

UDVIKLING AF KOMPETENCE I OPGAVERSKRIVNING HOS UNIVERSITETSSTUDERENDE

Lotte Rienecker

Opgaveskrivningskompetence på de videregående uddannelser vil sige at den studerende kender, bruger og respekterer sit fags tekster, konventioner og formater, kan præsentere (dele af) sin viden i en selvvalgt sammenhæng, kan forene elementer af tradition og fornyelse i forhold til sit faglige felt, kan metakommunikere i forhold til egen tekst, fagets tekster, teorier og metoder, og kan selekttere, kritisere og distancere sig. Den kompetente opgaveskriver har både »taget universitetet på sig« og identificeret sig med dets normer, og formår at adskille sig nok fra de læste tekster og fra lærere og vejledere til at bruge, diskutere, nuancere og kritisere dem.

Amerikansk og engelsk forskning har vist at opgaveskrivning bedst læres med en pædagogik der indebærer deltagerens procesorienterede arbejde med selv at skrive, og med at kommentere egen og andres opgavetekst. På Formidlingscentret, Københavns Universitet, underviser vi i opgaveskrivning med mest mulig brug af kommentering af modeleksempler og gensidig feedback på de studerendes tekster for at træne den afgørende metakommunikative kompetence.

Jeg underviser i akademisk skrivning, dvs. opgave-, speciale- og anden akademisk skrivning på det humanistiske fakultet på Københavns Universitet. I 1992 oprettede fakultetet Formidlingscentret som har til opgave et fremsætte undervisningstilbud til opgaveskrivere der ønsker at lære noget mere, dvs. al undervisning er frivillig og ikke-meriterende for deltagerne. På centret arbejder en cand.phil., en cand.mag., og jeg selv, cand.psych. Vores tilbud til de studerende består i en række 3-timers kurser (»Grundkursus i akademisk skrivning«), specialeskriver-workshop og -skrivegrupper, kurser i skriftlig dansk på akademisk niveau, bestilte skrivekurser ude på fagene, lærerkurser, skriverådgivning og en større samling skriftlige materialer – handouts, hæfter og bøger – om opgaveskrivning, forskning og formidling.

Formidlingscentret skal bidrage til udviklingen af de studerendes især skriftlige kompetence som et supplement til universitetslærernes arbejde på holdene og i deres individuelle vejledning af opgaveskrivere. Den op-

rindelige intention var at centret skulle fokusere på de egentlige skriveproblemer, »tørlæggelse af specialesumpen« og hvad man nu kalder det, men arbejdet blev hurtigt mere alment informerende og forebyggende. Ugentligt kommer ca. 100 studerende til »Grundkurset«, og specielt i starten af hvert semester er brugerne og forespørgslerne ved at »slå dørene ind«.

Vores målsætning er slet og ret: »Bedre tekster med færre tårer«. Vi arbejder med både proces og produkt, men centralt står også den faglige kvalifikation – det er en kortsigtet hjælp at nogen støttes i at have en skøn proces hvis den ikke fører frem mod akademisk kvalifikation og dermed kompetence.

Studerendes kompetence er mere end det der demonstreres i skriftlige opgaver, men skrivningen er en central del af ethvert studium, og også en central side af hvilke kvalifikationer universitets- og andre studier overhovedet p.t. ønsker og har mulighed for at udvikle og måle hos deres studerende. Skrivning er også en vigtig del af uddannede akademikers erhvervsmæssige kompetence. At skrive opgaver er en slags metakompetence, det handler om hvordan viden præsenteres. Ethvert studium indeholder et stort element af indholdsviden (»knowing-that«), og et mindre af form- og teknikviden (»knowing-how«), som indbefatter fx studie- og eksamenstekniske færdigheder, i stigende grad også edb-færdigheder og altså skrivefærdigheder.

Mange kompetencer indgår i det at skrive en god opgave. Det er både sociale, psykologiske (herunder: kognitive/emotionelle/kommunikative), faglige, videnskabelige, metodiske, tekstmæssige og sproglige: semantiske/syntaktiske/grammatiske kompetencer, for nu bare at nævne et par stykker! Jeg vil tage fat på de sider af opgaveskrivning der forekommer mig de mest centrale når jeg ser på de opgaveskrivere vi møder på centret og til vore kurser. Og jeg vil fokusere på de kompetencer der er generaliserbare til andre psykologiske og pædagogiske felter. Først skriver jeg om den ramme kompetencer bedømmes og vurderes indenfor, og dernæst ser jeg på nogle for mig at se centrale faktorer i de enkelte studerendes udvikling af kompetence, nemlig den tilhørende udvikling af identitet og identifikation med »det akademiske«. Nogle af de kompetencer der er afgørende for næsten hvert eneste opgaveforløb hvor jeg eller en kollega kigger med fra sidelinjen, ser vi som henholdsvis kommunikative og metakommunikative. Til sidst vil jeg sammenknytte min psykologiske forståelse af forudsætningerne for kompetenceudvikling med vores pædagogiske praksis.

