

Decoding – et greb til at synliggøre undervisernes tavse viden

Simone Brendstrup¹, Centre for Educational Development, Aarhus Universitet

Bente Kristiansen, Centre for Educational Development, Aarhus Universitet

Abstract

Universitetsundervisning handler om både faglig viden og akademiske kompetencer, fx akademisk skrivning. Skrivning kan imidlertid være vanskelig at undervise i. Underviserne har selv skrivekompetencerne, men væsentlige detaljer om, hvordan de gør, er ofte tavs viden.

Skriveforskning peger på, at denne tavshed er udfordrende for de studerende, når de skal skrive (Lillis 2001). Skriveforskning peger også på, at de videnskabelige discipliners skriftlighed er knyttet til de måder, videnskaberne producerer viden på (bl.a. Blåsjö 2004), og de fagdisciplinære eksperter er derfor nøglepersoner i de studerendes faglige skriveudvikling.

Derfor har vi designet en workshop inspireret af metoden *Decoding the Disciplines* (Middendorf & Pace 2004), hvor undervisernes tavse viden om faglige skriveprocesser bliver italesat.

Erfaringerne tyder på, at workshoppens pædagogiske format har potentiale til at artikulere den tavse viden – om akademisk skrivning som her eller andre akademiske kompetencer – og dermed give et bedre fundament for at understøtte de studerendes læring.

Hvordan lærer man at skrive akademisk?

Som universitetspædagogiske konsulenter med særligt fokus på skrivning får vi ofte henvendelser fra undervisere, der mener, at mange af deres studerende ikke skriver godt nok. Så de beder os om at tilbyde skrivekurser eller skriveworkshops til de studerende. Det siger vi nej til af to grunde. Den ene er, at det at skrive eller på andre måder udtrykke sig fagligt ikke kan læres på en formiddag eller to – det er en lang proces, fordi fagets udtryksmåder læres i sammenhæng med, at man lærer faget (se bl.a. Hyland 2004, Wingate 2015, Carter 2007). Den anden grund er, at vi faktisk ikke ved, hvad der anses for gode tekster inden for biologi, litteraturvidenskab, geologi, medicin, astrofysik osv. Den viden har fagenes undervisere til gengæld. De bedriver deres fag kompetent – de forsker, skriver og udgiver. Men hvordan de gør, er ofte tavs viden (se bl.a. Russell 1995, Middendorf & Pace 2004, Lillis 2001, Wingate 2015). Denne viden kan være svær at gøre tilgængelig i undervisningen og vejledningen af studerende.

Behovet for at synliggøre den tavse viden om faglig akademisk skrivning er stort, fordi de studerende ellers famler i blinde. Det har bl.a. Kristiansen et al. peget på i artiklen "Hvordan skriver man egentlig en diskussion" (2024). I deres projekt er fokus på de studerende og hvordan fagets konventioner kunne ekspliciteres i fx opgaveformuleringer og læsestrategiske spørgsmål. Her forsøger vi at give et bud på et workshopdesign, hvor

¹ s.b@au.dk

underviserne sætter ord på deres tavse viden om faglige udtryksmåder, så de bliver i stand til at kommunikere med de studerende om faglige tekster på et nuanceret og konkret niveau: præcist hvor i teksten halter den faglige argumentation, præcist hvor er teksten fagligt upræcis osv.

Flere har forsøgt at synliggøre underviserens tavse viden via et samarbejde, hvor faglige eksperter og skriveeksperter sammen underviser studerende i akademisk skrivning. Den praksis har dog nogle begrænsninger, bl.a. kan det være svært at sikre tilstrækkelig organisatorisk forankring og ejerskab (Lind & Stålberg 2023) og sikre, at underviserens tavse skrivekompetencer for alvor synliggøres (Joensmoen & Greek 2017). Derfor prøver vi at træde ud af rollen som skriveeksperter og i stedet facilitere en workshop, hvor undervisere undersøger egen skriveproces og udvikler idéer til, hvordan de kan bruge deres egne erfaringer, når de skal vejlede studerende. Vi antager, at ved at blive opmærksomme på deres egne skriveprocesser, kan underviserne finde en genvej til bedre at vejlede de studerendes skrivning. Eller man kan sige, at en vis bevidsthed og et sprog om egen ekspert-praksis er nødvendig for at kunne invitere novicer ind i den faglige diskurs. Og som et ikke uvæsentligt biprodukt: det kan også lette egen skriveproces at blive mere klar over, hvordan man egentlig arbejder sig igennem skriveprocessen.

I workshoppen tager vi udgangspunkt i metoden *Decoding the Disciplines* (Middendorf & Pace 2004, Middendorf & Shopkow 2018). Grundtanken i denne metode er at identificere de vanskeligheder (learning bottlenecks) de studerende oplever, og at underviserne gennem interview bliver opmærksomme på deres tavse viden om, hvordan de selv håndterer disse vanskeligheder.

Den faglige disciplin er nøglen

Workshoppen bygger på to forskningsmæssige indsigter. For det første, at de videnskabelige discipliners skriftlighed er knyttet til de forskellige måder, videnskaberne producerer viden på. Det er blevet påvist i lingvistisk forskning vedr. akademiske tekster. Bl.a. har Mona Blåsjö (2004) vist, hvordan to forskellige discipliner, historie og nationaløkonomi, har to meget forskellige måder at udtrykke sig på (og undervise på), og at de konkrete udtryk knytter sig til forskelle i disciplinernes videnssyn. Hun så, at historievidenskab bygger på kildekritik og på sammenligninger af forskellige tolkninger, hvilket lægger sig op ad et kritisk-pluralistisk videnssyn. Hos nationaløkonomerne så hun derimod et mere rationalistisk videnssyn, hvor der blev arbejdet ud fra hypoteser argumenteret for gennem matematiske modeller og logiske ræsonnementer.

