skriveøvelser i dialog med de studerende gennem et længerevarende ugentligt forløb. Underviseren fungerede som eneunderviser på kurset i alle uger (på nær uge 12, som fandt sted efter besvarelse af spørgeskema 2, men før den afsluttende præsentation og de studerendes feedback på undersøgelsens resultater). Artiklens forfattere har været fælles om at udtænke og designe undersøgelsen, formulere spørgeskemaer og skriveøvelser samt diskutere undersøgelsens resultater.

Spørgsmålene i spørgeskemaet havde først og fremmest til formål at evaluere de studerendes oplevelse af et mere intensivt fokus på skrivning. Spørgsmålene skulle gøre det muligt at vurdere, om de studerende var glade for at skrive mere, om de følte de lærte mere af det, og hvad de specifikt syntes om kreative skriveøvelser. I den forbindelse ville vi også gerne kende til de studerendes skrivepraksisser og syn på skrivning generelt og uden for kursets kontekst. Det gjorde vi blandt andet for at kunne undersøge, om der var en sammenhæng mellem oprindelig/naturlig skriveglæde og holdningen til skrivning i forbindelse med kurset. Spørgeskemaerne indeholdt desuden spørgsmål om nervøsitet for eksamen for at undersøge, om et øget fokus på skrivning kunne reducere de studerendes eksamensnervøsitet. Endelig var der spørgsmål, der mere konkret bad de studerende vurdere det eksplorative, epistemiske, mnemotekniske og studietekniske udbytte af skrivningen.

Vi bad de studerende svare på spørgeskemaer i starten og slutningen af semestret, fordi vi gerne ville undersøge, om holdets syn på skrivning overordnet ændrede sig med kurset. I spørgeskema 2 indgår desuden de studerendes egen evaluering af, hvad de har fået ud af at skrive mere og anderledes.

Undersøgelsen var eksplorativ. Det vil sige, at vi spurgte lidt bredt på baggrund af en række antagelser, vi med vores undervisererfaring havde om studerendes skrivning (ift. skrivepraksisser, skriveglæde, eksamensfrygt, effekter af forskellige former for skrivning). Men samtidig var spørgeskemaerne, midtvejsevalueringen og den opfølgende diskussion om spørgeskemaer i plenum fokuseret omkring vores grundlæggende forskningsspørgsmål: Hvordan opleves det for de studerende at arbejde med lavrisikoskrivning gennem et helt kursusforløb på humaniora?

Skriveøvelserne

Rent kvantitativt blev de studerende bedt om at skrive som forberedelse til hver eneste af de første 11 undervisningsgange (fra undersøgelsens start til dens afslutning). De blev også sat til at skrive undervejs i hver eneste undervisningsgang (på nær uge 10). Skriveøvelser i undervisningen varierede fra korte (ned til 5 minutter)

til lange (op til 45 minutter), mens de i forberedelsen varierede fra meget lidt omfattende (f.eks. 'skriv mindst 4-5 linjer om, hvorfor du fandt en given passage interessant') til mere omfattende (f.eks. 'skriv en sides refleksion over et givent spørgsmål, citat eller emne'). En meget stor del af de studerendes forberedelse var centreret omkring skrivning. De blev ofte bedt om at finde passager, begreber eller argumenter fra tekster læst i forberedelsen, som de dernæst skulle parafrasere, diskutere, problematisere eller reflektere over i skriftlig form. Gruppearbejder og diskussioner i undervisningen tog på baggrund heraf ikke så meget udgangspunkt i de læste tekster som i de studerendes skriftlige forberedelse på baggrund af disse tekster. Undervisningen blev differentieret således, at uforberedte studerende fik mulighed for at lave forberedelsen på klassen, mens forberedte studerende fik mulighed for at diskutere deres forberedelse i grupper med andre forberedte studerende. Der blev ofte – men ikke hver gang – herefter diskuteret i plenum, hvilket tillod både forberedte og ikke-forberedte studerende at dele deres indsigter og spørgsmål og på baggrund heraf have en fælles dialog med medstuderende og underviser. Der blev fra første undervisningsgang og til hver eneste skriveøvelse gjort meget ud af forventningsafstemning og metakognitive overvejelser om differentieret undervisning. Om der var studerende, der ikke mødte op på grund af den differentierede undervisning eller var uudtalt utilfredse hermed, blev ikke undersøgt.

Kvalitativt var der tale om mange forskellige typer af skriveøvelser. Generelt var der tale om fire forskellige former, der kan typologiseres som automatskrivning, noteproduktion, refleksionsøvelser og kreativ skrivning. *Automatskrivning* inkluderede øvelser såsom 'Hvad tænker du lige nu?', 'Hvad ved du om x?', 'Hvad kunne du godt tænke dig at vide om x?' , 'Hvad har du lært om x?'. *Noteproduktion* inkluderede øvelser såsom identifikation og definition af kernebegreber fra læste tekster, genskrivning og omformulering af væsentlige passager samt kollektiv notetagning, hvor de studerende arbejdede med forskellige tekster i forberedelsen, og hvor de dernæst i undervisningen blev sat til at udfærdige et samlet notedokument sammen med medstuderende, der havde arbejdet med samme tekst, for endelig at forklare dette notedokument for studerende, der havde arbejdet med andre tekster (også kendt som matrix- eller jigsaw-gruppearbejde). *Refleksionsøvelser* inkluderede mere refleksive former for skrivning, der eventuelt med udgangspunkt i tekster (men ikke nødvendigvis) kunne tage form af spørgsmål som 'Hvad er feminisme?', 'Hvad mener forfatteren med x?', 'Hvad ville forfatter x sige om problemstilling y?'. De *kreative skriveøvelser* var alle knyttet til kursets tematik ('kvindelige intellektuelle i det tidlig-moderne Europa') og inkluderede blandt andet 'Skriv om x emne, som om du var denne forfatter eller havde dette perspektiv', 'Skriv en dagbog fra en salonkvindes liv', 'Skriv et feministisk manifest fra en gruppe franske revolutionære'. I nogle tilfælde blev skriveøvelserne gjort kollektivt tilgængelige i Canvas. Her var det altid muligt at dele skriveproduktet anonymt, hvilket størstedelen typisk valgte.

