

Tema

Ledelse, udvikling og overlevelse på universitetet

Årgang 12 nr. 22 / 2017

Titel

Retoriske strategier som led i mere effektiv vejledning

Forfatter

Helle Hvass og Stine Heger

Sidetal

64-74

Udgivet af

Dansk Universitetspædagogisk Netværk, DUN

URL

› <http://dun-net.dk/>

**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.

Retoriske strategier som led i mere effektiv vejledning

Helle Hvass, cand.mag., Aarhus Universitet

Stine Heger, cand.mag., Aarhus Universitet

Faglig artikel (bedømt af redaktionen)

Både vejledere og studerende er presset af studiefremdriftsreformen og nedskæringer, og det betyder bl.a., at der ikke længere er tid nok til, at vejledere kan oplære de studerende i at skrive akademisk. For nogle studerende er det et problem. De oplever alle mulige vanskeligheder med akademisk skrivning, og de er ofte udfordrende og tidskrævende at vejlede. Erfaringer med at undervise og vejlede studerende med skrivevanskeligheder i retorik viser, at de bliver mere selvhjulpne skrivere, når de forstår, 1) hvad det vil sige at være i en skriveproces, 2) hvad kommunikationssituationen for en akademisk opgave er, og 3) at en akademisk opgave er en argumenterende tekst. Hensigten med artiklen er at give faglige vejledere indsigt i den elementære retorik, som de med fordel kan tage med i deres vejledning, og artiklen indeholder tre konkrete eksempler på, hvordan de kan vejlede hhv. Susanne som får skrevet alt for lidt, Karsten som skriver svært tilgængeligt, og Anders som ikke kan finde den akademiske tone.

Som skrivevejledere i et pædagogisk center på AU møder vi studerende, som desværre er nået til den konklusion, at der er noget galt med dem, fordi de ikke kan finde ud af at skrive en akademisk opgave. Vi møder også vejledere, som er frustrerede over, at en bestemt gruppe studerende er svær at hjælpe og tilsyneladende ikke er i stand til at tage imod vejledning. Vejlederne er særligt opmærksomme på denne gruppe, som i mange tilfælde er i fare for at udskyde aflevering, for ikke at bestå eller for helt at holde op på studiet.

Det er vores påstand, at vejledning i retorik hjælper denne gruppe studerende til at komme på niveau med de øvrige studerende, og i denne artikel forklarer vi, hvilke dele af retorikken der kan få dem i gang med at skrive, aflevere og bestå.

Det faglige ståsted for artiklen er altså retorikken. Professor Christian Kock definerer faget således: '*Retorik er en empirisk og normativ videnskab om produktion og reception af ytringer i deres helhed*' (Kock, 1997). I den forbindelse er det særligt interessant, at retorikken har en 2500 år lang tradition for at undervise i produktion af (mundtlige og) skriftlige ytringer. En undervisningstradition, som hviler på, at når målet er en god færdig tekst, er midlerne *både* klare forestillinger om kravene til den gode tekst *og* viden om hensigtsmæssige arbejdsprocesser undervejs. Herudover er artiklen funderet i den amerikanske skrivepædagogik med fokus på Linda Flower og John R. Hayes'

forskning i skriveprocesser (Flower, 1979; Flower and Hayes, 1980) og Nancy Sommers' forskning i vejlederes respons på studerendes opgaver (Sommers, 1982).

Desuden bygger artiklen på vores erfaringer fra egen undervisnings- og vejledningspraksis. Gennem de seneste seks år har vi tilsammen vejledt 750 studerende i akademisk skrivning, og i artiklen giver vi et indblik i vores vejledningspraksis med brug af uddrag fra studerendes opgaver. Meget tyder på, at vores vejledning i retorik virker. En evaluering af vores vejledninger fra 2015 viste, at 98 % af de adspurgte afleverede den opgave, de havde fået vejledning i, at 64 %¹ afleverede til tiden, og at 95 % bestod.

Der er ikke noget galt med de studerende

En gruppe studerende har særlige vanskeligheder med at skrive, og gruppen kan derfor være svær og tidskrævende at vejlede. Hvad der tilsyneladende tager sig ud som uakademisk og uforståeligt sprog, lav faglighed, psykisk sårbarhed eller dovenskab med forventning om, at vejleder 'skriver opgaven', dækker i vores optik ofte over manglende viden om retorik. Der er ikke grund til 'blaming the student', som John Biggs kalder det (Biggs, 1999), for der er ikke noget galt med disse studerende. Men mange af dem skriver 'writer-based', altså tanker henvendt til sig selv, og de har brug for vejleders hjælp til at skrive 'reader-based' (Flower, 1979), hvor de formidler deres tanker til en modtager.