Tilsvarende har Nesi & Holmes (2010) analyseret studerendes tekster inden for en række forskellige discipliner. De peger på, at i fx fysik vil subjekterne ofte være skjulte, og sproget passivt. Det er en sproglig markering af, at viden bygger på reproducerbare forsøg, der er uafhængige af, hvem der udfører dem. I mange humanistiske discipliner er subjekterne derimod ofte meget tydelige, netop fordi validitet i den videnskabelige argumentation bygger på kilder og autoriteter, der derfor også må fremstå tydeligt i teksterne.

Der er altså meget store variationer inden for akademisk skriftlighed, men der er også nogle fælles træk. Ken Hyland (2004) peger på, at alle akademiske tekster bl.a. har det til fælles, at de er argumenterende tekster, der søger at overbevise læseren om sandsynligheden af en videnskabelig argumentation. Det gælder uanset, om det er en empirisk undersøgelse af kvantitativ eller kvalitativ art eller en teoretisk argumentation. Hyland peger også på, at alle akademiske tekster refererer til andre videnskabelige kilder, og at de tilstræber *intellectual honesty*. Men, fortsætter han, der er markante forskelle på, hvordan forfatterne søger at repræsentere sig selv, at etablere autoritet, at præsentere valide argumenter osv. Og de forskelle hænger sammen med de disciplinære diskursfællesskaber, man publicerer inden for. Det er jo i sidste instans kolleger inden for den faglige disciplin, der gennem peer review tager stilling til kvaliteten af teksterne (Hyland 2004: 11). De retoriske konventioner for

teksterne vil derfor, påpeger Hyland, afspejle en del af de epistemologiske og sociale antagelser, som findes i det pågældende forskningsfelt. Fx er der store forskelle på, hvordan man refererer til fagfællers arbejde. I det korpus af tekster, Hyland analyserede, fandt han dobbelt så mange citater inden for humaniora som inden for naturvidenskab. I lighed med Nesi & Holmes (2010) fandt han også, at forfattere inden for humaniora fremstod mere tydeligt som subjekter i teksterne, mens naturvidenskabelige forfattere langt oftere nedtoner deres position som forfattere (Hyland 2004: 30).

Akademisk skrivning handler altså om meget mere end viden om grammatik og retskrivning. Det handler også om at forstå de epistemologiske forudsætninger for, hvordan man udvikler videnskabelig viden inden for fagene, så man kan udtrykke sig i overensstemmelse hermed. Akademisk skrivning handler desuden om at forstå de normer, der gælder i de pågældende diskursfællesskaber, fx hvordan man refererer til kollegers arbejde.

Således kan lingvistisk forskning forklare, hvorfor akademisk skrivning bedst læres inden for de akademiske discipliner og deres diskursfællesskaber. Samt hvorfor de faglige undervisere og de sociale praksisser i fagene er helt centrale, når de studerende skal lære disciplinernes skriftlige udtryk at kende.

Skrivning kan altså ses som en social praksis, der foregår i og varierer med de forskellige diskursfællesskaber, man indgår i, og herfra opstår begrebet *literacy* (Kulbrandstad 2017). Forståelsen af skrivning som en social praksis ligger også i begrebet *academic literacy*, fx i Ursula Wingates (2015) definition: "the ability to communicate competently in an academic discourse community" (2015: 6).

Samme forståelse ligger også i det store danske (nu afsluttede) forskningsprojekt på SDU "Faglighed og Skriftlighed". Her undersøgte man skrivepraksisser i folkeskolens ældste klasse samt gymnasiet (Krogh & Jakobsen 2016). Det er altså ikke ukendt i dansk kontekst at forstå skrivning som en social praksis, men den universitetspædagogiske praksis omkring skrivning er i højere grad præget af håndbogslitteratur.

I øvrigt er diskursfællesskaber – og dermed akademiske tekster – ikke statiske, men ændrer sig også over tid (Bazerman 2000). De studerende har brug for at forstå skrivning som kontekstuel kommunikation i foranderlige diskursfællesskaber. Med andre ord har de studerende brug for at udvikle *academic literacy*, ikke at kunne følge en generisk skabelon.

Den anden indsigt, vi bygger på, er, at denne fagspecifikke viden om og mestring af skrivekompetencer ofte er tavs viden hos underviserne. Theresa Lillis (2001) har gennem en række dybtgående samtaler med studerende om deres opgaver undersøgt, hvordan de forstod den feedback, de fik fra underviserne. Her blev det tydeligt, at der var meget, som de slet ikke forstod. Fx var mange studerende i tvivl om, hvad underviserne mente med begreber som argumentation, diskussion og det at forholde sig kritisk (Lillis 2001: 59). Det betyder, at de studerende føler en fremmedhed over for fagets skrivekonventioner, og denne fremmedhed kæder Lillis sammen med, at underviserne taler om skrivekonventionerne, som om de er helt naturlige, og vi alle er enige om dem:

"... this strangeness is compounded by the fact that such conventions are treated as if they were 'common sense' and are communicated through wordings as if these are transparently meaningful" (Lillis 2001: 75)

Lillis bruger ligefrem udtrykket *institutional practice of mystery* som betegnelse for, at de studerende oplever, at forventningerne til deres skrivning ikke er eksplicitte, men tavse.

Baseret på disse to væsentlige indsigter finder vi det afgørende for de studerendes udvikling af *academic literacy* at eksplicitere undervisernes tavse viden. Ikke som en viden, der skal videregives til de studerende i form af anvisninger, men som et sprog, der kan anvendes i faglige dialoger, fx i vejledning af studerende om deres skrivning.

Vi er inspirerede af Middendorf & Pace (2004) samt Middendorf & Shopkow (2014), der har udviklet metoden *Decoding the Disciplines* som en metode til at bringe undervisernes tavse viden frem i lyset. Idéen er, at man gennem interviews søger at omsætte implicit ekspertviden til eksplicite mentale opgaver/*tasks* og dermed også tilgængelige mentale handlinger for de studerende (Middendorf & Shopkow 2014: 36).