Alle disse skriveøvelser var med lav risiko i den forstand, at de ikke blev bedømt hverken af underviser eller af medstuderende, idet de skriftlige produkter ikke blev diskuteret eller vurderet af andre. De studerende havde som nævnt mulighed for at dele deres skrivning (anonymt eller med navn), men pointen var ikke at tale *om* teksterne, men *ud fra* dem – det vil sige: om oplevelsen af at skrive om et givent emne på en bestemt måde. Selvom skrivningen ikke blev delt, blev den dog set og brugt, idet det skrevne dannede grundlag for diskussioner i par, i grupper og i plenum.

I tillæg til lavrisikoskriveøvelserne indeholdt kurset også, hvad man kan kalde mellemrisikoskrivning: udkast til eksamensopgaver (eksamen bestod af to delopgaver), på hvilke det var muligt at få peer-feedback (til begge delopgaver) og underviser-feedback (på op til tre sider af første delopgave). Disse skriveøvelser var i sagens natur ikke anonyme, og selvom der ikke var tale om eksamensopgaver, var der stadig højere risiko for den studerende, eftersom det skriftlige produkt var genstand for medstuderendes og undervisers uformelle bedømmelse.

Foruden en pragmatisk tilgang, hvor de studerende selv fik erfaring med gevinsterne ved forskellige former for skrivning, benyttedes også en metakognitiv tilgang, hvor formålet og de mulige læringsmæssige effekter af skrivning blev forklaret og diskuteret med de studerende. Skrivning blev her diskuteret som ikke blot et mnemoteknisk redskab eller som dokumentation for kunnen (eksamen), men også som et epistemisk, strukturerende og eksplorativt værktøj, der kan være en aktiv del af lærings- og erkendelsesprocesser og et redskab til udvikling af hypoteser, selvafklaring og motivation.

Der var med andre ord fokus på skrivning som alt andet end blot en eksamensorienteret aktivitet. Samtidig blev det også pointeret, at det at skrive meget i læringsprocessen også kan styrke præstationen i en eksamenssituation.

Resultater

I det følgende præsenterer vi, hvad vi mener er de fire mest interessante resultater i undersøgelsen: (1) at de studerende godt kan lide at skrive, (2) at de studerende finder, at skrivning øger deres læring, (3) at de studerende finder, at skrivning kan være et væsentligt element i studiepraksis, (4) at de studerende vurderer, at gode skrivefærdigheder er vigtige for deres fremtidige jobmuligheder og arbejdsliv.

1. *Skriveglæde*

En fordom, vi havde med os, før vi foretog denne undersøgelse, var, at studerende egentlig ikke bryder sig specielt meget om at skrive. Resultaterne afkræfter denne fordom. De studerende kan godt lide at skrive, og de kan godt lide det skriftlige arbejde på deres studie. På udsagnet 'Jeg kan generelt lide at skrive' svarede omkring 75% af de studerende, at de var enten lidt enige eller meget enige (21 ud af 25 i spørgeskema 1; 17 ud af 23 i Spørgeskema 2). For udsagnet 'Jeg kan godt lide det skriftlige arbejde på mit studie' var tallene cirka de samme (20 ud af 24) svarede 'lidt eller meget enig' i dette udsagn i spørgeskema 1, mens tallene var 17 ud af 23 i spørgeskema 2). En nærmere analyse af svarene i spørgeskema 2 viser et næsten fuldstændigt overlap mellem de studerende, der generelt godt kan lide at skrive og godt kan lide det skriftlige arbejde på deres studie. Kun en enkelt studerende har svaret 'hverken enig eller uenig' i at kunne lide det skriftlige arbejde på studiet, men har svaret 'lidt enig' i at kunne lide at skrive generelt. Det kan således konkluderes, at en stor del af de studerende godt kan lide at skrive, og at der er sammenhæng mellem at kunne lide at skrive generelt og at kunne lide det skriftlige arbejde på studiet.

Selvom de studerende godt kunne lide at skrive allerede før kursets start, responderede de positivt på at blive sat til at skrive mere, end de var vant til (100% svarede, at de var enige i, at de havde 'arbejdet mere med skrivning [på dette kursus] end på de fleste andre kurser, jeg har taget'; 83% svarede 'meget enig' i dette).[4] Ud af 23 studerende svarede 6 (26%), at de var 'meget enige' i, at det havde været 'fedt at skrive mere', mens 9 (39%) var 'lidt enige'. Altså over halvdelen af respondenterne. 4 studerende (17%) svarede, at de ikke var enige. De studerende, som ikke brød sig om at skrive mere, var alle studerende, som i forvejen ikke var glade for skrivning, hverken generelt eller på deres studie.