Hvordan »måles« kompetence i opgaveskrivning på de videregående uddannelser?

1) *Kompetence bedømmes af læreren*

Hvad kompetence egentlig er på skrivningens område defineres af undervisningsministeriets og de enkelte institutioners bekendtgørelser, og det fortolkes (og meddefineres i virkeligheden) af alle de enkelte lærere og censorer.

For den der gerne vil klare sig godt og ikke bare kvalificere sig, men også få sine kvalifikationer anerkendt i form af høje karakterer, er det også vigtigt at forholde sig til den konkrete lærer som modtager af teksten. At skrive noget nogen skal læse er en kommunikationssituation. Modtagerens anerkendende reaktion er afgørende hvis opgaven skal være god i andet end en rent subjektiv forstand. Derfor er undersøgelsen af lærerens ønsker, og at disse bliver virkelig klare under vejledningen et centralt led i den konkrete tilegnelse af skrivekvalifikationer på universitetet. Den der skriver en god opgave er sandsynligvis også god til at kommunikere med sine lærere og vejledere før aflevering, eller i det mindste til at aflæse deres signaler.

Vi ser også i praksis at der er forskelle på hvordan lærerne vægter forskellige kvalitetskriterier for gode opgaver. Nogle lærere lægger fx meget vægt på form og formalia, andre er nærmest ligeglade bare indholdet er godt. Dette kan vi bl.a. se i vores samling af opgaver studerende har givet os. I den findes der fx mange 10-talsopgaver (fra mange forskellige fag) hvor indholdet ikke er bragt på synderlig form, og mange af de traditionelle formalia-krav ikke opfyldes. Derfor må vi konkludere, at en vigtig forudsætning for at skrive opgaver der får gode karakterer er at skriveren i det mindste kan »læse« sin modtager, helst går til vejledning og holdundervisning hos vedkommende, og får noget at vide om lærerens kvalitetskriterier – selvfølgelig er det især vigtigt hvis pågældende lærer ikke tilhører fagets mainstream. Form- og formaliakrav til opgaver kan der kompenseres for med godt indhold. Det fordrer to ting: At den studerende og vejlederen er indforståede med hinanden, og at lærer og censor kan blive enige om deres vægtning. Det handler om at enhver tekst skrives i en retorisk situation hvor det der styrer om teksten er god, ikke kan reduceres til generelle, almengyldige krav til tekster i en given genre. Der er såvel et generelt som et individuelt, subjektivt aspekt af hvad institutionen anerkender som god skrivning. Skriveren kan mene at teksten *er* god, men om den også *bedømmes* som god, afhænger også af om den rammer sin målgruppe. Derfor taler vi altid – på kurser og i samtaler – med studerende om for det første hvordan man lærer noget om modtagerens reaktioner på teksten inden man afleverer, for det andet hvordan man som skriver så kan forholde sig til det.

2) *De officielle mål for kompetence.*

Når vi underviser i opgaveskrivning tager vi udgangspunkt i de officielle papirers formulering af hvad ministeriet ønsker opgaver skal demonstrere. I *Bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse*, (1995) står der om begrundelserne for de højeste karakterer:

§ 4. Til karaktergruppen »udmærket« (karaktererne 13, 11 og 10) hører præstationer og standpunkter, hvor den uddannelsessøgende

- 1) viser omfattende og sikker viden henholdsvis omfattende og sikker færdighed i faget,
- 2) skelner klart mellem væsentligt og uvæsentligt,
- 3) viser en meget omfattende viden om begreber og metoder henholdsvis omfattende færdighed i begreber og metoder,
- 4) redegør for disse og disponerer et emne på en sådan måde, at næsten alle relevante forhold medtages,
- 5) giver en dækkende begrundelse for at fremdrage disse forhold,
- 6) sammenligner eller kombinerer begreber, metoder og informationer på meget sikker måde og vurderer og generaliserer tilsvarende ud fra dem og
- 7) anvender sin viden henholdsvis sin færdighed over for kendte problemstillinger på meget sikker måde og eventuelt over for ikke kendte problemer ved at kombinere foreliggende principper sådan, at løsningsmuligheder opstilles.