Det teoretiske grundlag for metoden kommer flere steder fra. Fra kognitiv teori hentes bl.a. begrebet *bottlenecks*, hvor studerende typisk sidder fast fx i forståelsen af begreber, samt begrebet *analogi*, som henviser til, at ukendte begreber eller fænomener kan blive forstået via analogier til noget velkendt (Middendorf & Shopkow 2018: 182). Fra studier af forskelle på eksperter og novicers tænkning kommer antagelsen om, at *troublesome knowledge* for de studerende ofte hænger sammen med den tavse viden, underviserne har svært ved at artikulere (ibid: 36 ff). Og ikke mindst tager metoden udgangspunkt i disciplinerne og deres forskellige måder at producere viden på. Begrebet discipliner dækker også tværvidenskabelige områder:

"Disciplines are silos holding a set of mental actions that make up one way of creating knowledge. By uncovering disciplinary tacit knowledge we can make it available to students. But decoding also works well in cross-disciplinary fields, whose silos comprise a different cross section of mental actions" (ibid: 7)

Decoding-metoden adresserer derfor de to væsentlige indsigter fra forskningen i studerendes udfordringer med akademisk skrivning: dels at discipliner arbejder forskelligt, dels at underviserne har tavs viden. Af den grund er den brugbar, selvom metodens omdrejningspunkt oprindeligt er undervisning og ikke specifikt skriveprocesser.

Konteksten for workshoppen

Workshoppen udsprang af, at en forskningsgruppe havde haft en workshop om vejledning med én af vores kollegaer og nu ønskede at fokusere på vejledning af akademisk skrivning og skriveproces. Derfor var der på forhånd sat en ramme om workshoppens tema.

De 10 deltagere i workshoppen kom fra det samme interdisciplinære forskningsinstitut. De kom med forskellige fagligheder fra hhv. det sundhedsvidenskabelige og det naturvidenskabelige fakultet på X Universitet, men fra samme overordnede forskningsfelt.

Tre af deltagerne var ph.d.-studerende, mens syv var postdoc. Alle var enten allerede vejledere eller stod over for at skulle være vejledere for studerende primært på kandidatniveau, og mange af dem skulle desuden vejlede laboratorieforsøg i forbindelse med opgaver.

Deltagernes fagligheder var således langt fra vores egne. Netop derfor, og som skriveforskningen peger på, er vi ikke eksperter i deltagernes skrivepraksis og skrivekonventioner og dermed heller ikke i vejledningen af de studerendes skrivning i deres disciplin. Af den årsag ønskede vi at designe en workshop med vejledernes egne skrivepraksisser og erfaringer som omdrejningspunkt. En workshop, hvor vi i højere grad skulle facilitere deltagernes samtaler, refleksioner, erkendelser og læring frem for at indtage en ekspertrolle – fordi vi ikke er eksperter i deltagernes faglighed, men i skrivning og tekster generelt.

En workshop i tre trin

Workshoppen, som vi gav overskriften "How to supervise students writing scientific texts", er tilrettelagt i tre trin: 1) De studerendes typiske skriveudfordringer, 2) Hvordan overkommer du disse skriveudfordringer? og 3) Hvordan kan du vejlede de studerende gennem disse skriveudfordringer?

Trin 1: De studerendes typiske skriveudfordringer

Det første trin handler kort sagt om at beskrive de studerendes typiske skriveudfordringer. Allerede før

workshopdagen spurgte vi via et spørgeskema deltagerne "What do you consider the most important problem in students' writing?". Svarene på det spørgsmål var for os overraskende enslydende og cirkulerede omkring:

- Struktur
- Diskussion
- Præcision ift. sprogbrug og analyse
- At modtage og anvende feedback

Disse svar brugte vi som input til at planlægge workshopkens fokusområder.

Til workshoppen havde vi også bedt alle deltagere om at medbringe et uddrag af en tekst skrevet af en studerende, de selv havde vejledt. Disse tekstuddrag skulle deltagere bruge i workshopkens første to aktiviteter: først skulle de i små tilfældigt sammensatte grupper kigge efter skrive- og tekstmæssige udfordringer i uddragene og dernæst lede efter tekstens kvaliteter. Deltagerne skulle komme med deres egne iagttagelser og udledning af teksternes kvaliteter, uden at vi havde formuleret tekstkvaliteterne på forhånd. Med baggrund i studenterteksterne skulle grupperne dernæst diskutere, hvilke tekstkvaliteter de generelt kigger efter i de studerendes tekster. Med andre ord, hvilke tekstlige træk gør en videnskabelig tekst god. Allerede her bad vi dem altså om at begynde at sætte ord på, hvad de ved om gode videnskabelige tekster inden for deres eget felt.

Efter gruppearbejdet samlede vi op i plenum, hvor vi skrev de udledte tekstkvaliteter op på en tavle. Grupperne nævnede:

- Præcis parafrasering og brug af begreber
- Struktur, som er i overensstemmelse med genren
- Læsevenlighed, herunder passende sætningslængde, sætningskompleksitet og logisk afsnitsdeling
- Logisk fremdrift
- At skabe en interessant fortælling
- Tilpasset til læseren - gælder også sproget
- Passende og relevant detaljeniveau i både redegørelser og analyser
- Referencer, som er *up to date*, relevante, placeret korrekt, passende mængde og sporbare

Denne liste indikerer tydeligt, at deltagerne har masser af viden om kvaliteter i tekster, som de i denne aktivitet har fået sat ord på. Desuden er det interessant, at hvis vi som skriveeksperter skulle have præsenteret for deltagerne, hvilke træk der gør tekster gode, kunne vi have brugt de samme begreber. Den helt afgørende forskel, som vi ser den, er dog, at med vores generiske kompetencer ville vi ikke kunne forklare præcis, hvordan disse tekstkvaliteter ser ud i deres faglige kontekst. Men det ved de faglige eksperter. Med andre ord, når deltagerne selv beskriver, at en tekstkvalitet er fx sproglig præcision, så ved de konkret, hvordan sproglig præcision ser ud i en videnskabelig tekst i deres disciplin. Ved at lade deltagerne bruge deres viden og erfaring til at udlede begreber for tekstkvalitet på baggrund af de studerendes konkrete tekster sparer vi dem altså for det oversættelsesarbejde, det ville kræve, hvis de skulle overføre vores generiske begreber til deres egen konkrete kontekst.

