



University of Southern Denmark

**"Det første begreb i teksten er ..."**

## **En undersøgelse af henvisningsformer i nyindskrevne universitetsstuderendes akademiske opgaver**

Holsting, Alexandra; Svendsen, Jesper Tinggaard; Lindø, Anna Vibeke; Lund Iversen, Ditte; Blom, Jonas Nygaard; Rathje, Marianne; Reinecke Hansen, Kenneth; Jakobsen, Bjarne le Fevre

*Published in:*

RASK – International journal of language and communication

*Publication date:*

2017

*Document version:*

Forlagets udgivne version

*Citation for pulished version (APA):*

Holsting, A., Svendsen, J. T., Lindø, A. V., Lund Iversen, D., Blom, J. N., Rathje, M., Reinecke Hansen, K., & Jakobsen, B. L. F. (2017). "Det første begreb i teksten er ...": En undersøgelse af henvisningsformer i nyindskrevne universitetsstuderendes akademiske opgaver. *RASK – International journal of language and communication*, vol 46(Autumn), 21-67.

Go to publication entry in University of Southern Denmark's Research Portal

### **Terms of use**

This work is brought to you by the University of Southern Denmark.

Unless otherwise specified it has been shared according to the terms for self-archiving.

If no other license is stated, these terms apply:

- You may download this work for personal use only.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying this open access version

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details and we will investigate your claim. Please direct all enquiries to [puresupport@bib.sdu.dk](mailto:puresupport@bib.sdu.dk)

”DET FØRSTE BEGREB I TEKSTEN ER...”  
EN UNDERSØGELSE AF HENVISNINGS-  
FORMER I NYINDSKREVNE UNIVERSITETS-  
STUDERENDES AKADEMISKE OPGAVER

*af*

*Alexandra Holsting, Jesper Tinggaard Svendsen,  
Anna Vibeke Lindø, Ditte Lund Iversen,  
Jonas Nygaard Blom, Marianne Rathje,  
Kenneth Reinecke Hansen & Bjarne le Fevre Jakobsen*

In this article, we investigate to what degree first year university students master the aspect of academic writing that deals with referring to other texts. The article is based on an empirical study of papers written by newly started students of Danish Language and Literature and of Journalism at the University of Southern Denmark. In their papers, the students are first, on the basis of a short theoretical text, supposed to present and define a number of terms related to cohesion; next, they are asked to deploy those terms in the analysis and assessment of a particular text (here, a newspaper article). Our main focus is to explore if, and how the students refer to the two texts. As for the *if*, our results show that the students are more likely to refer to a text when it functions as their object of analysis than when it is the source of the terms they define and explain. As for the *how*, we observed that a relatively large number of students use generic expressions (like *the text*, *the article*) when they refer to the texts, rather than incorporating information about title, author etc. These results suggest, firstly that the students are more familiar with references in analyses than in accounts; and secondly that they tend to address readers who they expect to be familiar with the context in which the papers are written.

## 1. Indledning

Der har i de senere år været et øget fokus på universitetsstuderendes skriftlige kompetencer. I medierne har en række undervisere og censorer udtalt sig kritisk om det generelle niveau i studerendes skriftlige opgaver (Dahl 2013; Ejsing 2016; Hansen 2014). De studerendes skriftsproglige kompetencer er også i stigende grad blevet tematiseret inden for universitetsinstitutionen, fx i Uniavisen, marts 2015. På Syddansk Universitet (SDU) er akademisk skriftlighed blevet et forskningsområde i egen ret (jf. fx forskningsgruppen Fag og Didaktik ved Institut for Kulturvidenskaber), og på Humaniora på SDU blev der i 2016 afsat særlige midler til, at undervisere på udvalgte fag kan give feedback til den enkelte studerende for at fremme dennes færdigheder inden for akademisk skriftlighed. Imidlertid er kritikken af de studerendes skriftlige færdigheder i mange tilfælde fremsat på baggrund af antagelser og individuelle observationer snarere end systematiske analyser af de studerendes sproglige og tekstlige formåen. Der er således – trods den tiltagende forskningsinteresse for emnet – stadig et behov for systematiske undersøgelser af, hvilke ressourcer nyindskrevne studerende møder universitetsverdenen med. I herværende artikel fokuserer vi derfor på en af de mest grundlæggende sproghandlingstyper i akademiske opgaver: *reference*, idet netop tydelig markering af og distance til anvendte kilder er et af de helt grundlæggende krav inden for akademisk fremstilling (jf. Hyland 1999: 341). Ud over dette væsentlighedskriterium har iagttagelsen af, at netop dette emne ikke allerede er velbeskrevet inden for dansk skriveforskning, været afgørende for vores valg af fokus.

På basis af et eksperiment og en efterfølgende tekstnær analyse af data undersøger vi derfor nedenfor, i hvilken grad og hvordan nyindskrevne studerende på et dansk universitet vælger at referere til anvendte primær- og sekundærtekster i en skriftlig opgave.

Det er et særligt kendetegn for den akademiske tekst, at den på en og samme tid skal integrere en række andre forfatteres arbejde og samtidig fremstå med tydelig forfatteridentitet. For at opfylde disse krav er det

væsentligt, at forfatteren er tydelig i sin markering af grænserne mellem egne ideer og resultater og andre forfatteres arbejde (Wette 2010). Det er endvidere et krav, at disse markeringer følger de accepterede normer inden for det (specifikke) akademiske diskursfællesskab. Udeladelse af kildeangivelse kan utilsigtet lede til beskyldninger om plagiat.

Akademisk sprogbrug betragter vi imidlertid ikke som en genre, der først tilegnes på universitetet, men snarere som en videreudvikling af sproglige registre og ressourcer, der gradvist er tilegnet på tidligere uddannelsestrin. I lighed med Rose (2008) finder vi det imidlertid ikke frugtbart at antage, at nyindskrevne universitetsstuderende mestrer akademisk skriftlighed – og herunder skriftlige referencenormer – på højt niveau (2008: 168). Overordnet forstår vi (skrift)sprog som en ressource, et ”meaning-making system” (Martin 2009: 11) under kontinuerlig udbygning i uddannelsesforløbet. Vi anskuer derfor heller ikke primært de studerendes skriftlige produkter gennem en korrekthedsoptik, men betragter i stedet brud på genrenormer som tegn på, at de studerende (endnu) ikke råder over de ressourcer, der hører til det akademiske register. Således kan opgaver, der er mangelfulde i forhold til de akademiske genrekrav, godt give mening, hvis fx normer fra tidligere uddannelseskontekster tages i betragtning (Ivanič & Camps 2001: 5; Scott & Turner 2009: 152).

Som afsæt for vores analyse har vi taget udgangspunkt i tekstkategorien *metadiscourse*, der hos Hyland & Tse (2004) defineres som et ”self-reflective linguistic material referring to the evolving text and to the writer and imagined reader of that text” (2004: 156). Termen indikerer, at der anlægges en optik på akademisk fremstilling som sociale og kommunikative processer (Hyland & Tse 2004). Dette implicerer en specifik form for interpersonel interaktion og et socialt engagement, der udspringer af de skrivendes interesse i og forsøg på at signalere, hvordan de forholder sig til det foreliggende materiale og til modtageren af produktet.

Metadiskursive træk udgør altså et aspekt af sproget, der muliggør en forbindelse mellem tekster og de faglige kulturer, de er indlejret i (Hyland 1998), ligesom de bidrager til at fastlægge den retoriske situation ved at

fastlægge den skrivendes forestilling om læserens forventninger og forståelser. Mindre erfarne skrivere – fx nye studerende – må i denne proces tentativt forholde sig til de ressourcer, som efter deres mening foreligger i situationen i form af registre og betydningspotentialer (Swales 1990).

På denne baggrund argumenterer Hyland (2010) for, at valg af forskellige metadiskursive manifestationer udgør vigtige træk i teksten, der i en pædagogisk sammenhæng kan afgive en række informationer om, hvordan den skrivende positionerer såvel sig selv som læseren i den interaktionelle proces. Hyland opstiller herudfra en model for metadiskursive træk. De såkaldte *evidentials*, som bl.a. omfatter tekstlige referencer, placerer han i modellen i kategorien interaktionelle ressourcer og definerer dem som teksttræk, der ”indicate the source of textual information which originates outside the current text” (2010: 129).

I vores undersøgelse af de studerendes opgavebesvarelser har vi netop haft fokus på, hvilke sproglige valg de studerende træffer for at angive, at de trækker på andre tekster. Gennem vores analyser har vi fastlagt, om og i givet fald hvordan de studerende gør brug af *evidentials*, og på den baggrund iagttaget, at besvarelserne med henblik på denne brug fordeler sig på et kontinuum, der spænder fra høj grad af distance, dvs. løbende, tydelig og præcis brug af metadata, til ingen distance. Ved metadata forstår vi her bibliografiske informationer om forfatter, titel, udgivelsesår og udgivelsessted.

I det følgende beskriver vi vores undersøgelsesdesign (afsnit 2) og de opstillede analysekategorier (afsnit 3). I afsnit 4 præsenterer vi undersøgelsens resultater og diskuterer disse. Afsnit 5 rummer en konklusion og en perspektivering af denne i forhold til undervisningsmæssig praksis.