[4] I denne kontekst er det desuden relevant at nævne, at 9 ud af 24 studerende angav, at de semestret før dette kursus skrev ca. hver dag, 8 at de skrev flere gange om ugen, og 7 at de skrev sjældnere; samt at de studerende i høj grad foretrak skriftlig eksamen frem for mundtlig (7 ud af 24 foretrak mundtlig i spørgeskema 1; mens blot 2 ud af 23 angav, at de foretrak mundtlig eksamen i spørgeskema 2. Man kan spekulere i, om det øgede fokus på skrivning har fået de studerende til i højere grad at foretrække skriftlig eksamen).

En studerende, som hverken er enig eller uenig i, om vedkommende godt kan lidt at skrive, eller om det har været fedt at skrive mere, skriver dog i undersøgelsens kvalitative del:

> *"Det har været sjovt at blive udfordret på denne måde, men samtidig har det betydet at der skulle sættes en del mere tid af til forberedelse i dette kursus ift. andre kurser. Der har også betydet at jeg nogle gange er kørt fast i forberedelsen. Men samtidig har jeg følt et bedre kendskab til teksterne de gange hvor at jeg virkelig har gjort mig umage og brugt god tid på skriveøvelsen."*

Den manglende tilfredshed med den øgede mængde skrivning – og skrivning generelt – handler altså ikke om læringsudbyttet, men derimod om, hvor ressourcekrævende det er for den studerende. Den studerende udtrykker faktisk, at de finder læringsudbyttet ved skrivning er højere – i det mindste de gange, hvor arbejdsbyrden ikke har føltes så stor, at den studerende er 'kørt fast'. Blandt de tre øvrige studerende, der ikke syntes, at det var 'fedt at skrive mere', svarer én studerende også stadig, at de føler, de lærer mere. Vi vender tilbage til det oplevede øgede læringsudbytte nedenfor.

Lidt over halvdelen af de studerende udtrykker altså glæde ved at blive sat til at skrive mere, og i den anden ende af skalaen udtrykker en mindre gruppe (17%) overvejende utilfredshed med samme. Det negative pushback ved den markant øgede mængde skrivning er altså relativt lille, og selv i tilfælde med negativ respons anerkender to ud af de fire respondenter det læringsmæssige potentiale herved.

Foruden den generelle glæde ved at skrive, og ved at skrive mere, udtrykker de studerende – overraskende for denne artikels forfattere – stor tilfredshed med de kreative skriveøvelser. På sætningen 'de mere kreative skriveøvelser var lærerige' svarer 65% (15 ud af 23), at de er enige, mens 13% (3 ud af 23) svarer, at de er uenige.

Hvis vi vender os mod den kvalitative del af spørgeskemaet fylder skriveglæde og de kreative skriveøvelser meget. Sektionen i spørgeskemaet havde titlen 'Din evaluering af skriveforløbet' og en studerende svarer kort og godt: "det var virkelig nice, god måde at samle sine tanker på." Andre understreger, at "det er sjovt at have en ny tilgang til undervisningen", at de nu ser det som "en vigtig mission" at dyrke skrivning, at skrivning er "et mega fedt værktøj", at det har "været interessant", og at "de kreative skriveopgaver har været virkelig fede at lave". Sjovt, vigtigt, lærerigt, fedt og interessant er ord, der går igen, og som i tråd med den positive respons i undersøgelsens kvantitative del peger på, at skrivningen har været givtig for de studerendes motivation og deres glæde ved at studere. Dette gælder især de kreative skriveøvelser. Som én studerende formulerer det: "Jeg syntes [sic.] de kreative skriveopgaver har været virkelig fede at lave, da de har gjort at man nemmere sætter sig i datidens kvinders rolle, og prøver at se situationerne fra deres side." Skriveøvelsens epistemiske potentiale forbindes her direkte til studieglæde og motivation.

Samtidig udtrykker de studerende dog også ønske om mere akademisk skrivning på deres studie generelt. Med én studerendes ord: "De mere kreative øvelser var fine og kan helt sikkert hjælpe, men ved ikke, om det er en nødvendighed på alle andre fag, det [sic.] akademiske skrivning, og hvordan man formulere [sic.] sig akademisk, syntes [sic.] jeg helt klart, at man burde uddybe og forklare bedre på alle fag, da det er meget relevant for vores opgaver, eksamener og fremtidige jobs." Med en anden studerendes ord: "Jeg synes det er ærgerligt at det [akademisk skrivning] fylder så lidt i løbet af semestrene, når vores karakterer bliver givet udelukkende på baggrund af skriftligt materiale."

Det kan samlet konkluderes, at de studerende generelt er glade for at skrive, at de generelt er glade for at blive sat til at skrive mere, og at de ønsker sig mere skrivning og at blive undervist mere i skrivning på deres studie. Dette gælder ikke kun lavrisikoskrivning og kreativ skrivning – som har været i fokus i denne undersøgelse – men også akademisk opgaveskrivning.

2. Skrivning øger oplevet læring

Et væsentligt punkt, når det kommer til at vurdere brugbarheden af skrivning i forbindelse med undervisning på de videregående uddannelser, er det læringsmæssige udbytte. Det er der skrevet meget om i litteraturen, som berørt indledningsvist, men her har vi særligt kigget på lavrisikoskrivning. Undersøgelsen her har målt på de studerendes egen følelse eller oplevelse af det læringsmæssige udbytte.