Da vi dernæst bad deltagerne beskrive strukturen i en videnskabelig tekst, gik de igen i gang med at sætte ord

på deres tavse skrivepraksis. De skulle skrive tekstens overskrifter/sektioner og for hver af disse beskrive, hvordan netop den sektion bidrager til at besvare forskningsspørgsmålet. Idéen med aktiviteten var at tydeliggøre, at den videnskabelige teksts formål er at besvare et forskningsspørgsmål, og at tekstens dele derfor på hver deres måde bidrager til netop det svar. Dermed satte denne aktivitet yderligere deltagerne i gang med at beskrive deres egen praksis og ikke mindst forholde sig til, hvorfor den praksis ser sådan ud – altså hvordan skrivepraksis hænger sammen med forsknings- og erkendelsespraksis.

Med deres egen strukturbeskrivelse i hånden skulle deltagerne igen indgå i grupper, hvor de skulle sammenligne deres beskrivelser. De skulle særligt kigge på forskellene og ikke mindst prøve at finde forklaringer på disse forskelle. Det interessante her var, at der netop *var* forskelle, og at deltagerne godt kunne forklare dem. Forklaringerne handlede fx om, at de skrev til forskellige tidsskrifter, at de skrev med forskelligt fokus, hvor nogle var mere fokuserede på metode, andre på resultater, eller at de skrev inden for lidt forskellige discipliner. Disse forskelle, som sagtens kunne forklares ud fra tekstens kontekst, synliggjorde vores pointe om, at tekster netop er formet af deres kontekst, kommunikationssituationen – og at det er den pointe, de studerende har brug for at forstå frem for at få vist en fast struktur, de kan bruge som tjekliste og forme deres indhold efter.

Som afrunding på trin 1 holdt vi et kort oplæg om, hvad skriveforskningen siger om studerendes skriveudfordringer. Formålet med oplægget var at introducere begrebet *institutional practice of mystery* for at fremhæve de studerendes perspektiv på akademisk skrivning.

Trin 2: Hvordan overkommer du typiske skriveudfordringer?

Overskriften på workshoppen trin to er "Your experiences with overcoming writing challenges". Deltagerne skulle undersøge deres egen skrivepraksis og særligt, hvordan de selv gør det, som de studerende har svært ved. I denne del af workshoppen zoomede vi ind på udfordringen at skrive en diskussion, fordi mange af deltagerne forud for workshoppen havde peget på diskussion som særligt udfordrende. Stærkt inspireret af *Decoding the Disciplines* (Middendorf & Pace 2004) havde vi udformet en interviewguide, som deltagerne skulle bruge til at interviewe hinanden i par. Vi bad interviewer om at tage noter og evt. stille uddybende spørgsmål for at få så mange detaljer som muligt, som de bagefter skulle bruge til at udforme en poster. Interviewguiden bestod af tre spørgsmål:

1. Describe the difficulties related to writing the discussion part of a paper as concretely as possible – and not as a student deficiency.
2. How does an expert like yourself write the discussion? Describe every little step in this process.
3. How can you show all these hidden steps to the students, for example by constructing activities that will allow students to do all these small steps? How can you scaffold their working/writing process?

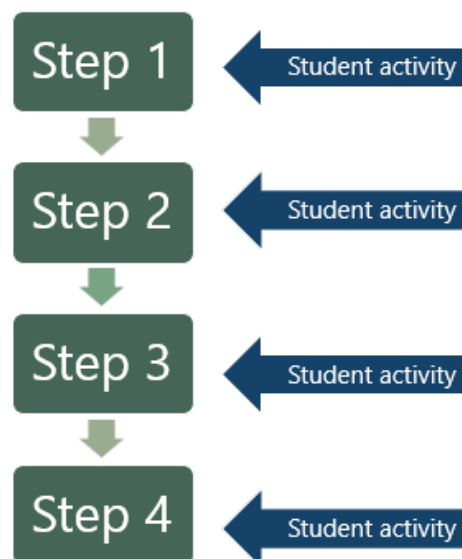
Formålet med disse interviews var for det første at beskrive udfordringen i detaljer: hvad er det egentlig, der er så vanskeligt ved at skrive en diskussion. Middendorf & Shopkow (2018) understreger vigtigheden af, at udfordringer ikke skal beskrives som mangler hos den studerende, men derimod som legitime udfordringer, den studerende møder. For det andet var formålet at beskrive i minutløse detaljer, hvad deltagerne hver især selv gør, når de skal skrive en diskussion – altså hvordan de selv overkommer udfordringen. Med andre ord bad vi altså deltagerne om at sætte ord på deres praksis, på det, de 'bare gør'. Derved bliver deres egne erfaringer synlige og mulige at anvende i vejledningen. Middendorf & Pace påpeger, at det kan være lettere at få detaljerne frem, hvis interviewer er fra en anden faglig disciplin, fordi interviewer så bedre er i stand til at spørge ind til 'selvfølgeligheder' i måden at gribe skriveudfordringen an på.

Efter at have interviewet hinanden skulle deltagerne lave en simpel poster ud fra denne skabelon:

MAKE YOUR POSTER

Illustrate your answers to interview question 2, e.g. as a flow chart

Describe your examples of student activities and relate them to the different steps



Pointen med at give en skabelon var, at vi gerne ville have deltagerne til at fokusere på indholdet frem for posterens visuelle udtryk. På posteren skulle de trin for trin beskrive deres praksis ift. at skrive diskussioner. Efter således at være kommet frem til en detaljeret beskrivelse af egen praksis skulle deltagerne for hvert trin tilføje idéer til (skrive)aktiviteter, som ville kunne hjælpe de studerende til at foretage de samme trin.