## 2. Undersøgelsesdesign

### 2.1. Metode

Undersøgelsen er designet som et eksperiment bygget op om en akademisk analyseopgave. Opgaveinstruktionen er formuleret, så den i form,

funktion og sværhedsgrad svarer til – og i praksis bruges som – de studerendes første skriftlige opgave på danskfaget og journalistik på universitetet. Opgaven tester tre grundlæggende akademiske færdigheder på stigende læringstaksonomiske niveauer: *redegørelse, analyse og vurdering* (Bloom 1956; Biggs & Tang 2007). Eksperimentet er gennemført under kontrollerede forhold ved semesterstart 2015 på journalistikstudiet<sup>1</sup> og danskstudiet (på sidstnævnte som en del af studiestartsprøven).<sup>2</sup> De deltagende studerende har haft 60 min. til at udforme deres besvarelse af opgaven.

Som det fremgår af *Table 1*, deltog i alt 160 nyindskrevne studerende, af hvis besvarelser vi har udvalgt et observationssæt på 100 (50 fra danskstudiet, 50 fra journalistikstudiet) for at sikre en ensartet kønsfordeling.

**Table 1:** *Observationssæt*

	Journalistik	Dansk
<b>Deltagere</b>	88	72
<b>Observationssæt</b>	50 besvarelser	50 besvarelser
<b>Køn</b>	24 ♀ (48%), 26 ♂ (52%)	42 ♀ (84%), 8 ♂ (16%)
<b>Alder</b>	22.2 (middelværdi)	23.4 (middelværdi)
<b>Ord i alt</b>	22.310 ord	22.647 ord
<b>Ord per besvarelse</b>	452 (middelværdi)	446 (middelværdi)

## 2.2. Stimuli

Opgaveinstruktionens ordlyd er her gengivet i sin helhed:

### **SPROGLIG ANALYSEOPGAVE**

Opgaven består af fire dele og tager en time i alt. Efter at du har lavet opgaven, vil du blive bedt om at svare på nogle spørgsmål om din skriveproces.

#### **1. Læs teoriteksten**

Først skal du læse en teoretisk tekst (bilag 1), der forklarer, hvordan pronominer, dvs. stedord som fx ”det” og ”han”, skaber sproglig sammenhæng i en tekst. Teksten fylder 4 sider. Det anbefales, man bruger ca. 10 minutter på at læse den.

#### **2. Læs nyhedsartiklen**

Derefter skal du læse en nyhedsartikel, som du finder i bilag 2. I din læsning skal du *kun* fokusere på, hvordan den sproglige sammenhæng kommer til udtryk i dens brug af pronominer. Det anbefales, at man bruger ca. 5 minutter på at læse denne tekst.

#### **3. Analysér teksten**

Lav nu en analyse af *den sproglige sammenhæng* i nyhedsartiklen, dvs. bilag 2, på baggrund af den teori, du læste i bilag 1. Du har 45 minutter til denne del af opgaven.

I besvarelsen skal du:

- kort redegøre for de væsentligste begreber i teoriteksten
- analysere, hvordan nyhedsartiklen hænger sammen (eller ikke hænger sammen) gennem brugen af pronominer
- kort vurdere, hvor vellykket teksten er i sin brug af pronominer.

Besvarelsen skal fylde cirka en A4-side, og den skal formuleres i et akademisk sprog, der afspejler, at din læser er bekendt med de teoretiske begreber, men ikke på forhånd ved, hvor du kender begreberne fra.

#### **4. Udfyld spørgeskemaet**

##### **Bilag**

Bilag 1: Lis Holm: Fra ord til sætning til tekst. Tekstlingvistik i danskfaget.

Frederiksberg, Dansk lærerforeningen, 2007, s. 54-58. (Teoritekst)

Bilag 2: Nyhedsartiklen ”Det skal de undersøge”

Bilag 3: Spørgeskema

Samlet set afspejler opgavens opbygning den typiske opgavestruktur i danskfaget, hvor primærtekster analyseres sprogligt eller narrativt på baggrund af operationaliserede begreber fra teoretiske sekundærtekster.

Den teoritekst, som de studerende under punkt 1 bliver bedt om at læse, er uddrag fra en lærebog i tekstlingvistik for lærerstuderende (Holm 2007). Teksten definerer, forklarer og eksemplificerer i et forudsætningsfrit sprog de tekstlingvistiske referencebegreber *anafor* og *katafor*, som erfaringen viser, er ukendte for mange nyindskrevne universitetsstuderende. Den nyhedsartikel, der omtales under punkt 2, er en omskrevet avisartikel, hvori der indgår en række iøjnefaldende anaforiske referencefejl og en påfaldende brug af kataforer, eksempelvis i artiklens gådefulde rubrik: *Det skal de undersøge.*

I opgaveinstruktionen bliver deltagerne, som det fremgår, bedt om at formulere sig i et akademisk sprog og at tage højde for, at læseren ikke kender kilden til de begreber, der forklares i redegørelsen. På den måde opfordres deltagerne til at benytte en sprogbrug, de muligvis ikke er fortrolige med på forhånd, og der antydes samtidig, at der skal henvises til den teoretiske kildetekst. I forhold til analyseteksten udtrykkes der ikke i opgaveinstruktionen noget krav eller nogen forventning om, at der henvises til denne.

Den studerende bliver ikke i opgaveinstruktionen eksplicit bedt om i sin besvarelse at inkludere en bibliografi. Dette ville i lyset af opgavens karakter og de betingelser, under hvilke den udarbejdes, måske nok også blive opfattet som urimeligt. Der er da heller ikke nogen af de 100 besvarelser i observationssættet, der indeholder en bibliografi.

I formuleringen ”akademisk sprog” opstilles der dog en implicit forventning om, at der henvises til de to tekster (teoriteksten og nyhedsartiklen) i et omfang, så det vil være muligt for læseren at identificere og fremsøge disse. Dette vil traditionelt sige, at der forefindes bibliografiske oplysninger i form af forfatter, titel, udgivelsesår og udgivelsessted. Sådanne oplysninger er umiddelbart tilgængelige, hvad angår teoriteksten, idet de fremgår af opgaveinstruktionen. Instruktionen indeholder dog



ikke de tilsvarende relevante oplysninger for nyhedsartiklen, der kun benævnes med titel. Her kunne den studerende i sin reference eventuelt have angivet, at de relevante oplysninger ikke var tilgængelige ved fx at anføre *u.å.* ('uden årstal') og *u.s.* ('intet udgivelsessted') (jf. Jørgensen 2014: 25f).

### 3. *Analyse kategorier*

Formålet med undersøgelsen har været at fastlægge, om og hvordan de studerende inddrager opgavens to tekster og elementer af disse i deres besvarelser. I analysen af besvarelserne kan man således sætte fokus på en lang række sproglige ressourcer, fx citat/direkte tale, referat/indirekte tale, konstruktion med kildeangivende adverbial (af typen *ifølge X...*). Indledende analyser har imidlertid vist, at direkte og indirekte tale kun optræder sporadisk i materialet, hvilket formodentlig skyldes omstændighederne for besvarelsens udarbejdelse – både den korte tid, de studerende har haft til deres rådighed, og det relativt korte omfang af selve besvarelsen.<sup>3</sup> Heller ikke i opgaveinstruktionens ordlyd stilles der noget krav om anvendelse af sådanne konstruktioner, men blot om, at læseren gøres bekendt med kilden. Det, der forekommer med høj frekvens i materialet, er således henvisninger til de to tekster, og det er derfor disse, vi har fokuseret på i undersøgelsen. Allerede ved en første gennemlæsning af opgaverne stod det klart, at de studerende havde valgt forskellige referencestrategier, der med fordel kunne systematiseres som et kontinuum spændende fra tydelig og præcis reference til ingen reference. På denne baggrund og genereret af data, dvs. induktivt, opstillede vi herefter en række kategorier med tilhørende underkategorier. Tre personer har analyseret materialet individuelt. Analyserne er foretaget manuelt. De enkelte delundersøgelser tager udgangspunkt i følgende:

- **Delundersøgelse 1:**

Hvilke elementer indeholder de enkelte besvarelser?

Her har vi kortlagt, om besvarelserne indeholder alle tre opgavedele

(redegørelse, analyse og vurdering). Dette har betydning for, om det kan forventes, at der optræder henvisninger til hhv. teoritext og analysetext i besvarelsen. Undersøgelsens resultat kan ses i tabel 2.

- **Delundersøgelse 2: Teoritexten og dens enkeltdele**

- Delundersøgelse 2a: Teoritexten i dens helhed

- Delundersøgelse 2a1:

Henvises der til teoritexten i besvarelsen? Her har vi kortlagt, hvilke besvarelser der indeholder en henvisning til teoritexten (i dens helhed, dvs. i dens egenskab af tekst). Vi har endvidere kortlagt, hvor i besvarelsen en sådan henvisning forekommer, idet henvisningerne både kan forekomme i overskrifter og i den egentlige tekst.

Undersøgelsens resultat kan ses i tabel 3, 4 og 5.

- Delundersøgelse 2a2:

Hvordan henvises der til teoritexten?

Her har vi kortlagt, hvilke betegnelser der bruges for teoritexten. Vi har inddelt disse i betegnelser, der benytter generiske udtryk, og betegnelser, der inddrager tekstens metadata. Undersøgelsens resultat kan ses i tabel 6, 7 og 8.

- Delundersøgelse 2b: Teoritextens enkeltdele

- Delundersøgelse 2b1:

Henvises der til specifikke steder i teoritexten?

Her har vi undersøgt, om de enkelte besvarelser indeholder henvisninger til specifikke steder i teoritexten, fx i form af sidetal. Undersøgelsens resultat kan ses i tabel 14.

- Delundersøgelse 2b2: Hvordan henvises der til teoritextens dele?