Ordet »selvstændig« bruges til at karakterisere de præstationer der belønnes med 13, 11 og 10.

Basale og højere kompetencer

Uddannelsessystemet opfatter det at *have* viden som en basal kompetence, mens det at kunne *bruge* den eller at kunne *gøre* noget med den – og helst i en selvdefineret sammenhæng – som en videregående kompetence. Det gælder bredt for hele uddannelsessystemet, ikke blot universitetet. Under bekendtgørelsens tekst aner man Blooms taksonomi for indlæringsmål:

Vurdere

- bedømme ud fra forskellige kriterier
- opstille normer/handleforskrifter

Syntetisere

- fra dele til helhed
- fortolke

Analysere

- nedbryde i dele, skille
- se system/struktur

Anvende

- afprøve, bruge

Forstå

- forklare med egne ord

Vide

- referere, parafrasere, genkende.

Jo højere op på taksonomien, jo mere avancerede mentale operationer repræsenterer færdigheden, argumenterer Bloom for i *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, 1974. Det er altså finere at kunne *sammenligne, kombinere, vurdere, generalisere og opstille løsningsmuligheder* end blot at *vise en omfattende viden* som er punkt 1 i bekendtgørelsens 7 specifikationer.

(På de studieforberedende uddannelser arbejdes der langt tydeligere ud fra Blooms taksonomi, således at taksonomiens ord går igen i masser af opgaveformuleringer lavet af lærere.)

Inden for fag som psykologi og pædagogik vil opgaveskrivningens basale og højere grad af kompetence kunne opdeles sådan:

BASAL KOMPETENCE I AKADEMISK SKRIVNING

HØJERE KOMPETENCE

Have viden

Bruge viden

Genfortælle, referere

Syntetisere og vurdere

Kunne indhold

Kunne indhold *og* form

Forholde sig til
genstanden

Forholde sig til videnskaben: teorier
og metoder som andre og skriveren
bruger til at undersøge genstanden
med

Forholde sig metadiskursivt i
egen tekst

Vidensrefereren og videnstransformation

En central distinktion i måder at forholde sig til viden på er opstillet af to amerikanske skriveforskere, Bereiter & Scardamalia, (1987). Man kan enten blot referere viden i en opgave, eller man kan bruge (transformere) den til sit eget selvvalgte formål.

Skriver man vidensrefererende, vil opgaven komme til at bestå af gennemgange af hvad der står i kilder, noter fra undervisningen osv. Målet kan være at demonstrere omfanget af sin viden om emnet. Den vidensrefererende skriver har en tendens til at tage alt det med i opgaven som vedkommende ved. For læseren kan de enkelte dele af opgaven komme til at virke usammenhængende, fordi der ikke er noget centralt styrende formål eller nogen skarp problemformulering. Som en studerende der havde fået 7 for en opgave sagde: »Læreren sagde ved evalueringen at opgavens kapitler stod som adskilte blokke ved siden af hinanden.«

Bereiter og Scardamalia har empirisk påvist at den vidensrefererende skrivning kommer først i den normale skriveudvikling, og at den for mange varer ved langt ind i et universitetsstudium. – Og det kan vi godt se.

Videnstransformation vil sige at opgaveskriveren kun medtager den viden som er nødvendig for at undersøge et fagligt problem. Her vil man se analyser, sammenligninger og kombinationer som er nødvendiggjorte af det skriveren vil argumentere for, og vurderinger som ikke blot er subjektive, men udspringer af den faglige undersøgelse. Her vil intet eller kun lidt af teksten virke som om »den ikke bruges til noget«, »står der umotiveret«, er »en ekskurs« el. lign.

Denne distinktion ser vi tydeligt afspejlet i mange opgaver og også i hvordan opgaver bedømmes. Langt de fleste opgaver der får de højeste karakterer er helt umiskendeligt videnstransformerende. Til gengæld mener jeg dikotomien vidensrefererende – videnstransformerende kun kan diagnosticere en del af de dårlige opgaver. Der er nemlig også dårlige opgaver som præges af for lidt faglig viden og for megen »transformation«.