Disse posters hængte vi op i lokalet, og med en kop kaffe i hånden gik deltagerne uformelt rundt og kiggede på hinandens posters og snakkede med hinanden om deres skrivepraksis. Formålet med denne aktivitet var dels at skabe et forum for at tale om skrivning med kollegaer, dels at deltagerne kunne få øje på forskelle og ligheder mellem deres egen og deres kollegaers praksis; i store træk lignede de hinanden, men i detaljerne var der alligevel forskelle. Disse posters var således med til at gøre deltagerne bevidste om både deres egen og deres fags skrivepraksis og samtidig vise, at den praksis ikke er universel.

Trin 3: Hvordan kan du vejlede de studerende gennem typiske skriveudfordringer?

Workshoppens tredje og sidste trin, "Supervision as communication of how to overcome writing challenges", indebar som det første en individuel refleksion over egen vejledningspraksis ud fra spørgsmålet "How do you provide text feedback for students?" og dernæst en diskussion i par af samme spørgsmål. Deltagerne skulle overveje, hvordan de formulerer deres feedback, hvor meget og hvor detaljeret feedback de giver, om de bruger kommentarfeltet eller *track changes*-funktionen, om de leverer deres feedback skriftligt eller mundtligt, hvordan de begrundede deres feedback, samt hvilke kriterier, der ligger til grund for deres feedback.

Efter disse diskussioner i par havde vi en fælles diskussion af deltagernes vejlednings- og feedbackpraksis samt et kort oplæg om nogle principper for konkret og konstruktiv feedback. Denne fællesdiskussion var særlig central af to årsager. For det første fordi en vejleders tekstfeedback er yderst vigtig for den studerendes arbejde med skriveudfordringer. For det andet fordi deltagerne selv i spørgeskemaet før workshoppen havde nævnt, at den største udfordring i deres vejledning af studerendes skrivning er at give god feedback uden at overtage den studerendes skrivning og tekst.

Diskussionen kom derfor naturligt nok til at handle om, hvordan man som vejleder kan give tekstfeedback, der er præcis og brugbar for den studerende og stadig bevarer den studerendes ejerskab. Som facilitatorer oplevede vi, at flere af deltagerne kunne bruge denne diskussion til at gentænke deres feedbackpraksis. Desuden fandt flere af deltagerne netop mening i at bruge deres egne skriveerfaringer som et udgangspunkt for feedback og vejledning.

I diskussionen om feedbackpraksis kom deltagerne desuden med udtalelser som *jeg har ikke tænkt over at gøre det på andre måder, det er det hurtigste for mig og jeg giver bare så meget feedback som muligt*. Disse udtalelser tyder på, at deltagerne ikke havde reflekteret videre over deres feedbackpraksis som vejledere. Før nu – og netop refleksionen var vigtig for os at sætte i gang.

Pointen med dette tredje og sidste trin er at koble deltagernes erkendelser om skriveudfordringer (trin 1) og deres egne erfaringer (trin 2) til deres vejledning, fordi de netop kan bruge deres egne skriveerfaringer, den tavse viden, som nu er (mere) tilgængelig, til at vejlede de studerendes skrivning – som et afsæt, som ramme eller som værktøj, når den studerende møder udfordringer. Adgangen til den tavse viden gør det muligt at kvalificere samtaler, fx i forbindelse med vejledning, med de studerende om, hvordan man kan udtrykke sig fagligt – og hvordan disse udtryk hænger sammen med epistemologiske udgangspunkter. Evalueringen af workshoppen tyder på, at vi lykkedes med at lave den kobling, hvilket vi uddyber i afsnittet herunder.

Erfaringerne fra workshoppen

Da vi allerede har beskrevet vores observationer af de enkelte aktiviteter, præsenterer vi her, hvad evalueringen af workshoppen peger på, samt vores observationer af workshoppen som et hele.

I evalueringen stillede vi tre spørgsmål i Mentimeter:

- "What was most surprising in today's workshop?"

Her nævnes især erkendelsen af, at kollegaer deler de samme udfordringer i skriveprocesser og med at give feedback i vejledningen.

- "What was most useful in today's workshop?"

Her nævnes især refleksion over egen praksis, erfaringsudveksling med kollegaer og nogle konkrete idéer til vejledningsaktiviteter.

- "What would you like to change in your own supervision practice?"

Her nævnes især mere fokus på skrivning i starten af vejledningsprocessen, forventningsafstemning, mere metakommunikation omkring feedback og en mere struktureret vejlednings- og skriveproces.

Det første, vi vil pege på, er svar på spørgsmål to, hvortil en deltager har svaret "Actively reflect about the writing process". Tilsvarende på spørgsmålet "What was most surprising in today's workshop?" er der en deltager, der skriver:

"To call it a surprise is probably a bit of a stretch, I found everything quite obvious once it was mentioned. But not something I have thought actively about before."

Ordene "Actively reflect" og "Thought actively about" ser vi som indikatorer af, at deltagernes forståelse af og sprog for skrivningen har flyttet sig i workshoppen. Det understreger vores antagelse om, at deltagerne kom med (tavs) viden om akademisk skrivning, som de (måske for første gang) satte ord på – og således er der grundlag for at kunne samtale og reflektere over skrivning og skriveproces.

I det sidste citat er det desuden interessant, at deltageren pointerer, at workshopkens pointer egentlig er ganske indlysende. Men sådan skulle det også gerne være, for workshopkens idé var netop at grave deltagernes erfaringer og tavse viden frem. Deltagerne vidste godt det hele – de var bare ikke klar over, at de vidste det. Fra vores perspektiv indikerer kommentaren således, at det er lykkedes at gøre noget tavs viden eksplicit.

Vi observerede også, at deltagernes fokus begyndte at flytte fra produkt, altså den færdige tekst, til proces. Vi så, at deltagerne først opdagede, at deres processer er forskellige, og dernæst – og nok vigtigst – kunne begrunde disse forskelle med argumenter om, at deres processer er forskellige, fordi processerne hænger sammen med, hvilken viden de producerer og hvordan.