Her har vi kortlagt besvarelsernes strategier til at orientere læseren i forhold til teoritextens enkeltdele, hvad enten disse er leksikalske eller tager udgangspunkt i sidetal.

Undersøgelsens resultat kan ses i tabel 15.

- **Delundersøgelse 3: Analyseteksten og dens enkeltdele**
  - Delundersøgelse 3a: Analyseteksten i dens helhed
    - Delundersøgelse 3a1:  
Henvises der til analyseteksten i besvarelsen?  
Her har vi kortlagt, hvilke besvarelser der indeholder en henvisning til analyseteksten (i dens helhed). Vi har endvidere kortlagt, hvor i besvarelsen en sådan henvisning forekommer, idet henvisningerne både kan forekomme i overskrifter og i brødteksten. Undersøgelsens resultat kan ses i tabel 9, 10 og 11.
    - Delundersøgelse 3a2:  
Hvordan henvises der til analyseteksten?  
Her har vi kortlagt, hvilke betegnelser der bruges for analyseteksten. Vi har inddelt disse i betegnelser, der benytter generiske udtryk, og betegnelser, der inddrager tekstens metadata. Undersøgelsens resultat kan ses i tabel 12 og 13.
  - Delundersøgelse 3b: Analysetekstens enkeltdele
    - Delundersøgelse 3b1:  
Henvises der til specifikke steder i analyseteksten?  
Her har vi undersøgt, om de enkelte besvarelser indeholder henvisninger til specifikke steder i analyseteksten, fx i form af linjetal. Undersøgelsens resultat kan ses i tabel 16.
    - Delundersøgelse 3b2: Hvordan henvises der til analysetekstens dele?  
Her har vi kortlagt besvarelsernes strategier til at orientere læseren i forhold til analysetekstens enkeltdele, hvad enten disse er leksikalske eller tager udgangspunkt i linjenummer. Undersøgelsens resultat kan ses i tabel 17.

#### 4. Analyser og refleksioner

##### 4.1 Besvarelsernes opbygning

Opgaveinstruktionen (se afsnit 2.2.) lægger op til, at besvarelsen opbygges af tre dele: en redegørelse, en analyse og en vurdering. Vores forventning er på baggrund af opgaveinstruktionen, at redegørelsen vil indeholde referencer til teoriteksten (sekundærteksten), og at analysen vil indeholde referencer til analyseteksten (primærteksten).

Langt de fleste besvarelser har denne opbygning, men der er dog også eksempler, der afviger ved ikke at indeholde redegørelse eller vurdering.

I en del tilfælde markeres besvarelsens enkelte dele med overskrift eller et nummer, der indikerer, hvilken del der er tale om. I andre tilfælde er det dog op til læseren at regne ud, hvilken del af opgaven der besvares. Det kan især gøre det udfordrende at gennemskue, om besvarelsen indeholder en egentlig vurdering. Dette er dog mindre problematisk for nærværende undersøgelse, idet vurderingsafsnittene typisk ikke refererer til bilagsteksterne på en særskilt måde. I enkelte tilfælde passer den efterfølgende tekst ikke til den pågældende overskrift.

Besvarelserne udviser følgende mønster:

**Tabel 2:** *Besvarelsernes opbygning med henblik på de tre delopgaver*

Dele i besvarelsen	Antal
Redegørelse, analyse og vurdering	60
Kun redegørelse og analyse	26
Kun redegørelse	-
Kun analyse og vurdering	4
Kun analyse	3
Andet	7

De syv besvarelser, der er anført under ”andet”, afviger på forskellig vis:

- to besvarelser har ikke noget redegørelsesafsnit, men nævner alligevel teoriteksten i en indledning til besvarelsen
- en besvarelse indeholder intet redegørelsesafsnit, men inddrager teoriteksten i analysen
- to besvarelser metakommunikerer i en overskrift, at der vil følge en redegørelse, men det efterfølgende afsnit går direkte til analysen
- en besvarelse metakommunikerer midt i redegørelsen, at der vil følge en analyse, men der vendes umiddelbart efter annonceringen tilbage til redegørelsen
- en besvarelse indeholder kun en redegørelse, men illustrerer de teoretiske begreber med eksempler fra analyseteksten.

På baggrund af ovenstående kan vi således have en forventning om, at der potentielt refereres til teoriteksten i 93 af besvarelserne.

## *4.2. Referencer til teksterne*

### 4.2.1. Teoriteksten

#### 4.2.1.1. Reference til teoriteksten

Som nævnt er forventningen, at de syv besvarelser, der ikke indeholder et redegørelsesafsnit, heller ikke indeholder henvisninger til teoriteksten. Denne forventning holder stik. I de resterende 93 besvarelser er forekomsten af referencer til teoriteksten som følger:

**Tabel 3:** *Henvisninger til teoriteksten*

Henvisning til teoriteksten	Antal
Ingen henvisning	33
Teoriteksten nævnes	59
Andet	1
I alt	93

At teoriteksten nævnes, er imidlertid ikke en garanti for, at besvarelsen også inddrager denne i redegørelsen. I en række besvarelser figurerer teoriteksten ganske vist i en overskrift til redegørelsesdelen, men benævnes derudover ikke eksplicit. Et eksempel på dette ses nedenfor (original ordlyd, ortografi og tegnsætning er bibeholdt i eksemplerne):<sup>4</sup>

*Eksempel 1 (besvarelse 8)*

**- Redegørelse af teoritekst:**

Når vi taler **pronominer (stedord)** er det vigtigt at nævne begrebet **kohæsi**on. Det bruges når man i en tekst gør et element afhængigt af et andet element.

Når elementer i en tekst har samme referent, altså refererer til samme udtryk kaldes det en **kohæsi**onskæde.

**Profomer** (hun, han) har ingen særlig betydning når de står selv i en tekst. De har udelukkende betydning når de referer tilbage til de ord som de erstatter.

**Anaforisk reference** er når tekstforfatteren refererer tilbage i teksten.

**Kataforisk reference** er når forfatteren refererer frem i teksten

Vi skelner derfor mellem besvarelser, der kun benævner teoriteksten i en overskrift, og besvarelser, der (også) benævner teoriteksten i selve redegørelsesafsnittet. Resultaterne ses nedenfor i tabel 4 og 5.

**Tabel 4:** *Henvisning til teoriteksten i overskrift*

<b>Henvisning i overskrift</b>	<b>Antal</b>
Teoriteksten nævnes i overskriften	24
Teoriteksten nævnes ikke i overskriften	35

**Tabel 5:** *Yderligere benævnelse af teoriteksten*

	<b>Teoriteksten benævnes i overskriften</b>	<b>Teoriteksten benævnes ikke i overskriften</b>	<b>I alt</b>
Teoriteksten benævnes ikke yderligere	16	33	49
Teoriteksten nævnes indledningsvis i brødteksten	6	28	34
Teoriteksten nævnes i brødteksten, men ikke indledningsvis	-	4	4
Andet	2	3	5
I alt	24	68	92

Vi har ovenfor opsat en skelnen mellem indledningsvis benævnelse af teoriteksten og ikke-indledningsvis benævnelse. Langt de fleste besvarelser, der eksplicit benævner kilden til de teoretiske begreber i brødteksten, gør

dette på en måde, så det fra start er klart for læseren, at der er en sådan kilde. I fire tekster ses dog en afvigelse, idet redegørelsen indeholder beskrivelser og definitioner uden kildeangivelse, og teoriteksten først senere inddrages. Et eksempel ses nedenfor:

*Eksempel 2 (besvarelse 9)*

**Redegørelse:**

Kohæsion er en term for den forbindelse, der sker, når man skal fortolke, hvilken del eller ord af teksten, som er afhængigt af et andet. Hvis et ord henviser til det samme ord i teksten danner de en kohæsionskæde. Denne kæde binder de enkelte dele i teksten sammen, som gør, at den pågældende tekst kan fremstå som en helhed. Proformer er elementer af funktionsled. Det vil sige, at proformerne kun får en betydning, ved at de viser tilbage til et andet ord i teksten. Proformernes grammatiske ordklasse er pronominer. Anaforisk reference er, hvis et pronomen i den efterfølgende sætning referer til et substantiv i den foregående sætning. Eksemplet, der bruges i teksten er: "Ællingen jublede. Den var selv en svane." Dette er en anaforisk reference. [...]

Her introduceres og omtales teoriteksten først med *Eksemplet, der bruges i teksten,...*

Trods opgaveinstruktionens oplysning om, at besvarelsens læser ikke antages at kende kilden til afsenders viden om de teoretiske begreber, og instruktionens krav om et akademisk sprog vælger 33 ud af 93 studerende ikke at forholde sig til teoriteksten i deres besvarelser. Yderligere 16 nævner ganske vist teoriteksten i en overskrift, men vender ikke eksplicit tilbage til den. Overskrifternes ordlyd i disse 16 tilfælde er mere eller mindre en parafrase over selve opgaveformuleringen og dermed variationer over ordlyden *en redegørelse for de væsentligste begreber i teoriteksten*. Vores vurdering er dermed, at de pågældende besvarelser lige så godt kunne have undladt at nævne teoriteksten.

Ud fra denne betragtning er det således 49 besvarelser (ud af 93), dvs. lidt over halvdelen, der ikke nævner teoriteksten i deres redegørelse. Vi vil nedenfor (afsnit 4.2.1.3.) overveje årsagerne til dette.