Vi møder gruppen af studerende med skrivevanskeligheder på Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), hvor vores pædagogiske center ligger. Hvert år underviser og vejleder vi ca. 1.200 kandidat- og masterstuderende – svarende til 20-25 % af de studerende på instituttet – i akademisk skrivning. De studerende i gruppen er selvfølgelig meget forskellige, men de fleste har en professionsbachelorgrad, og alle er udfordret af mødet med akademiske krav – på linje med mange førsteårsstuderende. De prøver ihærdigt at forstå kravene, køber bøger om akademisk skrivning, opsøger mentorer og spørger deres undervisere. Men de ved faktisk ikke helt, hvad de søger svar på, og siger til os, når vi har undervist eller vejledt dem, at vi har hjulpet dem til at forstå noget, som de fornemmede var 'hemmeligt' for dem. Leif Becker Jensen peger i bogen *Fra patos til logos. Videnskabsretorik for begyndere* (Jensen, 2004) på, at retorikken gennemsyrrer den videnskabelige arbejdsproces fra start til slut, men at traditionerne for at forklare dette 'overleveres i form af tavs viden der af de indforståede forekommer så selvindlysende, at de behøver ikke yderligere begrundelse'. Sat på spidsen: De studerende beder ikke af sig selv om hjælp til det 'hemmelige' retoriske, og de faglige vejledere finder ikke på at vejlede i det, fordi de går ud fra, at de studerende ved det.

¹ At kun 64 % afleverede til tiden hænger sandsynligvis sammen med, at de studerende, som opsøger vores vejledning, tilhører en gruppe, som udsætter.

Vejledning i den hemmelige retorik

Vores tilbud om vejledning i akademisk skrivning er et ekstra tilbud ud over den faglige vejledning. For at få vejledning hos os skal de studerende skrive og forklare, hvad de ønsker hjælp til. Hvis vi vurderer, at vi kan hjælpe, aftaler vi en times møde. Før mødet skal de sende os maks. 10 sider fra den opgave, de er i gang med at skrive, sammen med deres spørgsmål til os. En opgørelse over, hvad vi i 2015 vejledte i viste, at de fem emner, vi vejledte i flest gange, var:

- Skriveproces i 45 % af vejledningerne
- Analyse i 40 % af vejledningerne
- Kommunikationssituation i 33 % af vejledningerne
- Problemformulering i 33 % af vejledningerne
- Argumentation i 30 % af vejledningerne

At vi ofte vejledte i analyse og problemformulering er ikke så mærkeligt, for dette udfordrer mange studerende, og det efterspørger de selv hjælp til. Men at skriveproces, kommunikationssituation og argumentation er på top fem – det kan ikke umiddelbart spores i de studerendes spørgsmål til os. Det er noget, som de ikke selv er klar over, at de har brug for hjælp til, og som også hænger så uløseligt sammen, at de kan have svært ved at sætte præcise ord på det.

Når vi vejleder i skriveproces tager vi udgangspunkt i retorikkens lære om forarbejdningsfaser (Jørgensen, 2009). En skriveproces består af forskellige faser, som man veksler imellem. I én fase er man i gang med at finde ud af, hvad man overhovedet skal skrive og ikke skrive. I en anden fase har man fokus på den rækkefølge ens ord, sætninger og afsnit skal komme i. Og i en tredje fase arbejder man med at formulere sig helt præcist og korrekt. Hvis man prøver at gøre det hele på en gang, så sætter man hjernen på overarbejde. De færreste kan være kreative og få ideer til indhold, samtidig med at de skal være kritiske og fx skabe sproglig sammenhæng og finde korrekte stavemåder. I en skriveproces bevæger man sig mellem de forskellige faser om og om igen. Processen er ikke lineær, snarere kaotisk, og man må vænne sig til, at man ikke kan blive endeligt færdig med fx indledningen og problemformuleringen før til allersidst. Man skal ikke vente med at skrive indledning og problemformulering, men blot være indstillet på at skrive dem om mange gange.

Vi vejleder også i den retoriske cirkel (Kock, 1997). Ens tekst består af en masse dele, som skal passe sammen til et hele. Men helet ændrer sig, når man arbejder med delene, og det betyder, at man løbende får en ny forståelse af helet. Dette er frustrerende for de fleste, for det gør det umuligt at beslutte sig for en struktur og holde sig til den. Man får en fornemmelse af, at alt flyder, og at det er spild af tid at planlægge

og strukturere. Men det er ikke spild af tid, og det er normalt, at man må ændre struktur og planer i en proces – også for erfarne skribenter.