I evalueringen peger deltagerne på, at noget af det mest brugbare var den aktivitet, hvor de trin for trin skulle beskrive, hvordan de skriver en diskussion, samt den aktivitet, hvor de skulle skitsere deres strukturer. I begge disse aktiviteter skulle deltagerne beskæftige sig med forskelle og ligheder i deres egne arbejdsprocesser.

En anden indikator for, at deltagerne har flyttet deres fokus fra produkt til proces, er udtalelser om, at de fremover vil have mere fokus på den studerendes proces. Fx:

"I would really focus on getting the students to write early"

"Discuss their outline of what they cover and make sure they produce text on a continual basis and not just at the very end of a project"

"Start teaching my students tips how to get the process long-term structured not to get overwhelmed in the end"

Udover at have fokus på (skrive)processen handler disse tre kommentarer også om noget, deltagerne vil gøre anderledes i deres vejledningspraksis. Det peger på, at workshoppen potentielt kan ændre deltagernes vejledning. Vi observerede nemlig, at deltagerne opdagede – eller i hvert fald blev bevidste om – hvordan deres egne arbejds- og skriveprocesser som forskere er relevante og brugbare i vejledningen, hvilket kan gøre vejledningen mere faglig relevant, også for dem selv. En deltager skriver, at refleksioner, som kan ændre egen praksis, netop var det mest brugbare i workshoppen:

"Self-reflecting on own practices and getting inspiration for what may improve one's own supervision of future students. Collected a lot of useful ideas, I believe"

Vi spurgte også deltagerne direkte "What would you like to change in your own supervision practice?". Udover fokus på den studerendes skriveproces nævner flere deltagere, at de vil være mere strukturerede i deres vejledningsproces. Fx denne kommentar: "To be more structured in the process, and I think I got the tools to do so today".

Derudover nævner flere, at de vil være bedre til at kommunikere om både forventninger og feedback med de studerende samt sørge for, at de studerende faktisk arbejder med vejlederens feedback. Det nævnes fx i disse kommentarer:

"To make your students work with your comments"

"Not much per se, but just tune up the details of how I communicate feedback – maybe in less comprehensive way which I tend to do and overwhelm the student"

I den sidste kommentar hæfter vi os også ved, at deltageren vil ændre, hvordan feedbacken kommunikeres og mængden af feedback – hvilket deltageren opfatter som en detalje i sin praksis. Og det er måske en detalje for vejlederen, men for den studerende og for skrivevejledningen kan det være ret afgørende.

Alt i alt mener vi altså at have set flere gode resultater: 1) deltagerne satte ord på den viden, de allerede havde om akademisk skrivning, 2) deltagerne flyttede fokus fra produkt til proces samt begyndte at argumentere for, hvorfor deres proces er på en bestemt måde, og 3) deltagerne fik øje på, at deres egne erfaringer kan bruges til at kvalificere vejledningen af de studerendes skrivning.

Derudover stod særligt én ting tydeligt frem i evalueringen, som vi ikke havde observeret under selve workshoppen. Nemlig det kollegiale aspekt. Blandt det mest brugbare nævnes fx "Discussions with fellow participants at similar career stages" og "Hearing other people's approaches". Retteligt skal det bemærkes, at en deltager også nævner, at der var for mange gruppeaktiviteter. Derfor bør man nok være mere eksplicit omkring, at *Decoding*-metoden faciliterer en kollegial erfaringsudveksling for at synliggøre den tavse viden – den kommer netop frem i gruppeaktiviteter.

En anden nævner deltagerens forskellige vejledningserfaring som en ulempe. Som nævnt i beskrivelsen af workshoppen metode var grupperne tilfældigt sammensat. Man kan overveje at sammensætte grupperne enten homogent eller heterogent ift. erfaringsniveau. Begge gruppesammensætninger har fordele og ulemper, men under alle omstændigheder vil det sikkert være en fordel at være eksplicit over for deltagerne om valget.

Ydermere giver deltagerne udtryk for, at det at spejle sig i de andres udfordringer og opdage, at man ikke er alene med sine udfordringer, var både overraskende og brugbart:

"To discuss our struggles and exchange experiences – it helps to feel it is not only your problem"

"See everyone struggles with the same"

"I was almost surprised that many people have the same strategy on how to teach writing papers and that we have the same issue during the supervision. It was really relieving to know that"

Denne kollegiale 'bonuseffekt' mener vi faktisk er meget værdifuld set fra et pædagogisk udviklingsperspektiv. Hvis deltagerne ikke kun har fået ord for deres egen skrivepraksis, men endda også nogen at drøfte den med, et kollegialt forum, så er vi på den front nået endnu længere med vores workshop, end vi havde håbet på.

På baggrund af disse observationer og evalueringer mener vi, at workshoppen lykkedes godt med det, vi ønskede. Nemlig at bringe deltagerens tavse viden frem i lyset, så de kan bruge den i deres vejledningspraksis. Vi så endda, at deltagerne gik derfra med gode intentioner for deres fremtidige vejledningspraksis. Hvorvidt workshoppen rent faktisk har ændret deres praksis – og givet anledning til kollegiale samtaler om udfordringer i skrivning og vejledning – det kan vi på nuværende tidspunkt kun håbe på.

Workshopformatets potentialer og begrænsninger

I denne workshop ønskede vi at undersøge mulighederne for at synliggøre undervisernes egne skriveerfaringer på en måde, som kan kvalificere deres vejledningspraksis ved at bruge metoden *Decoding the Disciplines*.

Vi arbejdede kun med trin 1, 2 og 3 ud af de i alt 7 trin i modellen. Det vil sige, deltagerne identificerede de studerendes problemer, vi lavede interviews om undervisernes egne skriveerfaringer, og endelig arbejdede vi med modellering af undervisernes vejledningsprocesser. Middendorf & Shopkow (2018) gør selv opmærksom på, at man kan tilpasse metoden til den tid, man har til rådighed – alt fra et par timer til månedlige møder gennem et par år (ibid: 8). Ikke desto mindre har tidsrammen selvfølgelig betydning for, hvor langt man kan nå. Vi har ikke medtaget de sidste faser, hvor man dels arbejder med de studerendes motivation, dels deler viden og erfaringer med kolleger, men vi så faktisk potentialet for videndeling i workshoppen næstsidste fase, hvor deltagerne stillede spørgsmål til hinandens posters. Her hørte vi udtalelser, der pegede på bevidstgørelse om

egen skriveproces, men også erkendelser af, at andre strukturerer deres skrivearbejde anderledes.