Det er ud fra undersøgelsen entydigt, at de studerende har en klar oplevelse af at lære mere om noget, når de skriver om det. På spørgsmålet om, hvorvidt de lærer mere om noget, når de skriver om det, svarer over 90%, at dette er tilfældet, mens 0% svarer, at det ikke er tilfældet. Dette svarede de studerende både i spørgeskema 1 og 2, og de studerende var således allerede overbeviste om skrivningens læringsmæssige potentiale allerede før, forsøget med mere skrivning gik i gang.

Skriveforløbet har dog givet de studerende en mere praktisk, mangefacetteret og lettere tilgængelig forståelse for, hvordan skrivning kan bruges i læringsprocessen. De studerende udtrykte både i deres kvalitative svar og i diskussioner om skrivning på klassen, at de ikke har været vant til at skrive som et led i deres forberedelse. Skrivning som en del af forberedelse var i modsætning hertil obligatorisk på dette kursus. På udsagnet 'Jeg føler, jeg får mere ud af min forberedelse, når den inkluderer skrivning', svarede 70% af dette var tilfældet. 9% (2 ud af 23) var ikke enige, mens resten hverken var enige eller uenige. Flere studerende udtrykker, at de "husker bedre," at stoffet "sidder markant bedre fast," og at det "har fungeret meget godt med skrivning op til undervisning," især i forhold til gruppearbejde. Med andre ord har de studerende oplevet øget læring ved en model, hvor de skriver hjemmefra og kan bruge det som grundlag for diskussioner i grupper på undervisningen. Forberedelsen kan således bringes i spil på en konstruktiv måde, der tillader en dybere og dermed mere udbytterig diskussion af materialet til undervisningen – både i grupper og i plenum.

Men skrivningen kan også i sig selv lede til uventede indsigter. Som allerede nævnt fandt 65% af de studerende, at de kreative skriveøvelser var lærerige. De kreative skriveøvelser er i sagens natur ikke rettet mod repetition, udlægning eller diskussion af kendt tekst eller andres synspunkter. Når de studerende ikke desto mindre har fundet disse øvelser lærerige – og ikke bare sjove eller underholdende – handler det derfor om at kunne se ting på en ny og anderledes måde. Én studerende, som var 'meget enig' i, at 'de mere kreative skriveøvelser var lærerige', understreger, hvor meget det har betydet for deres læring med øvelser, "hvor man virkeligt skulle bruge fantasien". En anden studerende skriver, at "de kreative skriveopgaver har været virkelig fede at lave, da de har gjort at man nemmere sætter sig i datidens kvinders rolle, og prøver at se situationerne fra deres side". Den kreative skrivning har således åbnet op for nye vinkler og dermed givet de studerende en dybere og mere nuanceret forståelse af kursets emne.

3. Skrivning og studiepraksis

Et af formålene med forsøget med at skrive mere var at give de studerende konkrete studieværktøjer, som de kan bruge, også uden for undersøgelsens eksperimentelle rum, til at tilegne sig ny viden og dermed tage et øget ansvar for deres egen læring. Resultaterne af undersøgelsen peger her i retning af, at de studerende kan bruge skrivning i deres forsatte studiepraksis. Det kræver dog, at skrivning som læringsredskab implementeres bredere og på tværs af fag.

Som allerede nævnt føler langt størstedelen af de studerende, at de lærer mere ved at skrive mere, og at de på det undersøgte kursus skrev langt mere, end de plejede. Størstedelen af de studerende følte også, at de lærte noget og opdagede nye perspektiver gennem kreative skriveøvelser, og udtrykte, at dette ikke var former for skrivning, som de før havde beskæftiget sig med på universitetet. Vores undersøgelse viser, at 70% udtrykker,

at de har tænkt sig 'at fortsætte med at bruge skrivning mere som en del af min læring', end de gjorde før. 0% udtrykker sig uenige i dette udsagn, mens 30% hverken er enige eller uenige.

Når det kommer til spørgsmålet, om de 'benytter skrivepraksisser tillært i dette fag også i andre fag', er det imidlertid kun 26% (6 ud af 23), som erklærer sig enige i dette udsagn, mens 30% (7 ud af 23) erklærer sig uenige. De studerende har med andre ord i overvejende grad *intentioner* om at benytte de nye skrivepraksisser. Men det er kun lidt under halvdelen af dem, der vil, der allerede gør det.

På den ene side er det opmuntrende, at en række studerende så hurtigt har taget nye studiepraksisser – i dette tilfælde nye skrivevaner og skriveformer – til sig. På den anden side er der forskel på intention og realitet. Her spiller det ind, at det kan være svært at praktisere noget ekstensivt, mens man er i gang med at lære det. Samtidig vil vi dog også fremhæve, at for at fremme brugen af skrivepraksisserne, må disse implementeres og understøttes på andre af fagets kurser, så de studerende oplever sammenhæng omkring og opbakning til denne type studiepraksis.

4. Skrivning og employablity

Et sidste væsentligt fund i undersøgelsen er, at de studerende føler, at de har brug for gode skrivefærdigheder i deres fremtidige arbejde. Igen er der tale om et for forfatterne overraskende fund. Vi tænkte umiddelbart, at de studerende ikke ville finde skrivning specielt vigtig, og at de f.eks. ville antage, at generativ kunstig intelligens kommer til at overflødiggøre gode skrivefærdigheder. Denne hypotese blev afkræftet.