#### 4.2.1.2. Henvisningens form

Samlet set er der således 59 besvarelser, hvor der foreligger en henvisning til teoriteksten. Når vi ser nærmere på, hvordan der henvises til teksten, tegner der sig to overordnede muligheder, nemlig at besvarelsen enten forholder sig til teoritekstens bibliografiske elementer (forfatter og/eller titel samt evt. øvrige oplysninger), som vi nedenfor omtaler som metadata, eller at der benyttes et mere generisk udtryk som fx *teoriteksten*.<sup>5</sup>

**Tabel 6:** *Type af udtryk*

Udtrykstype	Besvarelser			I alt
	Kun i overskrift	Overskrift + brødtekst	Kun i brødtekst	
Metadataudtryk	-	7	19	26
Generisk udtryk	16	1	15	32
Andet	-	1	-	1

Kategorien 'andet' dækker her over en enkelt besvarelse, der bruger et generisk udtryk om selve teksten, men benævner forfatteren ved navn:

#### *Eksempel 3 (besvarelse 102)*

**Bilag 1:**

Det første begreb, som Lis Holm kommer ind på i teoriteksten er kohæsion, som betegner, hvordan ord er afhængige af hinanden, og på den måde danner en forbindelse mellem disse, når læseren fortolker ordene i teksten [...]

Vi bemærker, at de 16 besvarelser, der udelukkende benævner teoriteksten i en overskrift, alle benytter generiske udtryk. Dette kommer ikke som en stor overraskelse, men principielt kunne man forestille sig en overskrift

i stil med ”Redegørelse for begreber i *Fra ord til sætning til tekst*” Blandt de besvarelser, der benytter et metadataudtryk, viser der sig følgende mønster i, hvilke informationer der medtages:

**Tabel 7:** *Metadataudtryk*

<b>Metadata</b>	<b>I alt</b>
Delvis titel	1
Hel titel	2
Forfatter + delvis titel	10
Forfatter + delvis titel + år	2
Forfatter + hel titel	3
Forfatter + årstal + sidehenvisning	2
Forfatter + sidetal	1
Forfatter + hel titel + sidetal	1
Forfatter + hel titel + år + udgivelsessted + forlag + sidetal	3

Nedenfor anføres eksempler på disse typer:

### **Delvis titel**

- (4) I den givende teoritekst, ”*Fra ord til sætning til tekst*”, forklares kohæ-  
sion...(besvarelse 120)

### **Hel titel**

- (5) I teksten *Fra ord til sætning til tekst - Tekstlingvistik i danskfaget* be-  
skrives flere begreber. (besvarelse 66)

### **Forfatter + delvis titel**

- (6) I Fra ord til sætning af Lisa Holm introduceres en række begreber...  
(besvarelse 77)

### **Forfatter + delvis titel + år**

- (7) I bogen Fra ord til sætning til tekst fra 2007 af Lis Holm bliver det forklaret, hvordan en tekst... (besvarelse 11)

### **Forfatter + hel titel**

- (8) I Lis Holms tekst ”Fra ord til sætning til tekst – tekstlingvistik i dansk-faget” beskrives det... (besvarelse 95)

Gældende for ovenstående typer er, at metadatainformation om titel, forfatter og udgivelsesår integreres i den løbende tekst. I de resterende tre typer optræder denne information afgrænset fra den løbende tekst.

### **Forfatter + årstal + sidehenvi sning**

- (9) Kohæsion er en sammenkædning imellem betydninger i en sproglig sammenhæng (Holm, 2015:1). (besvarelse 97)  
(10) Begrebet pronominer beskriver ifølge Lis Holm (2007: 2) en grammatisk... (besvarelse 144)

### **Forfatter + sidetal**

- (11) Når et led refererer til et andet led i teksten dannes der en ”kohæ sionskæde.” (Holm, s.2). (besvarelse 135)

### **Forfatter + hel titel + sidetal**

- (12) [Note:] Kilde: Holm, Lis. ”Fra ord til sætning til tekst – tekstlingvistik i danskfaget”. Side 2-5. (besvarelse 131)

### **Forfatter + hel titel + år + sted + forlag + sidetal**

- (13) [Note:] Lis Holm: Fra ord til sætning til tekst. Tekstlingvistik i dansk-

faget. Frederiksberg. Dansk lærerforeningen, 2007, s. 2. (Teoritekst) (besvarelse 65)

- (14) [Anført under redegørelsesafsnit:] *Kilde: Lis Holm: Fra ord til sætning til tekst. Tekstlingvistik i danskfaget. Frederiksberg, Dansk lærerforeningen, 2007, s. 54-58. (besvarelse 122)*
- (15) [Note:] *Lis Holm: Fra ord til sætning til tekst. Tekstlingvistik i danskfaget. Frederiksberg, Dansk lærerforeningen, 2007, 2. 54-58. (besvarelse 125)*

I eksemplerne (9-11) benyttes det såkaldte forfatter-årstal-system, hvor kilden til en given information (i form af forfatter, årstal og evt. sidetal) figurerer i en parentes i den løbende tekst – i eksempel (11) udelades årstallet dog. Denne referencestrategi bør strengt taget suppleres med en egentlig bibliografi for at leve op til de akademiske krav. I eksempel (12-15) bruges fodnotesystemet, hvor alle metadata optræder i fodnoter, hvorfor en bibliografi principielt er unødvendig. I eksempel (12) udelades dog information om udgivelsesår, udgivelsessted og forlag. Blandt de generiske udtryk ses grader af informativitet i de anvendte udtryk. Her forekommer udtrykkene *teksten*, *bilaget*, *teoriteksten* og *bilag 1*, og vi har opstillet dem i nævnte rækkefølge i forhold til grader af informativitet.<sup>6</sup> Mens de bestemte former *teksten* og *bilaget* fordrer, at læseren ikke blot er bekendt med opgaveinstruktionen og dennes bilag, men derudover uden videre kan identificere, hvilken af de to tekster/bilag den studerende henviser til, vil betegnelserne *teoriteksten* og *bilag 1* alt andet lige være identificerbare for læseren, såfremt denne er bekendt med opgaveinstruktionen.

**Tabel 8:** *Generiske udtryk*

Udtrykstype	Besvarelser			I alt
	Kun i overskrift	Overskrift + brødtekst	Kun i brødtekst	
<i>Teksten</i>			2	2
<i>Bilaget</i>			1	1
<i>Teoriteksten</i>	13	1	9	23
<i>Bilag 1</i>	3		3	6

At det overvejende er *teoriteksten*, der anvendes som generisk udtryk, skyldes efter al sandsynlighed, at det er denne betegnelse, der anvendes i opgaveformuleringen.

#### 4.2.1.3. Foreløbig sammenfatning

Resultaterne ovenfor indikerer, at kun få af de pågældende studerende til fulde behersker de akademiske kompetencer, når det kommer til referencer. Det kan således hævdes, at kun tre blandt de 93 studerende, der forholder sig til begreberne fra teoriteksten (nemlig de, der er anført ovenfor i eksempel (13-15)), er i stand til at henvise til en tekst, så det er muligt for læseren entydigt og ubesværet at fremsøge samme tekst.

Denne konklusion indebærer dog ikke nødvendigvis, at de resterende 90 studerende alle er ude af stand til at gøre noget sådant. Vores undersøgelse viser således, at 59 studerende rent faktisk nævner teoriteksten og dermed viser, at de på et vist niveau mestrer det helt fundamentale krav til den akademiske tekst: at den er kendetegnet ved, at den tillader at adskille andres bidrag fra egne ideer og observationer (Hyland 1999; Wette 2010). Blandt de 59 formår 43 at interagere med teoriteksten i deres redegørelse, og 26 inddrager tekstens bibliografiske oplysninger i et eller

andet omfang. Fremfor at tale om et enten-eller i forhold til beherskelse af den pågældende akademiske kompetence kan man tale om et kontinuum mellem det totale fravær af henvisning og tilstedeværelse af alle påkrævede informationer. Besvarelsene befinder sig forskellige steder på dette kontinuum og kan siges at være tættere på eller længere væk fra at leve op til de akademiske konventioner. Dette kontinuum går samtidig fra overvejende kontekstbundet til overvejende kontekstløsrevet (jf. Snow & Uccelli 2009: 113). Jo stærkere forestillingen er om, at læseren er identisk med den, der har stillet opgaven, og dermed er bekendt med alle relevante informationer, jo mindre nødvendigt forekommer det at medtage disse i besvarelsen – herunder at begreber og konklusioner stammer andetsteds fra. Omvendt fremmer forestillingen om en læser, der ikke er involveret i opgavesituationen, behovet for at metakommunikere de rette informationer til denne, bl.a. i form af referencer.

De studerendes baggrund i gymnasieskolen kan spille ind i forhold til brugen af referencer og kildeangivelser i besvarelsernes redegørelsesafsnit. Vi er ikke bekendte med, hvordan denne fremstillingsform er blevet introduceret for de pågældende studerende i deres gymnasietid, men kan iagttage, at der blandt de mere officielle dokumenter vedrørende genrer i gymnasieskolen eksisterer forskellige tilgange til redegørelser, hvad angår kildeangivelser. I Strøm & Weile (2012: 42) er der intet eksplicit krav om kildehenvisning i redegørelser;<sup>7</sup> i Hauer & Munk (2008: 57) indgår fremstillingsformen redegørelse som et delelement i genren kronik; det pointeres, at den tekst, hvis påstande og konklusioner, der skal redegøres for, skal præsenteres i indledningen med ”afsender, titel, medie og dato”).