Metakommunikation

De højere kompetencer indebærer at skriveren reflekterer over Videnskaben med stort V, dens tekster, teorier, metoder og begreber, og at man i sin egen tekst meddeler læseren fx hvad der kommer og hvilken funktion det har i sammenhængen, man peger frem og tilbage i teksten og »sætter vejskilte op for læseren«. Amerikanske undersøgelser har vist at tilstedeværelsen af den type oplysninger i universitetsopgaver allerede på 1. år på universitetet viser sig at være en god forudsiger af opgavens ka-

raktérniveau (Prosser & Webb 1994, Cheng & Steffensen 1997). Det er bestemt også vores indtryk af hvad danske undervisere lægger vægt på.

Ligesom med andre kommunikative kompetencer inden for helt andre felter, gælder det også i den akademiske skrivning at evnen til metakommunikation er et ideal. Dårlige opgaver er netop præget af manglen på metakommunikation både i forhold til videnskaben og i forhold til læseren af opgaven: Kilderne refereres blot uden at blive brugt til noget, teori og empiri mødes aldrig rigtigt, der savnes beskrivelser og kritik af egne metoder og refleksioner over kildernes metoder, der savnes fokusering af teorigennemgange til opgavens formål, der savnes overgange og oplysninger til læseren om hvad der kommer og hvorfor det kommer (som i fagsprog netop kaldes metadiskursive afsnit), og der er indhold som ikke er bragt på form. De allerdårligste, dumpede opgaver er som regel yderst konkrete, endda narrativt fortællende. (Eksempelvis skrev en sprogfagsstuderende en historisk opgave der fortalte en spændende, farverig historie om Napoleon, uden overhovedet at kommentere på kilderne. Den dumpede med et brag.) Betydningen af metakommunikation er yderst karakteristisk for den faglige akademiske skrivning. I en anden tekstgenre som fx romanen vil forfatteren jo ikke indlede med at skrive »Jeg skriver først om....og så kommer....for sluttelig at perspektivere til...«, eller undervejs skrive: »Og her vil jeg gerne fremhæve/analysere/opsummere....«

De dårlige opgaver: For meget »Universitetet« eller for meget »Mig selv«

I praksis ser vi at især et træk går igen i de dumpede og kun-lige-beståede opgaver vi hjælper studerende med at omarbejde: Blandingen af »Universitetet« og »Mig selv« i opgaven er skæv. Kun den ene del er rigtigt med, og deraf afledes mange andre problemer i opgaven. De dårlige opgaver er *enten* overvejende vidensrefererende (og der kan udmærket være både masser af viden og den kan være fremstillet formelt korrekt), *eller* de dårlige opgaver er lige modsat: Knap én kilde er læst eller refereret, fagets tænkere og tradition er tilsyneladende ukendt for opgaveskriveren der i stedet reflekterer essayistisk over sit emne, eller han har mange påstande uden belæg, og vurderinger uden faglige begrundelser. Han har købt en kanon og er startet for sig selv!

De dårlige opgaver er enten uselvstændige eller »overselvstændige«, der er for megen tradition eller for megen »fornylse«. En vellykket selvstændig opgave er derimod altid en blanding af

tradition
»de gamles« tanker

og fornylse
og »det jeg gør med dem«.

De studerende skal på samme tid have sig selv ind i universitetsopgaven og universitetet ind i sig selv.

Identitet og identifikation

Den studerende der konsekvent skriver dårligt bedømte opgaver, mangler i mange tilfælde ikke »bare« færdigheder, men udviklingen af en identitet som én der *selv* undersøger og reflekterer på en akademisk måde, én der kender og anerkender en forhistorie og tradition, men som også er i stand til selektere, og undertiden kritisere de eksisterende faglige bidrag for derved at kunne komme med et eget bidrag. På den måde bliver træk ved personlighedsudviklingen i virkeligheden til vigtige forudsætninger for kompetence.

De studerende der skriver for vidensrefererende opgaver møder vi mange af. De klager deres nød: »Jeg kan bare ikke se hvordan *jeg* skal kunne lave en problemformulering når erfarne folk har arbejdet med de her ting i århundreder – kan jeg ikke bare skrive hvad de har fundet ud af?«, »Man får hele tiden at vide at man skal være kritisk over for det man læser, det synes jeg bare altid er så svært«, »Jeg kommer her for at lære noget, ikke for selv at sætte noget på dagsordenen«, »Kan man ikke tillade sig at gå ud fra at når noget er publiceret i et internationalt tidsskrift med review-board, så er det anerkendt som godt nok, og så behøver man ikke være kritisk over for det?« osv. Mens de »overselvstændige« – som vi langt sjældnere møder, de kommer jo netop ikke på kurser – siger: »Jeg har aldrig rigtig fattet hvorfor man skal læse alle humanioras selvindlysende pointer i bøger og referere og citere fra dem – jeg kan da tænke selv! Hvorfor må jeg ikke skrive det jeg selv mener, det kan da være lige så godt? Tankerne bliver da ikke nødvendigvis bedre fordi en eller anden professor har skrevet dem ned først?«