Selve metoden, hvor vi først og fremmest sætter deltagerne på arbejde, betyder nok, at deltagerne ikke oplever et særligt stort udbytte. Vi leverer ikke ny viden. I stedet sætter vi dem på arbejde. Det er deltagerne selv, der identificerer de studerendes vanskeligheder, det er dem selv, der skal beskrive deres egne arbejdsprocesser, og endelig skal de selv revurdere deres vejledningspraksis. Selvom vi kommer med korte oplæg om studerendes oplevelse af *institutional practice of mystery* og om feedback, består hovedparten af workshoppen altså af deltagerne eget arbejde. Vores fokus handler om erkendelser snarere end værktøjer, der direkte kan implementeres i næste vejledningsseance. Det kan selvfølgelig opleves frustrerende at bruge fem timer uden at få leveret ny viden eller konkrete værktøjer. Til gengæld kan man sige, at deltagerne ikke efterfølgende selv skal sørge for *transfer* fra et generisk kursus til deres egen praksis. Hele workshoppen handlede jo om egen praksis.

Der findes andre måder end *Decoding*, der kan bruges til at sætte undervisernes faglige ekspertise i fokus og gøre deres tavse viden eksplicit, tilgængelig og anvendelig. Flere har fx forsøgt undervisningssamarbejder mellem faglige eksperter og skriveeksperter. Her rapporteres dog om begrænsninger, bl.a. i forhold til organisatorisk forankring og ejerskab (Lind & Stålberg 2023) og i forhold til, at undervisernes tavse skrivekompetencer ikke for alvor synliggøres (Joensmoen & Greek 2017). Andre har arbejdet med forskellige genrebaserede tilgange (se Wingate 2015 for en detaljeret gennemgang af forskellige skrivepædagogiske tilgange). Problemet med mange af disse tilgange er, at det ofte er tekstekspertisen, der bliver nøglen – ikke den disciplinære faglige ekspertise. I mange af disse samarbejder vil den faglige ekspert komme til at spille en birolle, selvom det netop er den disciplinære faglighed og underviserens tavse viden, der har den egentlige hovedrolle i udviklingen af akademiske skrivekompetencer. Det, vi ønskede i denne workshop, var af den grund at sætte den fagdisciplinære viden i fokus. Vores antagelse er, at underviserne er mere motiverede for at deltage i kompetenceudvikling, hvor deres egen faglighed er i fokus. Måske kunne man videreudvikle workshoppen, således at deltagerne faktisk skriver på deres egne artikler og samtidig udvikler et metaperspektiv på deres skriveproces og -udfordringer, som vil kunne anvendes i pædagogisk sammenhæng, herunder i forbindelse med vejledning. I det hele taget vil deltagelse i pædagogisk kompetenceudvikling formentligt opleves mere relevant, hvis den netop er forankret i egen faglighed.

En relevant overvejelse er desuden, hvilke forudsætninger vores workshop egentlig kræver af dem, der afholder workshoppen? Vi ønskede netop at træde ud af vores rolle som skriveeksperter og ind i en facilitator-rolle, hvor undervisernes ekspertviden kom frem. Men samtidig brugte vi i høj grad vores viden om tekster. For det første da vi fortolkede deltagerne svar på, hvad de anså for væsentlige problemer i de studerendes tekster. Fx fokuserede vi ikke på kommentarer om dårlige engelsk-kundskaber, men i stedet identificerede vi "diskussion" som et fælles og vigtigere problem. For det andet da vi ud fra viden om den kommunikationssituation, teksterne indgår i, bad deltagerne beskrive ikke blot strukturen på deres artikler, men også hvordan hvert enkelt afsnit indgik i besvarelsen af forskningsspørgsmålet, fordi vi fra lingvistiske studier ved, at besvarelsen af forskningsspørgsmålet er strukturerende for akademiske tekster. For det tredje da vi tilrettelagde oplæg om de studerendes typiske vanskeligheder og om tekstfeedback. For det fjerde i vores dialoger undervejs i workshoppen, bl.a. når vi pegede på tekstkvaliteter, ligheder og forskelle. Så man kan måske konkludere, at vores tekstekspertise ikke blev formidlet som viden til deltagerne, men var en væsentlig baggrund for, hvordan vi kunne facilitere workshoppen.

Selvom dette workshopformat forudsætter en vis grad af tekstekspertise, mener vi, det har nogle væsentlige styrker at anvende *Decoding*-tilgangen. For det første er det en styrke, at workshoppen tager udgangspunkt i deltagerne fagligheder – som vi facilitatorer ikke er eksperter i. Det betyder, at underviseren anerkendes som den kompetente ekspert, og som den egentlige nøgle til god undervisning og vejledning. For det andet er det

en styrke, at workshoppen pædagogiske greb med at synliggøre egne erfaringer for at bruge dem aktivt i undervisning og vejledning kan overføres til andre praksisser, fx feedback eller læsning af akademiske tekster. For det tredje har workshoppen en markant kollegial effekt. Flere af deltagerne nævnte, at det var rart at kunne tale om sine udfordringer, og at det gav en oplevelse af ikke at stå alene, når man hørte om andres udfordringer, der lignede ens egne. Den effekt opnåede vi på trods af, at vi ikke tog modellens *sharing*-trin med. Men ét er, hvad vi kunne se ske i workshoppen. Noget andet er, hvad der sker efterfølgende. I denne konkrete sammenhæng har vi ikke haft mulighed for at følge op på, om den kollegiale effekt og samtale er fortsat. Ideelt set ud fra *Decoding*-tankegangen er der tale om en kontinuerlig proces, og det er workshoppen svaghed, at den er en enkeltstående begivenhed. I et fremtidigt scenarie kunne man gøre mere ud af at rammesætte, hvordan deltagerne kan holde den kollegiale samtale kørende.