Endvidere kan det være afgørende for valget om at medtage eller udelade referencer til teoriteksten, at de fænomener, der skal redegøres for, kan opfattes som relativt ukontroversielle af de nyindskrevne studerende. Hvor referencens funktion i akademisk sprog ofte ses som en sikring af, at afsender ikke præsenterer andres tanker og resultater som sine egne, har den i det ikke-akademiske sprog også en afgørende funktion

i forhold til at afgrænse afsender i forhold til holdninger, som denne ikke deler. Man kan således forestille sig, at de deltagende studerende som gymnasieelever (fx i kronikgenren) har været vant til at skulle redegøre for relativt kontroversielle synspunkter, som de selv kan forventes at have en (evt. anderledes) holdning til. I den aktuelle opgave har de skullet forholde sig til en saglig fremstilling, der behandler et emne, som de dårligt kan forventes at have en væsentlig anderledes holdning til (der er da heller ingen af besvarelsener, der problematiserer eller anfægter teoritekstens begreber eller eksempler). Der er således ikke så meget at være uenig i, og der bliver dermed snarere tale om en gengivelse af en fremstilling end en egentlig redegørelse.

Den meget begrænsede tid, de studerende har haft til deres rådighed, kan have spillet en afgørende rolle i forhold til den her behandlede problematik. Fordelen ved at sætte de studerende under et vist tidspres er, at det kan give en indikation på, hvilke aspekter af opgaven de vurderer som vigtige, og som de derfor prioriterer at løse først. Antagelsen er, at de fokuserer på at forstå og operationalisere begreberne fra teoriteksten og i første omgang lægger mindre vægt på de aspekter, som de måtte betragte som rene formalia (Snow & Uccelli 2009). Fraværet af henvisninger til teoriteksten i relativt mange besvarelser kan være et tegn på, at de pågældende studerende netop ikke opfatter referencer som en indholdsmæssig nødvendighed og dermed som en integreret del af en akademisk opgave, hvorfor de ikke prioriterer dette aspekt i opgaveløsningen.

## 4.2.2. Analyseteksten

### 4.2.2.1. Reference til analyseteksten

I afsnittet ovenfor så vi, at en stor del af de studerende i deres besvarelser slet ikke eller kun sporadisk forholder sig til teoriteksten, selvom de rent faktisk bliver bedt om at gøre dette. Dette kunne give anledning til en formodning om, at de pågældende studerende slet ikke er i stand til at referere til en anden tekst, men dette synes dog ikke at være tilfældet,

når vi ser på besvarelsens måde at håndtere den anden tekst, analyseteksten, på.

Som det sås i tabel 2, indeholder 99 af de 100 besvarelser et analyseafsnit (eller en annoncering af et sådant), hvori vi kan forvente at se henvisninger til analyseteksten. Også den sidste besvarelse inddrager imidlertid analyseteksten, nemlig ved i redegørelsen at bruge eksempler fra denne til at illustrere de teoretiske begreber.

**Tabel 9:** *Henvisninger til analyseteksten*

<b>Henvisning til analyseteksten</b>	<b>I alt</b>
Ingen henvisning	
Analyseteksten nævnes	100
Andet	

Parallelt med den foregående undersøgelse ser vi i første omgang på, om analyseteksten nævnes i overskriften til analyseafsnittet.

**Tabel 10:** *Henvisning til analyseteksten i overskrift*

<b>Henvisning til analyseteksten</b>	<b>I alt</b>
Analyseteksten nævnes i overskriften	32
Analyseteksten nævnes ikke i overskriften	68

Mens en stor del af de besvarelser, der nævner teoriteksten i en overskrift, ikke efterfølgende interagerer med denne i brødteksten (jf. tabel 5), ser mønsteret anderledes ud i forhold til analyseteksten:



**Tabel 11:** *Yderligere benævnelse af analyseteksten*

	Analyse- teksten benævnes i overskrift	Analyse- teksten benævnes ikke i overskrift	I alt
Analyseteksten benævnes ikke yderligere	1		1
Analyseteksten nævnes indledningsvis i brødteksten	23	58	81
Analyseteksten nævnes i brødteksten, men ikke indledningsvis	8	9	17
Andet		1	1
I alt	32	68	100

Kategorien ’andet’ dækker her over en besvarelse, der inddrager eksempler fra analyseteksten og angiver denne som kilde i fodnoter.

#### 4.2.2.2. Referencens form

Også i forbindelse med analyseteksten kan vi foretage en principiel skelnen mellem metadataudtryk og generiske udtryk. Af generiske udtryk fore-

**Tabel 12:** *Type af udtryk*

Udtrykstype	Besvarelser			I alt
	Kun i overskrift	Overskrift + brødtekst	Kun i brødtekst	
Metadataudtryk		19	31	50
Generisk udtryk	1	12	37	50

kommer *teksten*, *bilag 2* samt betegnelser som *artiklen*, *nyhedsartiklen* eller *avisartiklen* (de tre sidstnævnte betegnelser behandles nedenfor under ét).

**Tabel 13:** *Generiske udtryk*<sup>8</sup>

Udtrykstype	Besvarelser			I alt
	Kun i overskrift	Overskrift + brødtekst	Kun i brødtekst	
<i>Teksten</i>			7	7
<i>Bilag 2</i>		2	6	8
<i>Artiklen el.lign.</i>	1	10	24	35

Fordelingen ovenfor spejler den, vi så i tabel 8 i forbindelse med teoretiksten, idet den hyppigst anvendte betegnelse (blandt de generiske udtryk) er den, der også anvendes i opgaveformuleringen. Dog ses også i forbindelse med analyseteksten den meget indforståede term *teksten*, fx:

*Eksempel 16 (besvarelse 142)*

**Tekstanalyse**

Teksten fremstår på den måde, at Dansk Sprognævn vil undersøge, hvordan den danske befolkning sætter komma. Dette lægger op til om den danske befolkning skal have et nyt kommasystem. Dette kommer til udtryk på uddannelsesinstitutioner, ved folkeskolens afgangsprøver, offentlig administration og på de sociale medier. Desuden, hvilke kommaer, der er svære, at sætte. Dette falder tilbage på, at mange også politikere er utilfredse med de nuværende kommagregler. Alligevel føler en fjerdedel af den danske befolkning, at de sætter et korrekt komma. [...]

Her indledes besvarelsen med betegnelsen *teksten*, hvilket ikke blot betyder, at læseren skal være bekendt med den opgaveinstruktion og de bilag, den studerende forholder sig til, men også selv skal regne sig frem til, hvilken af teksterne der er tale om. Metadatabetegnelserne tager i alle tilfælde udgangspunkt i den fulde titel *Det skal de undersøge*.<sup>9</sup> Da opgave-

teksten ikke indeholder anden information om analyseteksten end dens genre og titel (*nyhedsartiklen* Det skal de undersøge), er mulighederne også udtømt hermed.

#### 4.2.2.3. Foreløbig sammenfatning

Sammenlignet med resultaterne for teoriteksten i afsnit 4.2.1. ff er det som nævnt påfaldende, at alle besvarelser indeholder en eller flere henvisninger til analyseteksten. En nærliggende forklaring på dette forhold er de to delopgavers forskellige karakter. Mens det er muligt at redegøre for en række teoretiske begreber uden at henvise til en ekstern kilde, må det betragtes som næsten umuligt at gennemføre en analyse af en tekst uden at forholde sig til denne. Selv hvis det kan lade sig gøre i analysen at undgå at henvise til teksten i dens helhed, kræver en samlet vurdering, at man forholder sig til helheden. Trods det faktum, at den studerende i analysedelopgaven ikke eksplicit opfordres til at angive, hvorfra vedkommende kildes eksempler stammer, synes dette at være en indholdsmæssig nødvendighed knyttet til analysen som fremstillingsform.

Hvad angår henvisningsformen, ses også i forbindelse med analyseteksten både metadataudtryk og generiske udtryk. Igen synes de to kategorier at være udtryk for grader af kontekstbundethed i form af afsenders forventning om modtagers kendskab til afsenders situation i form af opgaveinstruktionen. Brugen af metadataudtryk gør det principielt muligt for læseren at fremsøge den analyserede tekst uden at kende opgaveinstruktionen, mens afkodningen af de generiske udtryk kræver, at læseren er bekendt med den opgaveformulering og de bilag, der danner baggrund for besvarelsen. Også her er der dog tale om en skala, idet udtrykkene *artiklen*, *avisartiklen*, *nyhedsartiklen* og *bilag 2* tillader en umiddelbar identifikation på baggrund af opgaveinstruktionen, mens *teksten* er tvetydig i forhold til, hvilken af de to tekster der er tale om.

### 4.3. Henvisninger til specifikke steder i teksterne

I dette afsnit vil vi se på, om og i givet fald hvordan de studerende henviser til mere specifikke steder i de tekster, der behandles.

De informationer, der gives i forhold til de to tekster, er forskellige. Teoriteksten er udstyret med sidetal (der er tilpasset den forkortede udgave og dermed ikke stemmer overens med originalens sidetal). Originaltekstens afsnit er bibeholdt og udstyret med overskrifter i samme skriftstørrelse som brødteksten. I modsætning hertil er overskrifterne dog fremhævet ved hjælp af fed skrift og lyseblå farve.

Analyseteksten er udstyret med linjenumre. Den er i sit layout og i brug af skriftstørrelse og typografi opstillet som en avisartikel: teksten optræder i to spalter, den er udstyret med en overskrift i fed og større skriftstørrelse end den øvrige tekst samt en underrubrik i samme skriftstørrelse som øvrig tekst og fed. Det samme gælder en underoverskrift, der optræder ca. halvvejs inde i teksten.