At kunne skrive en god opgave på de videregående uddannelser ligner for en umiddelbar betragtning et spørgsmål om faglig viden, tekstviden og hovedsageligt kognitive færdigheder (fx abstraktions- og kategoriseringsevne, overblik, struktureringsevne og velfungerende skriftsprog), og det er det selvfølgelig *også*, men desuden spiller emotionelle faktorer afgørende ind. Det ses på at så mange af dem vi møder med ondt i opgaven er meget velbegavede.

Psykologisk ser jeg de grundlæggende opgaveskrivningsproblemer som udtryk for identitet og dermed som et spørgsmål om identifikation. De vidensrefererende skrivere har overidentificeret sig med universitetet som de er respektfulde og autoritetstro over for, mens de »overselvstændige« distancerer sig fra tradition og autoritet som de på den ene side er kritiske over for, på den anden side selv vil være i deres egne opgaver.

Hertil hører to forskellige måder at forholde sig på over for vejleder: enten at være autoritetstro over for vejleder, eller ikke kunne anerkende vejleder som en autoritet og dermed ikke mene at have brug for nogen vejledning.

Ingen af delene er optimalt, og begge forholdemåder hindrer indlæring. Efter min opfattelse er en *god* akademiker karakteriseret af såvel mod som respekt på sit faglige område, såvel i tale som i skrift. Han eller hun har identificeret sig med, og siden differentieret og løst sig – uden at behøve idelige markeringer af distance, afvisende kritik eller sågar foragt – i forhold til den universitære »far«.

Den flamlende opgaveskriver mangler at tage opgavens centrale *transformation af tradition i en tidssvarende undersøgelse af et fagligt problem* på sig. Den manglende tagen den rigtige arbejdsopgave på sig ytrer sig så i at den studerende ikke skriver, ikke inddrager litteratur på anerkendte måder, ikke ofrer nok opmærksomhed på hvad de selv kunne tænke sig at bruge litteraturen til, de kan være ukritiske over for litteraturen, eller så afvisende over for studiet at de ikke sætter sig ind i litteraturen og de formalia der fordres, eller de skriver på andre måder der i det hele taget ikke går an. En tysk professor i emotionel psykologi og leder af et skrivecenter, Otto Kruse, skriver i sin opgaveskrivningsbestseller på det tyske marked: »Keine Angst vor dem leeren Blatt« (5. udg. 1997) at studerende der kommer til (studente)rådgivning p.gr.a. skriveproblemer, ud over de emotionelle og eksistentielle problemer i forbindelse med opgaveskrivningen, også savner konkrete færdigheder og viden om opgaveskrivningens formål, funktion og formalia (1997, s. 23-24). Der er altså noget at tage fat på fra begge sider.

Det er en stor udfordring for mange studerende at internalisere de akademiske normer, uden at overinternalisere dem, så de kommer til at skrive stift, lærebogsagtigt og uden egne fingeraftryk i eget arbejde. Vi møder mange studerende der fx kommer fra studiefremmede baggrunde og rollemodeller, som finder det svært at identificere sig med akademiske skriftsproglige dyder.

Man kan også roligt sige at universitetet udøver et stort tryk netop i dimensionen autoritet på såvel studerende som lærere med de stadige bedømmelser, hierarkiet mellem lærere, og også et vanskeligt gennemskueligt hierarki i teksters status og troværdighed. Det forekommer svært autoritært. På den anden side er der også en stik modsat tendens til værdipluralisme, en tilsyneladende normløshed og en udbredt, afventende, kun reagerende lærerholdning: Mange lærere siger intet om hvordan der skal skrives før der er afleveret, og mange studerende klager over at få beskeden: »Det må du selv finde ud af, det skal jo være en selvstændig opgave!«. Dobbeltheden viser sig når lærerens »anything goes«-holdning fra før de studerendes opgaveaflevering pludselig ved tilbagemeldingen er afløst af et sæt sikre normer for hvordan der *skulle* være skrevet. Det

kan være svært at få at vide hvad de bedømmende lærere forstår ved kvalifikation og kompetence udi opgaveskrivning, undtagen netop som reaktion på afleverede tekster. Uklarhed om hvad der er godt gør det sværere at forholde sig til, og som en studerende sagde: »Ens skrivning er som en slalomkurs mellem forskellige læreres normer, uden at man kan forstå hvad de bagvedliggende principper er«.