På udsagnet 'Jeg regner med, at jeg skal bruge gode skrivefærdigheder i mit fremtidige arbejde' svarede 20 ud af 24 studerende i spørgeskema 1, at de var enige (heraf 14, at de var 'meget enige'). I spørgeskema 2 var tallene ikke overraskende nærmest identiske. 18 ud af 23 var enige, heraf 10 'meget enige'. I tråd hermed bør nævnes, at langt størstedelen af de studerende udtrykker en 'ambition om at udvikle mig skriftligt, så jeg bliver bedre til at skrive fagligt', hhv. 92% (spørgeskema 1) og 87% (spørgeskema 2).

Koblingen mellem skrivning og fremtidigt arbejde fylder også i den kvalitative del af undersøgelsen, hvor de studerende har haft mulighed for frit at sætte ord på skriveforløbet. Én studerende skriver, at skriveforløbet, og den deraf følgende forbedrede evne til at formulere sig, er noget man bør have mere fokus på på universitetet, da "det er meget relevant for vores opgaver, eksamener og fremtidige jobs". En anden studerende udtrykker samtidig ønske om, at "man generelt på uni blev sat bedre ind i at skrive". Flere studerende fremsatte lignende overvejelser som svar på præsentationen af undersøgelsens resultater.

Diskussion

Vi har i projektet undersøgt et hold bachelorstuderendes oplevelser med lavrisikoskrivning og vist, at denne måde at skrive på af de studerende opleves som noget, der øger læring, også selvom de finder det tids- og ressourcekrævende. I den mere kvantitative del af vores undersøgelse var det signifikant, at 90% svarede positivt på spørgsmålet om, hvorvidt de lærer mere om noget, når de skriver om det. Og i den kvalitative del finder vi udsagn som: "Det var et mega fedt værktøj til bedre læring", og "Det er gået op for mig, at jeg har taget del i en (måske generel) underprioritering af skrivning. Og det er gået op for mig, hvor berigende det er at begynde på at udvikle sine skriveevner".

Fra projektets begyndelse tænkte vi skrivning som læringsredskab gennem forskellige perspektiver, hvilket også blev berørt undervejs i forløbet med de studerende gennem metakognitive overvejelser over skrivningens potentiale.

Overordnet set har vi skelnet mellem skrivning som:

- Mnemoteknisk værktøj (fastholde stof)
- Strukturerende værktøj (systematisere, kategorisere stof)
- Videnskabeligt værktøj (afprøve hypoteser og idéer)
- Epistemisk værktøj (se nye perspektiver)
- Eksplorativt værktøj (lege, udvikle sig selv, komme i flow)

Især de to sidste perspektiver på skrivning som læringsredskab var hele vejen igennem centrale for os. Vi ville gerne undersøge den form for skrivning, som har en mindre grad af afrapportering, men er mere eksperimentel, og om og hvordan den type af skrivning var værdifuld for de studerende.

Det at skrive processuelt og eksperimenterende er ikke noget, der normalt er en del af studiepraksis på videregående uddannelser, og det kan ikke forudsættes, at de studerende i forvejen kender til det eller kan praktisere det. Her har en vigtig måde at iværksætte og promovere skrivningen på som nævnt været som lavrisikoskrivning. Hvis vi skal komme med et bud på, hvorfor vores forløb har været så vellykket, handler det især om dette: at vi har arbejdet med skrivning som lavrisiko forstået som skrift, der ikke skal leveres som færdigt produkt, og som dermed kan være mere ufærdigt, legende og processuelt, men som stadig er vigtig for deltagelsen i undervisningen.

Ifølge Peter Elbow har ingen distinktion været så vigtig for ham som den mellem højrisiko- og lavrisikoskrivning, dvs. "spørgsmålet om, hvor meget et skriftligt produkt *betyder* eller *tæller*." (Elbow, 1997, s. 5 – vores oversættelse) Skrivning opfattes meget ofte som højrisiko, mener Elbow, hvilket hænger sammen med, at vi lærer at skrive i skolen, og fra et bestemt tidspunkt begynder at få karakterer for det. I akademiske sammenhænge kommer en række akademiske formater og konventioner oveni, og vurderingen af det skriftlige produkt hænger direkte sammen med videre muligheder på universitetet og jobmarkedet generelt. Mange forbinder derfor ofte spontant skrivning med bedømmelse, præstation og høj risiko.

Men skrivning *kan* også være lavrisiko i betydningen, at den kan være et privat og reflekterende rum, hvor man taler med sig selv, prøver ting af og tænker ting igennem. Et klassisk eksempel er her dagbogen. Men formatet kan også findes i faglige sammenhænge, hvor man (på engelsk) f.eks. kan tale om "*quickwrites*, *letters*, *freewrites*, *thinkpieces*, or *inkshedding*" (Elbow, 1997, s. 7). Denne form for skrivning er vigtig af flere grunde. Elbow nævner især tre, der resonerer med det, vi har oplevet omkring vores forløb: At lavrisikoskrivning hjælper de studerende til at blive aktive lærende, der ikke blot passivt læser stof eller lytter til forelæsninger; at lavrisikoskrivning er medvirkende til, at de studerende kan finde selvstændige måder at formulere svært stof eller svære begreber på; at lavrisikoskrivning medvirker til, at de studerende får mulighed for at være mere eksplorative og spørgende og dermed få større kompleksitet ind i deres forståelse af stoffet.[5]