Konklusion

Da vi designede workshoppen "How to supervise students writing scientific texts", var vores udgangspunkt, at deltagerne (vejledere/undervisere) tavse viden om akademisk skrivning i netop deres disciplin skulle frem i lyset og dermed gøres tilgængelig for dem i vejledningen af studerendes skrivning. Behovet for at gøre den tavse viden eksplicit så vi bl.a. i Kristiansen et al.'s arbejde (2024). Belægget for vores udgangspunkt henter vi i skriveforskningen, som for det første peger på, at skrivning er uløseligt knyttet til den faglige disciplin, hvilket betyder, at vi som universitetspædagogiske konsulenter trods vores viden om tekster og skrivning ikke er eksperter i deltagerne disciplinære skrivning. (Blåsjö 2004, Nesi & Holmes 2010, Hyland 2004). For det andet peger skriveforskningen på, at selvom forskere og undervisere praktiserer og skriver inden for deres fag på kompetent vis, så er deres viden om, hvordan de egentlig gør det, en tavs viden (Lillis 2001).

For at indfri formålet om at eksplicitere deltagerne tavse viden om akademisk skrivning lod vi os inspirere af Middendorf & Paces metode *Decoding the Disciplines* (2004), fordi den netop fokuserer på at undersøge og eksplicitere tavs viden om de faglige udfordringer, de studerende møder.

I løbet af workshoppen så vi, at de designede aktiviteter på forskellig vis fik deltagerne til at sætte ord på deres praksis og viden om akademisk skrivning. En viden, som de allerede havde, men som nu blev gravet frem, blev tilgængelig og sprogliggjort. Vi så, at deltagerne fik øje på deres egne arbejdsprocesser og sammenhængen med skriveprocessen, hvilket gav dem et sprog til at vejlede de studerende og til at gøre de tavse processer eksplicite. Og det er netop disse processer, som de studerende ikke selv kan gennemskue. De studerende har brug for vejlederen til at forstå disse processer, så de også kan blive kompetente deltagere i fagets diskursfællesskab – altså for at udvikle *academic literacy*.

Derudover påpegede deltagerne i evalueringen, at workshoppen også havde startet en kollegial samtale, hvor de kunne spejle sig i hinanden og dermed føle sig mindre alene med deres (vejlednings)udfordringer. Det kollegiale aspekt er også en del af *Decoding the Disciplines*, og selvom det ikke var det primære formål med workshoppen, så er det absolut et ikke uvæsentligt biprodukt i forhold til deltagerne fortsatte pædagogiske udvikling. Hvorvidt og hvordan den kollegiale samtale og den pædagogiske udvikling fortsætter efter workshoppen, har vi dog intet indblik i.

Vi vurderer således, at workshoppen er et godt bud på, hvordan undervisernes faglige ekspertise og viden om akademisk skrivning kan sættes i fokus frem for generisk viden om akademisk skrivning. Workshoppen greb, altså at bringe den tavse viden frem i lyset gennem faciliterede aktiviteter, er ydermere overførbart til andre akademiske praksisser end skrivning. Det kunne fx være læsning, feedback eller litteratursøgning.

Kort sagt, det er muligt gennem en workshop som vores at eksplicitere vejlederes tavse viden om akademisk skrivning, så den viden kan bruges aktivt i vejledningen af studerendes skrivning.

Referencer

- Bazerman, C. (2000). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/landmarks/bazerman-shaping/> (Originally published in 1988 by University of Wisconsin Press)
- Blåsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series. 37. Almqvist & Wiksell International.
- Carter, M. (2007): "Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines". In: *College Composition and Communication*, 58(3), 385-418. <http://www.jstor.org/stable/20456952>.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Michigan Classics Edition.
- Jonsmoen, K. M., & Greek, M. (2017). Lecturers' text competencies and guidance towards academic literacy. *Educational Action Research*, 25(3), 354-369. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1178156>
- Kristiansen, B. et al. (2024). Hvordan skriver man egentlig en diskussion? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 37.
- Krogh, E., & Jakobsen, K. S. (Eds.) (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Syddansk Universitetsforlag.
- Kulbrandstad, L. I. (2019). Fra lesing til literacy – et perspektivskifte i undervisning og forskning. *Sprogforum : Tidsskrift for Sprog- Og Kulturpædagogik*, 23(65), 12-18. <https://doi.org/10.7146/spr.v23i65.112850>
- Lind, T. & Stålberg, A. (2023): Professional collaboration in higher education to support academic writing: Benefits and challenges. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 18(35), 19-32. <https://doi.org/10.7146/dut.v18i35.136184>
- Lillis, T.M. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire. Literacies*. UK. Routledge.
- Middendorf, J., & Pace, D. (2004). Decoding the disciplines: A model for helping students learn disciplinary ways of thinking. *New Directions for Teaching and Learning*, 2004(98), 1-12. <https://doi.org/10.1002/tl.142>
- Middendorf, J. K., & Shopkow, L. (2018). *Overcoming Student Learning Bottlenecks : Decode the Critical Thinking of Your Discipline* (1st ed.). Stylus Publishing.
- Nesi, H., & Holmes, J. (2010). "Verbal and mental processes in academic disciplines". In: Charles, M. et al. (eds.): *Academic Writing: At the Interface of Corpus and Discourse*. Continuum.
- Russell, D.R. (1995). "Activity theory and its implications for writing instruction. In: Petraglia", J. (Ed.) (1995): *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction*, p. 51-77. Hillsdale, NJ Lawrence: Erlbaum.
- Wingate, U. (2015). *Academic Literacy and Student Diversity: The Case for Inclusive Practice*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783093496>

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.
Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

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

© Copyright
DUT og artiklens forfatter

Udgivet af
Dansk Universitetspædagogisk Netværk