Det lyder jo som om det er dybtliggende problemer en dårlig opgave er symptom på, kræver det så ikke en hel psykoanalyse af skriveren, og en omkalfatring af universitetets strukturer for at skrive en bedre? Det gør det tilsyneladende også nogle gange, og det vi kan, er at henvise nogle rådsøgende studerende til terapi. Det universitetspædagogiske og -politiske arbejde for hele tiden at gøre klart og få synliggjort og diskuteret hvilke kompetencer institutionen og dens enkelte repræsentanter lægger vægt på, er også vigtigt, men må ses i et langsigtet perspektiv, ligesom jo også psykoanalysen af de alt for autoritetstro må. I vores regi arbejder vi pædagogisk med de samme problemstillinger – og derfor har vi selvfølgelig mest bud til dem for hvem den gode opgave er inden for rækkevidde.

De grundlæggende udfordringer i at lære og blive god til at skrive opgaver (man kunne også kalde det: at lære at lave faglige undersøgelser og fremlægge dem skriftligt, så lyder det mindre instrumentelt!) er de samme hvad enten man er afklaret med identitet og autoritet eller ej.

Hvad gør vi så ved det?

Vores tilbud til de studerende består i undervisnings- og andre aktiviteter der sigter imod

- at få opgaveskriveren ind i universitetet
- at få universitetet ind i opgaveskriveren.

Det sidste er nemmest beskrevet, for når det drejer sig om at formidle traditionssiden af opgaveskrivningen: Kildehåndtering, grundstrukturer og formalia for opgaver, så kan man selvfølgelig også undervise traditionelt og lærerstyret, og man kan henvise til tekster som de studerende selv kan læse. Vi underviser da også ganske traditionelt i den kendte form med underviseren som oplægsholder og diskussionsleder på store hold. En vigtig del af vores pædagogik består i at fremlægge eksempler på formater, strukturer, sprog osv. som man kan skrive i. Det er de basale kompetencer der bedst lader sig formidle i en traditionel undervisningsform. Men når det kommer til de højere kompetencer inden for opgaveskrivningen (at finde noget fornuftigt at bruge fagets stof til, problemformulering, egen vinkling, hvordan man udvælger, bruger og forholder sig til tekster, teorier og metoder) så hylder vi det pædagogiske princip at mest mulig undervisning bør bestå i

- de studerendes egen skrivning på deres egne tekster, ofte efterfulgt af at deltagerne diskuterer det skrevne i grupper eller i plenum
- deltagerne og underviserens kommentarer i plenum på de studerendes tekster undervejs, eller modeleksempler fra andre studerendes opgaver vi har med på overhead/papir. Modeleksempler skal helst være 1. korte, 2. der skal helst være flere parallelle eksempler, 3. der skal være eksempler på det der er godt (nok). Det sidste fordi vi især søger eksempler til mulig efterfølgelse, og til identifikation med de gode måder at skrive på. Men selvfølgelig er det også lærerigt at få ekspliciteret hvad akademisk skrivning i hvert fald ikke er.

Når vi underviser ud fra model-eksempler bruger vi følgende sekvens:

1. Deltagerne læser eksemplet
2. og kommenterer det, underviseren skriver kommentarerne op på tavlen
3. underviser kommenterer eksemplet grundigt, gerne på en overhead lavet i forvejen. Her er det vigtigt at kvalificere deltageres kommentarer
4. underviser relaterer eksemplet og kommentarerne til kvalitetskriterier for akademisk skrivning
5. åben diskussion, hvorunder vi spørger om det også er således deltagerne hører deres vejleders udlægning af hvordan man kan eller ikke kan skrive på universitetet.

Her er tre udgaver af en studerendes problemformulering fra faget engelsk, skrevet på en problemformuleringsworkshop:

1. Jeg vil analysere *i hvilket omfang* spørgsmålet om kandidaternes karakter i amerikansk politik *er relevant* som en faktor i den offentlige debat.
2. Jeg vil analysere *hvorfor* spørgsmålet om kandidaternes karakter *er blevet et betydningsfuldt emne* i den offentlige debat.
3. Jeg vil analysere *hvorfor* spørgsmålet om kandidaternes karakter *er relevant* som en politisk faktor i den offentlige debat.