At engagere de studerende i lavrisikoskrivning giver dog ikke sig selv. Selvom skrivningen i en vis forstand må foregå uden for underviserens radar, må det alligevel være en betydningsfuld del af undervisningen. Elbow arbejder i den sammenhæng lidt for uproblematisk med, at de studerende afleverer deres lavrisikoskrivning til underviseren – produktet tæller så ikke som færdigt produkt, men som udkast. Men det er nok en illusion at tro, at det for den studerende alligevel ikke føles, som om det tæller, når man afleverer noget. Derfor har vi i stedet arbejdet med et indirekte forhold mellem lavrisikoskrivningen og denne skrivnings overgang til undervisningens

[5] Se Elbows opsamling i handoutet "Low-Stakes Writing Benefits for Teaching", https://peterelbow.com/pdfs/Low-Stakes_Writing-Benefits_for_Teaching.pdf (tilgået 27. august 2025).

rum, dvs. vi har lagt vægt på skrivning som en frizone.

Det betyder ikke, at de studerende ikke er blevet præsenteret for, hvad man kan få ud af skrivning, og at der ikke på den måde har været en normativ indramning af skrivningens potentialer. Det betyder heller ikke, at det har været helt fri leg, idet skriveøvelserne har været grundigt planlagt og struktureret af underviseren. Men det betyder, at de skriftlige frembringelser på intet tidspunkt er blevet lagt åbent og så at sige nøgent frem i undervisningsrummet for at blive omdrejningspunkt for diskussion og vurdering. Vi har dermed lagt vægt på skrivning som en praksis, der 'løber under' dét, som skal fremvises og diskuteres med medstuderende eller i plenum. Det er også noget af det, de studerende har kvitteret for. Som en studerende siger det: "Fedt med mulighed for at skrive frit og reflekterende til sig selv, så det ikke føles som et pres ift. ens præstation."

Samtidig har vi arbejdet med, at lavrisikoskrivning ikke må blive nulrisikoskrivning, dvs. få karakter af at være afkoblet og betydningsløs. Hvis vi skal efterrationalisere på, hvorfor det lykkedes at få de studerende med på at skrive så meget, uden at det skulle afleveres, kan det handle om, at vi fandt andre måder at gøre skrivningen relevant og synlig på. Skrivning indgik intensivt i forberedelse og på klassen, og kun ved at skrive kunne den studerende indgå i efterfølgende gruppearbejde og diskussion. Den mundtlige del af undervisningen var således baseret på den studerendes skrivning og på indholdet af denne. Der blev så at sige skabt en 'transparent skærm' imellem skrivningen og den studerendes videreformidling heraf: Det ville være tydeligt, hvis en studerende ikke havde udført sin skriveforberedelse, men omvendt var det utydeligt, hvad det præcist var, den studerende havde skrevet. Dermed kunne skrivningen være fri (den studerende var ikke pålagt at videreformidle det skrevne i dets oprindelige form) og samtidig blive set. Dette er afgørende, da følelsen af at blive set, og at der bliver samlet op på de studerendes arbejde, er afgørende for de studerendes vilje og lyst til at udføre dette arbejde (Bager og Herrmann 2015, Hansen 2015, Starcher and Proffitt 2011, Ulstrup 2021, kap. 10).

Lavrisikoskrivning kan naturligvis også have sine begrænsninger, i og med at skrivningen forbliver relativt privat og ikke bliver genstand for feedback og indgår i en yderligere udvikling af den studerendes skriveevner. Nogle skriveforskere påpeger her væsentligheden af feedback (Sommers & Saltz, 2004). Mange taler for 'gearinger' mellem typer af skrivning, f.eks. mellem tænkeskrivning og præsentationsskrivning, som tidligere omtalt (jf. Gjødsbøl & Green, 2023). Helt naturligt danner koblingen til akademisk skrivning ofte baggrund for forskellige forsøg med tænkeskrivning: Det er jo den akademiske genre, det gælder om at kunne håndtere på de videregående uddannelser (jf. Kristiansen, 2017). Alligevel vil vi understrege, at underviseren må være opmærksom på ikke at ofre frizonen. Det skal være nemt og ufarligt for de studerende at gå til skrivningen, fordi det for mange studerende ellers kan blive en uoverstigelig og angstprovokerende opgave, eller fordi det legende og epistemiske potentiale, som skal give læring og læringslyst, dermed nemt kan gå tabt. Det kan eksempelvis været tilfældet, hvis man lader kreative skriveøvelser indgå i en bedømmelse, eller hvis de studerende er pålagt at læse højt af deres tekster eller på anden vis cirkulere dem blandt medstuderende.

Her er en udfordring for alle skriveforskere og -praktikere, som gerne vil værne om det legende og processuelle element i skrivningen (Creme, 2008; Hautopp, 2026): Frizonen er mest fri (i betydningen fri fra eksterne krav), når den er privat, men alligevel har man som underviser lyst til at kvalificere det, der foregår i frizonen, fremhæve det i egen ret, eller koble det med den øvrige undervisning. Vi vil ikke argumentere imod gevinsterne ved mellem- og højrisikoskrivning. Det er sandsynligvis mest givtigt for læring, hvis man i løbet af et givent kursus kombinerer de tre – som det også var gjort her med skriveudkast med peer feedback undervejs (mellemrisiko) og afsluttende skriftlig eksamen (højrisiko). Som vi ser det, er det dog lavrisikoskrivning, der er overset, og som er en skrøbelig størrelse, der hurtigt kan forsvinde, hvis ikke underviseren kuraterer den opmærksomt.