#### 4.3.1. Henvisninger til specifikke steder i teoriteksten

Nedenfor er angivet, om der i besvarelsen henvises til specifikke steder i teoriteksten. Da dette principielt ikke forudsætter, at der henvises til teoriteksten i dennes helhed, er alle 100 besvarelser medtaget i opgørelsen, men inddelt efter, om de indeholder en henvisning til teoriteksten i dennes helhed.

**Tablet 14:** *Henvisninger til specifikke steder i teoriteksten*

	Tekster		I alt
	Teoriteksten omtales i sin helhed	Teoriteksten omtales ikke i sin helhed	
Der henvises til specifikke steder i teoriteksten	18	1	19
Der henvises ikke til specifikke steder i teoriteksten	26	55	81

De to kategorier skal her illustreres med to eksempler. I eksempel 17 henvises der til specifikke steder ved hjælp af leksikalske størrelser (*første afsnit, næste afsnit, sidste afsnit*). I eksempel 18 forekommer der ingen henvisninger til specifikke steder i teoriteksten – i stedet foreligger der en hierarkisering i forhold til vigtighed (*det vigtigste begreb, et andet vigtigt begreb*):

### Eksempel 17 (besvarelse 18)

#### 1. Redegørelse af teoriteksten

Teoriteksten behandler fire forskellige punkter, som er vigtige, når man skal skabe sammenhæng i en tekst. Første afsnit er om kohæsion, som er et begreb, der bruges om alle de funktioner, som signalerer forbindelser mellem overfladeelementerne i en tekst.

Det næste afsnit handler om proformer, som stammer fra den grammatiske ordklasse pronominerne. Proformer er betydningssvage ord, som udelukkende får betydning som reference til de ord, de erstatter i den sætning, som de er en del af.

Næste afsnit har fokus på midler til at se frem og tilbage i tekster. Der bliver forklaret, hvordan man kan se forskellen på brug af anaforisk reference og kataforisk reference.

[...]

Sidste afsnit handler om brugen af proformen *det*.

Ordet *det* har ikke nogen selvstændig betydning, og kan derfor kun bruges som referencord. Ordet kan referere både anaforisk og kataforisk til en del af en sætning.

### Eksempel 18 (besvarelse 10)

#### Væsentlige begreber

- Teoritekstens vigtigste begreb er *proformer*, der er pronominer eller stedord, som står i stedet for en genstand eller en person. Fx *Brian er glad*. – *Han er glad*. Her står ordet *han* i stedet for Brian.
- Et andet vigtigt begreb er *kohæsion*. Det er et redskab, der bruges til at sammenkæde betydningerne af proformer, så læseren ikke er i tvivl om, hvad eller hvem der henvises til. Det kan være flere sætninger, hvoraf proformerne bruges til at variere sproget, men samtidig referere til den samme person/genstand.
- Der findes forskellige midler til at beskrive, om man ser frem eller tilbage i en tekst, for at finde en reference. Hvis man ser tilbage i en tekst for at finde referencen, kaldes det en anaforisk reference, og omvendt hvis man ser frem i en tekst for at finde referencen, kaldes det en kataforisk reference.

Den enkeltstående besvarelse, der nok henviser til specifikke steder i teoritexten, men aldrig til teoritexten i dens helhed, ses nedenfor:

*Eksempel 19 (besvarelse 54)*

Det første begreb vi støder på, er kohæsion. Kohæsion er et sprogligt værktøj, man kan bruge til at binde en tekst sammen. Eksempelvis hvis man har et objekt, man gerne vil referere til flere gange gennem en tekst. Det kan hurtigt blive uoverskueligt, at skrive svømmehallen gentagne gange. I stedet kan man anvende ord som *den*, for at skrive en mere flydende tekst. Og netop ord som *den* og *det*, er ord der falder ind under kategorien; proformer. Dette er ord som i sig selv ingen betydning har, men som kan anvendes til at referere, til noget sagt tidligere i en tekst. Proformer kan anvendes på forskellige måde. Ordet *det*, kan bruges både anaforisk og kataforisk. En faldgruppe er dog, at man kan risikere at anvende en proform, så den ender med at få en dobbeltbetydning, og derved skade mere end det gavner.

Allerede i starten, har vi et spring fra underrubrik, til selve artiklen, hvor man oplever brugen af *det* hvor der her henvises til kommaet. Her fungerer det ikke videre godt, da der ikke gives klart udtryk for, hvad *det* er. Efter introduktionen til Dansk Sprognævns undersøgelse, får man at vide at den kommer på baggrund at et bestyrelsesmøde. Den indskudte sætning, svækker effekten af proformerne brugt efterfølgende. Herefter opstår en situation i teksten, hvor der henvises til *ham* på et tidspunkt hvor der er to herrenavne på spil. Dette problem støder vi også på i slutningen af teksten.

[...]

Besvarelsen lægger ud med, at *vi støder på et begreb*. Den, der støder på begrebet, er besvarelsens afsender i sit møde med teoritexten, der dog ikke introduceres for besvarelsens modtager. Afsender definerer herefter fænomenet kohæsion og eksemplificerer dette; der er dog ikke tale om en eksemplificering i traditionel forstand, som det ses i eksempel 18 ovenfor, hvor der angives en konstruktion bestående af to helsætninger, og hvor afsender efterfølgende kommenterer elementer i konstruktionen. I eksempel 19 mangler den hele konstruktion; koblingen mellem *et objekt, man gerne vil referere til flere gange gennem en tekst* og *svømmehallen* er helt implicit. I afsnit 2 går afsender over til analysen, dog uden at dette varsles med en overskrift el.lign. *Allerede i starten...* forudsætter, at modtager

dels er bevidst om, at fokus er skiftet fra redegørelse til analyse, dels at vi nu taler om en anden tekst, nemlig analyseteksten. Der gives dog ingen sproglige signaler om dette, og man sidder som modtager tilbage med fornemmelsen af, at afsender forestiller sig, at man står fysisk ved siden af ham/hende og har visuel adgang til hele arbejdsprocessen, samt mental adgang til de eksempler, afsender forestiller sig kan illustrere det beskrevne fænomen. Her ses en ekstrem grad af kontekstbundethed.

Nedenfor fremgår det, hvordan de 19 besvarelser, der henviser til specifikke steder i teoriteksten, gør dette:

**Tabel 15:** *Henvisningernes type*

<b>Henvisning til analyseteksten</b>	<b>I alt</b>
Sidetalshenvisninger	4
Sidetalshenvisninger i kombination med linjetalshenvisninger	2
Leksikalske henvisninger	13

Den konventionelle akademiske måde at henvide til specifikke steder i en tekst som den pågældende teoritekst på er ved hjælp af sidetal. Denne måde bruges dog kun i begrænset omfang i besvarelserne. I stedet synes den foretrukne strategi at være leksikalske henvisninger.

Henvisninger i form af sidetalsangivelser ses fx i:

*Eksempel 20 (besvarelse 97)*

[...] Pronominerne er ofte med til at spare på de sproglige ressourcer idet han, hun, den, det, vi I, de, og De, er med til at danne sammenhæng i tekster (Jacobsen, 2013: 242) (Holm, 2015: 2). Det er vigtigt at understrege, at der i en god tekst er klare referencer/henvisninger til, hvad det er, der er skrevet om (Holm, 2015: 2). [...]

Sidetal kombineret med linjetal ses i fx i:

*Eksempel 21 (besvarelse 103)*

[...] Teksten forklarer begrebet kohæsjoner, som er “betegnelsen for den forbindelse, der eksisterer, når fortolkningen af et tekstelement er afhængig af et andet element i teksten” (S 1, L 1,2,3), som de redskaber, som følger med. [...]

Henvisninger ved brug af leksikalske ressourcer ses bl.a. i eksempel 16 ovenfor, hvor afsender orienterer modtager ved hjælp af udtryk som *første afsnit, næste afsnit og sidste afsnit*. Andre – og langt de hyppigste – leksikalske henvisningsformer er dog formuleringer i stil med *det første begreb, vi støder på* eller temporaladverbialer som *først, herefter, til sidst*; dette er illustreret i eksempel 21:

*Eksempel 22 (besvarelse 102)*

Det første begreb, som Lis Holm kommer ind på i teoriteksten er kohæsjon, som betegner, hvordan ord er afhængige af hinanden, og på den måde danner en forbindelse mellem disse, når læseren fortolker ordene i teksten. [...]

Herefter fortæller hun, at man ikke kun kan bruge disse pronominer til at referere tilbage i teksten, men også frem, hvis man vil forsøge at skabe mere spænding, da læseren derfor er nødt til at læse videre for at finde ud af, hvad der menes med dette. [...]

Til sidst nævner hun ordet *det*, som den proform, vi bruger hyppigst med upræcis reference. Det kan både referere frem og tilbage i teksten og bruges, når man refererer til ord i intetkøb.

#### 4.3.2. Foreløbig sammenfatning

Mens opgaveinstruktionen lægger op til, at der henvises til teoriteksten i dennes helhed, er der hverken i formuleringen eller i selve fremstillingsformen redegørelse indbygget noget krav om, at der henvises til specifikke steder i denne. Det er da også kun godt en femtedel af besvarelserne, der



vælger at gøre dette. Påfaldende er det dog, at et fåtal benytter sidetal i den sammenhæng. Blandt disse vælger to endog en hyperkorrekt henvisningsform, hvor der også angives linjetal.

Valget af de mere upræcise leksikalske henvisningsformer kan forklares med den korte tid, de studerende har haft til rådighed, men kan muligvis også skyldes, at teoriteksten er så kort, som den er (3½ ret små sider). Dette er dog igen tegn på en stærk kontekstbundethed, idet modtager forventes at kunne følge afsenders måde at navigere i teksten på.