(Min oversættelse og kursiveringer).

Problemformuleringen her går fra et kvantitativt *redegørende* udseende spørgsmål om udbredelse (»i hvilket omfang...«), over en historisk vink-

ling, til en *fortolkende* opgave om forklaringer på aktuelle (evt. herunder historisk betingede) samfundsforhold.

I mellem disse udkast har der dels været kommentarer fra forsamlingen og underviser, dels underviseroplæg om forskellige typer af problemformuleringsspørgsmål.

(Flere konkrete eksempler har vi beskrevet i artiklen »Eksemplets magt« i Gabrielsen & Fibæk Laursen: *At undervise i Humaniora*, (1998) og i *Opgaveskrivning på de videregående uddannelser – en lære(R)bog*, under udgivelse,(1998)).

I vores tre-timers kurser indlægger vi flest muligt styrede skriveaktiviteter med deltagernes egne igangværende opgaver og/eller sekvenser med kommentering af modeksempler.

Det psykologiske rationale bag modelpædagogikken er for det første at vi hermed sætter de studerende til at udøve den eftertragede metakommunikation om videnskabelig skrivning. De skal helst selv sige mest muligt om hvad de mener der er godt, og hvad der kan forbedres.

For det andet indebærer det at de studerende selv giver udtryk for kvalitetskriterier en større grad af internalisering end at høre læreren sige det. De studerende kommer i lærerens/bedømmerens sko, og må give udtryk for normer og idealer for akademisk skrivning som de kan stå inde for. Vores håb er at den pædagogiske form vi vælger, fremmer de studerendes identifikation med, og kritiske refleksion over idealer for akademisk skrivning, så de selv bliver bedre i stand til at vurdere egen og andres kompetence, og selv kommer i autoritetens rolle. Af samme grund – for at få gang i studerendes metakommunikation om hvordan man skriver videnskabeligt – er det også at vi igangsætter speciale-feedbackgrupper.

Forskning i undervisning i opgaveskrivning

I Formidlingscentrets pædagogik er vi inspirerede og støttede af forskning i undervisning i opgaveskrivning. Denne forskning har lavet sammenlignende studier af forskellige typer skriveundervisning. Resultaterne af forskningen har vist at effektiviteten – målt i såvel produktivitet som i kvalitet af arbejdet sidenhen, dvs. kompetence – er størst når

1. der undervises procesorienteret, dvs. at de studerende selv skriver på kurset og taler om deres igangværende tekster (Torrance m.fl. i en undersøgelse af 110 ph.d. studerende, 1994)
2. feedbackgivere kommenterer på tekster der endnu kan forbedres, for effekten af kommentarer efter aflevering er mindre, ganske enkelt fordi modtagerne ikke er motiveret for at tage respons ind efter de har fået karakteren, og det er for sent at forbedre (Hillocks, 1987, i en metastudie af en række amerikanske empiriske undersøgelsers fund)

3. studerende inddrages i gensidig tekstkommentering frem for kun at høre læreren vurdere tekster (Hillocks, 1987).

Et vigtigt element i vores arbejde med modeleksempler er at vi som undervisere dels ekspliciterer en række kvalitetskriterier, dels siger meget tydeligt hvordan vi mener eksemplerne lever op til kriterierne. Dette punkt må ikke forfalde til at blive bare en generel tilslutning til det de studerende har sagt. Det mener vi er vigtigt fordi der virkelig på dette område er konventioner og normer der skal gives videre til de næste generationer (samtidig med at de selvfølgelig også kan være til diskussion og under stadig udvikling), og der er fornuftige rationaler bag kvalitetskriterier som fx »Man skal skrive så læseren forstår hvad man vil gøre, hvorfor og hvordan«, »Videnskab betyder at man beskriver sit arbejde så andre kan følge ræsonnementet«. Man kan skrive om næsten hvad som helst på universitetet, men ikke hvordan som helst. Og der er aspekter af hvordan man skriver som skal indlæres, og kun kan udfordres konstruktivt af skrivere der selv mestrer konventionerne. Derfor synes vi at en del af videregivelsen af hvordan man skriver opgaver, må være normativ. Men det er langt fra nok. Der skal også tænkes nyt på baggrund af fagenes eksisterende tekster, og her er der brug for aktiviteter hvor vægten lægges på de studerendes videnstransformation og kritiske refleksion. Det er to centrale kompetencer der er brug for: At kunne finde frem til noget at undersøge som *man selv* gerne vil fokusere på i en selvstændig opgave, men det skal gøres i en form der i begyndelsen er »*de andres*«, universitetets. Efterhånden bliver måder at undersøge og at skrive på også den studerendes egne. Forudsætningen for at have eller udvikle disse kompetencer er en identitet som én der både kan forholde sig til tradition og transformere (oftest) *indholdet* i fagenes tekster på fornyende måder – og det kan være lidt eller meget – mens akademiske *former* enten skal respekteres eller rykkes ved på bevidste og bedre måder.