Netop fordi vi har arbejdet med, at skrivningen på intet tidspunkt har skullet deles med nogen, har vi også

kunnet eksperimentere mere med, hvad skriveøvelserne kunne indeholde – også i videre grad end low stakes-traditionen ellers gør. Måske har det været anderledes, mærkeligt eller udfordrende at skulle skrive dagbog som en salonkvinde i 1700-tallets Frankrig, men der har ikke været en risiko i det – det centrale har ikke været at lykkes med det, f.eks. i form af et interessant skønlitterært produkt. Det centrale har været at lære af det. Vi har dermed kunnet lade os inspirere relativt frit af alle mulige andre skrivetilgange, der leger med genrer og perspektivskifte, som f.eks. netop i den bredere amerikanske creative writing-tradition, hvor arbejdet med skriften i høj grad også er et eksperimenterende arbejde med én selv, og hvad man formår at udtrykke (Ringgaard, 2021). Her kan der være mere praktisk og teoretisk arbejde at gøre i forhold til at koble lavrisikoskrivning med praksis og forskning i kreativ skrivning. Der kan også være perspektiver i at undersøge forholdet mellem skrivning og identitetsdannelse (Ivanic, 2011), dvs. hvordan man som studerende finder en måde at præsentere sig selv på i skriften i med- og modspil til tilgængelige, fx akademiske, skrivekonventioner. Igen er det også her afgørende, at skrivningen ikke bliver en ny arena for præstation, hvor det f.eks. handler om at blive en 'god skribent'.

Når lavrisikoskrivning bliver til et sted for eksperimenter, betyder det naturligvis også, at man ikke skal forveksle *lav risiko* med *lav indsats* eller noget *ikke-krævende.* Tværtimod. Mange studerende udtrykte netop, at det var krævende at skrive meget mere og meget anderledes, og enkelte studerende opgav helt, fordi de fandt det *for* krævende. Det kan der være flere grunde til: (1) Det er tidskrævende i forberedelsen ikke blot at læse en tekst, men også at skrive om den; (2) det er mentalt krævende at skulle klargøre sine tanker på skrift, komme til indsigter omkring sig selv, eller at skulle bruge sin fantasi til at forestille sig ting fra nye og andre perspektiver (men måske er det også netop her, meget læring finder sted); (3) det er udfordrende med mere 'uklare' opgaver, hvor der ikke er et bestemt facit, og hvor den kreative 'åbnen op' for nye erkendelser er selve pointen. At skrivning – også i frizoner – kan være krævende, er en udfordring, man som underviser må forholde sig til. Flere af de studerende udtrykker dette i de kvalitative dele af vores undersøgelse. En studerende siger det meget præcist: "Jeg kan på nogle punkter godt se hvor givende det er at bruge skrivning som en del af forberedelsen, men på nogle punkter kan det også være utrolig overvældende at skulle forholde sig til, samt at finde tid til det." Men måske er det netop en god beskrivelse af, hvordan dybdelæring og transformativ læring føles.

Konklusion

Denne artikel har præsenteret resultaterne af et eksperiment med at indføre en stor mængde meget forskelligartet skrivning som et led i de studerendes undervisning på et humanistisk bachelorfag samt forfatternes refleksioner herover. Vi har undersøgt, hvordan lavrisikoskrivning bliver mødt af de studerende, og har vist, at de oplever, at det bidrager til læring. Vi kan også konstatere, at de studerende mener, at gode skrivefærdigheder er en kompetence, de bør have med fra deres studie, ligesom vi kan spore en efterspørgsel efter mere skrivning, både kreativ og akademisk skrivning.

Vi har som nævnt orienteret os efter og videreudviklet begrebet lavrisikoskrivning – teoretisk såvel som praktisk – i vores undersøgelser. Vi har i artiklen etableret en forbindelse mellem denne form for skrivning og det læringsudbytte, de studerende oplever at have fået. 'Lav risiko' beskriver ikke specifikke skriveøvelser, men et særligt læringsrum, hvor skrivning er obligatorisk og nødvendig for at deltage aktivt i undervisningen, hvor denne skrivning samtidig ikke bliver gjort direkte tilgængelig for medstuderende og underviser, og hvor den studerende således ikke bedømmes for denne skrivning – hverken formelt eller uformelt.

Vi argumenterer ikke for, at lavrisikoskrivning er den eneste eller den i alle tilfælde bedste form for skrivning, når det kommer til læring. Eksamensskrivning, som er høj risiko, bidrager naturligvis til læring, især når læring tænkes som evnen til at præsentere et fagstof gennem akademiske koder. På baggrund af vores eksperiment,

undersøgelser og analyser, argumenterer vi dog for lavrisikoskrivning som noget, der potentielt tillader mere legende og kreative måder at tilegne sig og undersøge stof på, og som kan være med til at dyrke de studerendes engagement og motivation. Lavrisikoskrivning er ikke mindre krævende end højrisikoskrivning, men det er krævende på en anden måde.