#### 4.3.3. Henvisninger til specifikke steder i analyseteksten

Også i forhold til henvisninger til specifikke tekststeder ser vi afgørende forskelle på den måde, de studerende håndterer de to tekster på.

Vi nåede tidligere frem til, at alle 100 besvarelser i en eller anden form benævner analyseteksten i dennes helhed. Nedenstående oversigt viser, om besvarelsen henviser til specifikke steder i analyseteksten.

**Tabel 16:** *Henvisninger til specifikke steder i analyseteksten*

<b>I alt</b>	
Der henvises til specifikke steder i analyseteksten	96
Der henvises ikke til specifikke steder i analyseteksten	4

Nedenfor ses et eksempel, hvor der ikke henvises til specifikke steder i teksten:

*Eksempel 23 (besvarelse 73)*

<p><b>Bilag 2.</b>          Artiklen er generelt udefinerbar, og der forekommer mange steder, hvor det ikke fremgår tydeligt nok, hvad eller hvem, der er tale om.</p> <p>Eks. "Vi må have undersøgt, hvor problemerne ligger, og hvilke kommatyper der giver særlig anledning til det."          - Hvor står det, at der er tale om et problem. Der skal først om fremmest blot foretages en undersøgelse.          - "det" refererer tilbage til problemerne, som står i flertal. Der er ikke overensstemmelse mellem disse to. Kongruensfejl.</p> <p>Eks. "...siger sprognævnets for- mand, Jørn Lund, og kigger tænksomt på <i>hans</i> kollega Henrik Galberg Jacobsen. Det er <u>han</u>, der har taget initiativ til det."          - Hans. Hvis kollega er der her tale om? Her skal i stedet stå "sin" kollega          - Ham - Er der her kollegaen eller Jørn Lund, der har taget initiativ til det?</p>
---

Her præsenteres elementer fra analyseteksten som eksempler, og der er ikke umiddelbart mulighed for at lokalisere disse i analyseteksten.

Analyseteksten er som nævnt udstyret med linjenumre, der muliggør præcise henvisninger til konkrete steder. I nedenstående oversigt angives det, om besvarelserne bruger disse linjenumre til at orientere læseren i analyseteksten:

**Tabel 17:** *Henvisninger til specifikke steder ved hjælp af linjenumre*

	I alt
Linjehenvisninger	73
Leksikalske henvisninger	17
Andet: Besvarelserne henviser ikke til 'linjer', men til 'sætninger'.	6

Brugen af linjehenvisninger udelukker naturligvis ikke, at der også forekommer leksikalske henvisninger. Karakteristisk for de 73 tekster er dog, at de objektsproglige størrelser, der behandles, kan lokaliseres ved hjælp af linjenumre.

Eksempler på udelukkende leksikalske henvisninger ses i (24) og (25):

*Eksempel 24 (besvarelse 29)*

Mange sætninger forstås ved læserens baggrundsviden, eller logiske sans. Mange sætninger i artiklen overlader det til os at vide hvad pronominerne henviser til, og man er tit nødt til at læse sætningen igen.

*Dansk sprognævn vil nu undersøge, hvordan vi sætter det.* Kun fordi de i rubrikken har nævnt at der er tale om kommaer, har vi en chance for at vide hvad der snakkes om. Dvs. vi skal altså selv tænke os til det.

Her orienterer den studerende sin læser ved hjælp af betegnelsen *rubrikken*.

*Eksempel 25 (besvarelse 42)*

Artiklen starter med en kataforisk reference, idet man hører at *de* skal undersøge noget, hvilket senere viser sig at være Dansk Sprognævn. Derefter følger en anaforisk reference, hvor *det* nævnes. Det er dog meget svært for læseren at regne ud, hvad *det* er, siden dets betydning står i underrubrikken og *det* står i brødteksten.

Derudover benytter teksten sig flittigt af især anaforiske referencer, hvilket fungerer fint.

Her anvendes foruden substantiver, der henviser til specifikke dele af teksten (*underrubrikken, brødteksten*), leksikalske midler i form af verbet *starte med* og temporaladverbierne *senere* og *derefter*.<sup>10</sup>

#### 4.3.4. Foreløbig sammenfatning

En stor gruppe af de studerende vælger at henvise ved hjælp af linjean-

givelser, hvilket muliggør en utvetydig lokalisering af de enheder, der behandles i analysen. Fordelingen er påfaldende, når man sammenligner med, hvordan de studerende henviser til specifikke steder i teoriteksten. Igen kan vi konstatere, at de studerende er mindre tilbøjelige til at følge gængs akademisk praksis i deres omgang med teoriteksten og mere tilbøjelige til dette, når de skal forholde sig til analyseteksten. Også her er der grund til at formode, at dette kan skyldes, at de studerende ser et større behov for at orientere sig utvetydigt i analyseteksten, mens et tilsvarende behov ikke er til stede i forhold til teoriteksten.

### *5. Konklusion*

I vores konklusion vil vi fremdrage to forhold, som analysen har afdækket.

Det første er, at vores undersøgelse viser, at der er en betydelig forskel på, hvordan de nyindskrevne studerende henviser til andres tekster i henholdsvis redegørelser og analyser. Når et relativt højt antal af studerende, jf. tabel 3, ikke henviser til teoriteksten i deres redegørelse, kunne det umiddelbart lede til den konklusion, at de pågældende studerende ikke besidder den akademiske kompetence til at skelne mellem egen og andres tekst og til at sprogliggøre denne skelnen. Dette modsiges dog af de resultater, der fremgår af tabel 9, og som viser, at alle deltagende studerende behersker og udfolder denne kompetence i deres analyseafsnit. Dette indikerer, at de to fremstillingsformer – redegørelse og analyse – i de studerendes opfattelse fremkalder forskellige forestillinger om behovet for referencer og henvisninger. Det er som nævnt svært at analysere en tekst uden at referere til denne, mens præsentationen og forklaringen af teoretiske begreber i en redegørelse ikke i sig selv fremkalder et behov for henvisninger. Resultaterne kan således fortolkes derhen, at de studerende i analysen umiddelbart erkender det indholdsmæssige behov for at aktivere dette grundlæggende akademiske genretræk, mens samme erkendelse (for en gruppe af de deltagende studerende) udebliver, når det gælder redegørelsen. Der synes således at være en forskel på de

studerendes vurdering af henvisningens funktionelle relevans, der er bundet til opgavetypen.

Det andet forhold, vi vil fremdrage, er den udbredte brug af generiske betegnelser for de tekster, der inddrages i besvarelsene, frem for de i akademisk sprogbrug foretrukne metadataudtryk. Både i forhold til teoriteksten og til analyseteksten anvender ca. halvdelen af de studerende generiske udtryk. Som nævnt kræver afkodningen af de generiske udtryk, at læseren har umiddelbart kendskab til kontekstuelle omstændigheder for den studerendes udarbejdelse af besvarelsen. Brugen af generiske udtryk til benævnelse af teksterne kan ses som et tegn på, at de pågældende studerende skriver til en helt specifik læser, der er identisk med den, der har opstillet opgaveteksten og dermed er bekendt med alle dens enkeltheder.

I forhold til nærværende undersøgelse kan der identificeres et behov for at bibringe nyindskrevne universitetsstuderende kompetencer i at kunne opstille og sprogliggøre en skelnen mellem egen og andres tekst, samt at udtrykke sig på en måde, så den potentielle læser kan forstå besvarelsen uden at have adgang til den umiddelbare kontekst for udarbejdelsen af denne. Dette kan naturligvis ske ved, at man fokuserer på at bibringe de studerende en række regler og formelle krav til den akademiske tekst og forventer, at de implementerer disse i deres opgaver. Vores antagelse er imidlertid, at de studerende ikke blot har brug for informationer om, at referencer er vigtige og bør udformes fyldestgørende,<sup>11</sup> men at de har brug for en forståelse af, hvorfor det forholder sig sådan.

Dette er i overensstemmelse med fx Scott og Turners (2009) udsagn om, at "[...] the aim should be to provide understandings not rules" (2009: 152) og vores indledende betragtninger over akademisk fremstilling som en specifik form for socialt engagement, der udspringer af de skrivendes interesse i og forsøg på at signalere, hvordan de forholder sig til det foreliggende materiale og til modtageren af produktet.

I et pædagogisk perspektiv kunne det være frugtbart at rette de studerendes opmærksomhed mod, hvad det er for forhold i forbindelse med

redegørelse, der gør, at henvisninger også her i lighed med i analysen er en indholdsmæssig nødvendighed og ikke (kun) et udefrakommende formelt krav. Her kan det være centralt at afdække de studerendes forestillinger om, hvilket behov henvisninger opfylder i kommunikationssituationen (jf. afsnit 4.2.1.3). Ligesom gymnasieeleven i en kronik henviser for at gøre opmærksom på, at han/hun ikke er afsenderen bag et givet synspunkt, skal den universitetsstuderende bibringes et behov for at henvise for ikke at blive set som ophavsmand/kvinde til videnskabelige resultater. Uden en forståelse af referencens funktionelle relevans vil den studerende næppe kunne integrere evnen til at henvise i sin kommunikative kompetence.