Udvikling af identitet tager tid. Den optimale udvikling af akademiske kompetencer forestiller jeg mig må foregå efter den gammeldags mesterlæres principper: Man bliver vel bedst en selvstændigt tænkende og samtidigt traditionsrespekterende akademiker ved at identificere sig med nogen der er det! Det ser vi undertiden fungere for enkelte studerende der af den ene eller anden grund kommer i et tæt samarbejde og vejledningsforhold til en god lærer. Den gode lærers funktion er på den ene side at støtte modet og selvtilliden hos de studerende til videnstransformation, og på den anden side at videregive og kræve akademiske skriftlige konventioner overholdt. Kan de studerende nå at identificere sig med undervisere som forbilleder for akademisk arbejde i den korte tid, specielt de store studier levner hver af dem? Masseuniversitetet umuliggør næsten den form for indskoling via opgavevejledning, og der er brug for at finde andre pædagogiske former end mesterlæren. Og netop derfor er det en opmuntring at der findes forskning som den førnævnte af Torrance m.fl.

og Hillocks' mange eksempler på forskning i effekten af skriveundervisning i uddannelsessystemet. Forskningen støtter vore egne utallige, men ikke systematiserede erfaringer med at selv ret kortvarige undervisningsforløb kan betyde noget afgørende bedre (set med både deltagerne og vores øjne) for hvordan deltagerne skriver deres næste opgave, altså kan højne kompetencen mærkbart. Det de sammenlignende studier i effektiviteten af skriveundervisning viser, er at effekten er størst jo mere det lykkes at få deltagerne i kurserne til selv at skrive, og til at kommentere egen og andres opgaveskrivning.

Det vi håber at kunne opnå i vores korte kontakter med studerende, er at de på stedet prøver nye handlinger af, at de går hjem med en problemformulering i tasken der lægger op til mest mulig videnstransformation med det givne stof, at de har deltaget i det mindste mundtlig metakommunikation om hvordan man kan skrive opgaver – set i forhold til både egen problemformulering og idealer for videnskabelighed – og at de forhåbentlig derfra selv går videre – alene eller med deres medstuderende og vejledere.

LITTERATUR

- BEREITER, C., SCARDAMALIA M. (1987): *The Psychology of Written Composition*. London, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- BERTELSEN, J. (1992): *Køn og eksamensopgaver – en explorativ undersøgelse*. I: Nordisk Psykologi, 44 (4), s. 271-292.
- BLOOM, B. S. (1974): *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. N.Y. David McKay.
- CHENG, X., STEFFENSEN, M. S. (1996): *Metadiscourse. A Technique for Improving Student Writing*. I: *Research in The Teaching of English*. Vol. 30. No. 2. May. s. 149-181.
- GABRIELSEN, T.S, FIBÆK LAURSEN, P. (1998): *At undervise i humaniora*. København, Samfundslitteratur.
- HILLOCKS, G. (1986): *Research on Written Composition – New Directions for Teaching*. Illinois, USA, NCRE and Eric.
- KRUSE, O. (1997): *Keine Angst vor dem Leeren Blatt – Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. Frankfurt/New York, Campus konkret, 5. oplag.
- NEMAN, B. (1995): *Teaching Students to Write.*, 2nd Ed. N.Y., Oxford University Press.
- PROSSER, M., WEBB, C. (1994): Relating the Process of Undergraduate Essay Writing to the Finished Product. *Studies in Higher Education*, vol. 19, s. 125-138.
- RIENECKER, L. (1998): *Problemformulering på de samfundsvidenskabelige uddannelser*. København, Samfundslitteratur.
- RIENECKER, L. (under medvirken af Kock, C., Hegelund, S., Jørgensen, P. Stray) (1997): *Den gode opgave – arbejdsprocesser og kvalitetskriterier i opgaver på Humaniora*. København, Gyldendal.
- RIENECKER, L., JØRGENSEN, P. STRAY (1998): *Opgaveskrivning på de videregående uddannelser – en læreRbog*. Under udgivelse, København, Samfundslitteratur.