Referencer

Applebee, A. N. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, *54*(4), 577–596. https://doi.org/10.3102/00346543054004577

Bager, A. J., & Herrmann, K. J. (2013). "'Du skal ikke stikke næsen for langt frem': Et studie af normer for deltagelse og forberedelse blandt førsteårsstuderende." *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 8:15, 36–46.

Bartholomae, David (1995). "Writing with Teachers," *College Composition and Communication* 46:1, 62-71.

Biesta, G. J. J. (2014). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.

Bjerregaard, M. B. (2015). *Historisk blik på skriveforskning og skrivepædagogik*. Nationalt Videncenter for Læsning. https://videnomlaesning.dk/media/1715/historisk-blik-paa-skriveforskning-og-skrivepadagogik_mette-bak-bjerregaard.pdf (tilgået 22. juni 2026)

Bruun, M. H., Krause-Jensen, J., & Hasse, C. (2025). Skrivning, læsning, tekst og refleksiv tænkning med generativ AI på humanistiske videregående uddannelser. *Læring og medier*, *17*(31). https://doi.org/10.7146/lom.v17i31.153309

Creme, P. (2008). A Space for Academic Play: Student Learning Journals as Transitional Writing. *Arts and Humanities in Higher Education, 7*(1), 49–64.

Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (eds.). (2000). *Skriving for å lære: Skriving i høyere utdanning*. Oslo, Norway: Abstrakt forlag.

Dysthe, O. (2002). Professors as Mediators of Academic Text Cultures: An Interview Study with Advisors and Master's Degree Students in Three Disciplines in a Norwegian University. *Written Communication, 19*(4), 493–544. https://doi.org/10.1177/074108802238010

Elbow, Peter (1981). *Writing with Power*. Oxford University Press.

Elbow, Peter (1995). "Being a Writer vs. Being an Academic: A Conflict in Goals." *College Composition and Communication* 46:1, 72-83.

Elbow, P. (1997). High Stakes and Low Stakes in Assigning and Responding to Writing. *New Directions for Teaching and Learning*, p. 5-13. https://doi.org/10.1002/tl.6901

Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, *28*(2), 122–128.

Fulwiler, T. (1982), Writing: An act of cognition. *New Directions for Teaching and Learning*: 15-26. https://doi.org/10.1002/tl.37219821204

Georgetown University Writing Program: "Incorporating Low Stakes Writing." Webside: https://writing.georgetown.edu/resources/resources-for-low-stakes-writing/ (tilgået 22. august 2025).

Gilmore, S., Harding, N., Helin, J., et al. (2019). Writing differently. Management Learning 50(1): 3–10.

Gjødsbøl, I., & Green, S. (2023). Skrivning som læringsstrategi. *Improving University Science Teaching and Learning*, *14*(1).

Hansen, L. K. (2015). "Når forberedelse bliver til ejerskab." I L. Rienecker & P. S. Jørgensen (Eds.), *Universitetspædagogiske praksisser*, pp. 215–240. Samfundslitteratur.

Hautopp, H. (2026). Creative academic writing: A playful approach to knowledge production in higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, *25*(2), 173–191. https://doi.org/10.1177/14740222251388714

Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Samfundslitteratur.

Ivanič, R. (1998). *Writing and identity*. John Benjamins Publishing Company.

Kristiansen, B. (2017). *Om at skrive på Universitetet*. (1 ed.) Syddansk Universitetsforlag.

Kvale, S. (1997). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.

Land, R. (2015). Facilitating the Academy through Threshold Concepts and Troublesome Knowledge. In J. Wiewiura & E. Westergaard (Eds.), *On the Facilitation of the Academy* (pp. 17-29). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-974-6_2

Lang. James (2016): "Small Changes in Teaching: The First 5 Minutes of Class," *The Chronicle of Higher Education*. Webside: https://www.chronicle.com/article/small-changes-in-teaching-the-first-5-minutes-of-class/ (tilgået 22. august 2025).

Murray, R. (2001). Integrating teaching and research through writing development for students and staff. *Active Learning in Higher Education, 2*(1), 31–45. https://doi.org/10.1177/1469787401002001003

Murray, R. (2014). *Writing in social spaces: a social processes approach to academic writing*. Routledge.

Princeton Writing Program: "Low-stakes Writing Assignments." Webside: https://writing.princeton.edu/faculty/teaching-writing/low-stakes-writing-assignments (tilgået 22. august 2025).

Ringgaard, D. (2021). Efterskrift: Den kreative skrivnings historie, muligheder og problemer. I M. R. Jespersen, L. R. Gammelgaard, & S. Uldbjerg (red.), *Skrivning og sundhed* (s. 215-230). Aarhus Universitetsforlag.

Sommers, N., & Saltz, L. (2004). The novice as expert: Writing the freshman year. *College Composition and Communication*, *56*(1), 124–149.

Starcher, K., & Proffitt, D. (2011). "Encouraging Students to Read: What Professors Are (and Aren't) Doing About It." *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 23:3 (2011), 396-407.

Ulstrup, Eva (2021): *Brudflader i universitetets læringsrum. En undersøgelse af forholdet mellem didaktiske intentioner og studerendes deltagelse i kursusundervisning*. Roskilde Universitet. Afhandlinger fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi. Tilgængelig online.

University of North Carolina: "In-Class Writing Exercises." Webside: https://writingcenter.unc.edu/faculty-resources/tips-on-teaching-writing/in-class-writing-exercises/ (tilgået 22. august 2025).

Artikel, fagfællebedømt

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