Ligeledes er det nødvendigt med en skærpelse af den studerendes bevidsthed om, at læseren af dennes besvarelse ikke har umiddelbar adgang til den kontekst, i hvilken besvarelsen udarbejdes, og derfor har brug for informationer, der gør vedkommende i stand til at afkode de udtryk, der bruges. Dette kræver en ændring af den umiddelbare forståelse, at besvarelsen har en konkret læser (identisk med underviseren), til at en besvarelse skrives med forestillingen om en læser, der er en del af fortolkningsfællesskabet, men ikke kan forudsættes at være bekendt med konkrete træk ved kommunikationssituationen. Dette er igen forbundet med den studerendes positionering af sig selv i rollen som en elev, der lærer noget og øver sig i situationen, og ikke som akademisk arbejdende formidler (den, der skal lære fra sig, jf. Krogh & Hobel (2012) og Togeby (2015)).

I forhold til de dobbelte genreforventninger peger undersøgelsen også indad i den forstand, at der ligger en diskrepans i opgaveformuleringens forventning om et akademisk sprog i besvarelsen på den ene side og dens egen ufuldstændige reference til analyseteksten på den anden (jf. afsnit 2.2.). Her kan siges at ligge en forventning om, at den nyindskrevne studerende udtrykker sig mere korrekt end det etablerede akademiske samfund, som repræsenteret af underviseren/opgavestilleren. Det kan ikke udelukkes, at dette forhold har en indflydelse på, hvilket akademisk niveau den studerende har forsøgt at ramme i sin besvarelse, om end de

afvigelser fra normen, undersøgelsen har vist, overvejende ses i forbindelse med teoriteksten. Der er dog næppe tvivl om, at den studerende – særligt måske den nyindskrevne studerende, der er usikker på sin egen rolle og på, hvilke krav og forventninger der stilles – vil være sensitiv og tilpasningsparat i forhold til en opgaveformulering og lade sig påvirke af denne i udarbejdelsen af sin besvarelse. Det er således nødvendigt, at man som underviser har indblik i og tager højde for den komplekse kommunikationssituation, der er tale om, når der stilles opgaver.

*Alexandra Holsting  
Institut for Sprog og Kommunikation  
Syddansk Universitet  
aho@sdu.dk*

*Jesper Tinggaard Svendsen,  
Institut for Sprog og Kommunikation  
Syddansk Universitet  
tinggaard@sdu.dk*

*Anna Vibeke Lindø  
Institut for Sprog og Kommunikation  
Syddansk Universitet  
avl@sdu.dk*

*Ditte Lund Iversen  
Institut for Sprog og Kommunikation  
Syddansk Universitet  
dittel@sdu.dk*

*Jonas Nygaard Blom*  
*Institut for Statskundskab, Center for Journalistik*  
*Syddansk Universitet*  
*blom@journalism.sdu.dk*

*Marianne Rathje*  
*Institut for Sprog og Kommunikation*  
*Syddansk Universitet*  
*rathje@sdu.dk*

*Kenneth Reinecke Hansen*  
*Institut for Skole og Læring*  
*Professionshøjskolen Metropol*  
*keha@phmetropol.dk*

*Bjarne le Fevre Jakobsen*  
*Institut for Sprog og Kommunikation*  
*Syddansk Universitet*  
*bjarne@sdu.dk*

---

## **Noter**

- 1 På Syddansk Universitet har de journaliststuderende en række fag (Mediesprog 1-4), der har læringsmål svarende til den sproglige del af danskstudiet.
- 2 Studiestartsprøven er en prøve, der har til formål at sikre, at de nyindskrevne studerende rent faktisk er aktive studerende på uddannelsen. Prøven stiller kun i begrænset omfang faglige krav til de studerende, idet hovedsagen er, at de studerende deltager. En studerende, der ikke deltager i prøven, udskrives af universitetet.



- 3 Det vejledende omfang er en A4-side (jf. opgaveinstruktionen), hvilket svarer til ca. 400 ord. Besvarelserne varierer meget i længde; den korteste er på 192 ord, den længste på 800 ord. Gennemsnittet for besvarelserne i observationssettet er 450 ord.
4. I de tilfælde, hvor eksemplerne er indrammet, er også originalens layout og typografi bibeholdt.
5. I de tilfælde, hvor en besvarelse benytter flere forskellige udtryk, har vi taget udgangspunkt i det mest informative af de anvendte udtryk. Se også tabel 8.
6. Hvis en besvarelse indeholder flere forskellige generiske udtryk, har vi noteret det mest informative.
7. Faktisk er formuleringen her lidt kryptisk, idet der tales om at redegørelsen skal præsentere læseren for synspunkter og konklusioner i en tekst, som vedkommende ikke selv har læst, men som ”din læser er bekendt med” (Strøm & Weile 2012: 42). Hvis der deri ligger en opfordring om, at skriveren bør introducere teksten, er denne meget implicit.
8. Her er princippet i optællingen ligesom i tabel 6, at vi anfører det mest informative af de udtryk, der anvendes.
9. Med forbehold; enkelte kalder artiklen *Det skal du undersøge* (besvarelse 90, 140, 141), en kalder den *Det bør de undersøge* (besvarelse 133), og en omdøber den til *Den sproglige sammenhæng* (besvarelse 69), hvilket formodentlig skyldes, at den studerende har forbundet brugen af kursiv i opgaveteksten med angivelsen af en titel (se afsnit 2.2.).
10. Som det fremgår af afsnit 2.1, er de deltagende studerende fordelt på to studier, nemlig Journalistik og Dansk. Vi har dog ikke inddraget denne variabel i vores undersøgelse, da de to grupper ikke umiddelbart udviser betydelige forskelle i forhold til de undersøgte fænomener. Kun på et felt, nemlig valget af substantiver ved leksikalske henvisninger til specifikke steder i analyseteksten, er der en afgørende forskel, idet brugen af substantiver som rubrik og underrubrik i stort omfang optræder i de journalistikstuderendes besvarelser, mens de er stort set fraværende hos de danskstuderende.
11. Dokumenter som Hauer & Munk (2008) og Strøm & Weile (2012) indikerer, at de studerende allerede i gymnasiet er blevet præsenteret for informationer som disse.

## Litteratur

- Biggs, John B. & Catherine Tang. 2007. Teaching for Qualitative Learning at Universities, 3. udg. Berkshire: Open University press.
- Bloom, Benjamin S., Max Englehart, Edward Furst, Walter Hill & David Krathwohl. 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York og Toronto: Longmans, Green.
- Chawla, Nitesh V. 2010. Data Mining for Imbalanced Datasets: An Overview. I: O. Maimon & L. Rokach (red.) Data Mining and Knowledge Discovery Handbook. New York: Springer. 875-886.
- Dahl, Henrik. 2013. Dumhedens cirkel. Weekendavisen 12. juli, sek. 1, s. 4.
- Ejsing, Jens. 2016. Fagligheden falder på universiteterne. Berlingske 8. februar, sek. 1, s. 4.
- Hansen, Steen L. 2014. Mange nye studerende kan hverken læse, skrive eller regne – men selvtiltiden fejler ikke noget. Den Korte Avis 4. august. Lokaliseret den 25. oktober 2016 på <http://denkorteavis.dk/2014/mange-ny-studerende-kan-hverken-laese-skrive-eller-regne-men-selvtiltiden-fejler-ikke-noget/>
- Hauer, Annette & Birgitte Munk. 2008. Litterær artikel, kronik og essay: De skriftlige prøvegener i dansk. Aarhus: Systeme.
- Holm, Lis. 2007. Fra ord til sætning til tekst – tekstlingvistik i danskfaget. København: Dansk lærerforeningen
- Hyland, Ken. 1998. Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30. 437-455.
- Hyland, Ken. 1999. Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20. 341-367.
- Hyland Ken. 2010. Metadiscourse: mapping interactions in academic writing. *Nordic Journal of English Studies* 9 (2). 125-143.
- Hyland, Ken & Polly Tse. 2004. Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25 (2). 156-177.
- Ivanic, Roz. 1998. Writing and Identity: The discursive construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins.
- Ivanic, Roz & David Camps. 2001. I am how I sound: Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10 (1-2). 3-33.
- Jørgensen, Peter S. 2014. Formalia i opgaver på videregående uddannelser: Serviceafsnit, litteraturhenvisninger, layout og typografi. (3. rev. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Krogh, Ellen & Peter Hobel. 2012. Årets bedste opgave: En analyse af en elevtekst i dens kontekst. I S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (red.)

- Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksis: ...å finne egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Oslo: Universitetsforlaget. 137-150
- Martin, J.R. 2009. Genres and language learning: a social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20. 10- 21.
- Rose, David, Miranda Rose, Sally Farrington & Susan Page. 2008. Scaffolding academic literacy with indigenous health sciences students: An evaluative study. *Journal of English for Academic Purposes* 7 (3). 165-79.
- Snow, Catherine E. & Paola Uccelli. 2009. The challenge of academic language. I: D. R. Olson & N. Torrance (red.) *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. 112-133.
- Strøm, Sophie H. & Sune Weile. 2012. *Skrivning i dansk*. Frederiksberg: Dansk lærerforeningen
- Swales, John. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Togeby, Ole. 2015. Den dobbelte genreforventning: genreforhold og sproglige valg i elevtekster. I: E. Krogh, T. S. Christensen & K. S. Jakobsen (red.) *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. 267-292
- Turner, Joan & Mary Scott. 2009. Reconceptualising student writing: From conformity to heteroglossic complexity. I: A. Carter, T. Lillis & S. Parkin (red.) *Why Writing Matters Issues of access and identity in writing research and pedagogy*. Amsterdam: John Benjamins. 151-161.
- Wette, Rosemary. 2010. Evaluating student learning in a university-level EAP unit on writing using sources. *Journal of Second Language Writing*, 19 (3). 158-177.