Når vi vejleder i kommunikationssituation, sker det ud fra den retoriske femkant (Kock og Onsberg, 2009), som illustrerer kravene til den vellykkede tekst: at der skal være et passende forhold mellem afsender, emne, modtager, sproget og omstændighederne. Det passende forhold i en selvstændig akademisk opgave, som Rienecker og Stray-Jørgensen definerer den², opstår, når en studerende (*afsender*) dokumenterer en undersøgelse af et fagligt problem (*emne*) til sit faglige fællesskab (*modtager*) i en akademisk sammenhæng, hvor man udveksler resultater af undersøgelser (*omstændigheder*), og hvor der er krav om præcision, saglig argumentation og gennemsigtighed (*sprog*) i forhold til, hvordan resultaterne er fremkommet. Et helt centralt element i vores vejledning er i denne forbindelse afsenders formål eller intention: Hvorfor vil lige netop denne studerende skrive opgave om lige netop dette emne i lige netop dette fag på denne uddannelse? Linda Flower og John R. Hayes' forskning i de kognitive processer, som foregår, når skribenter skal konstruere fokus i deres tekst har vist at '... the force which drives composing is the writer's own set of goals, purposes, or intentions' (Flower and Hayes, 1980). Deres forskning har også vist, at gode skribenter har en bærende ide om en konkret modtager med i deres overvejelser om formål, og at de bruger tid i skriveprocessen på at overveje, hvordan de kan påvirke denne modtager (Flower and Hayes, 1980). Nogle studerende skal hjælpes til at sætte ord på, hvorfor det er vigtigt at bidrage med de indsigter, som deres opgave kommer til at bidrage med, og for hvem det er vigtigt. De har forholdsvis let ved at formulere det, de var bare ikke klar over, at det havde betydning.

Når vi vejleder i akademisk argumentation, tager vi udgangspunkt i den simplest mulige definition af, hvad et argument er: et begrundet synspunkt, et ræsonnement, hvor der indgår mindst to informationer, hvoraf den ene begrunder den anden. Vi har selv Stephen Toulmins argumentmodel (Jørgensen og Onsberg, 2008) som redskab, men den præsenterer vi sjældent for studerende. Den tager sig nemlig simpel ud, men er faktisk svær at bruge i praksis. I stedet giver vi eksempler på, hvordan argumenter findes på alle niveauer i opgaver: konklusionen er en information, som begrundes af analysen i opgaven (Hegelund, 2002); en definition af et begreb begrundes med en kildehenvisning til den bog eller artikel, hvor begrebet defineres; et valg af teori, som opgaveskriver træffer, begrundes med, at teorien er den mest velegnede til at svare på problemformuleringen osv.

² Dokumentation af en undersøgelse af ét fagligt relevant problem i fagets (eller tilgrænsende fags) 'state of the art' ved brug af fagets teorier og metoder med det formål at overbevise fagfæller om rigtigheden af undersøgelsens resultater og konklusion i en fremstilling, som er acceptabel i det faglige diskursfællesskab. (Rienecker og Stray-Jørgensen, 2012)

Vores vejledning i argumentation handler i høj grad også om forskellen på hverdags- og akademisk argumentation (Becker Jensen, 2004). I hverdagen kan vi tillade os at mene, at noget er på en bestemt måde og hente vores begrundelser i, hvad vi selv tænker eller taler os frem til, evt. sammen med vores venner, familie eller kolleger. Her er vi optagede af, om vi er enige eller uenige med hinanden, og vi udveksler holdninger med det formål at finde ud af, hvad vi skal gøre og mene i det praktiske liv. I en akademisk opgave kan vi imidlertid ikke hente begrundelser i egne meninger. Der må vi argumentere med fagets teorier og metoder og med egne og andres systematiske undersøgelser, herunder være i stand til at inddrage modargumenter. Formålet er at få nye faglige indsigter, som det faglige fællesskab, eksaminator og censor vil acceptere. De nye indsigter kan muligvis føre til handling på et tidspunkt, og det kan man skrive om i et perspektiveringsafsnit. Men som afsender af en akademisk opgave skal man fokusere på, at overbevise det faglige fællesskab om, at resultaterne af ens undersøgelse er troværdige.

Vejledning i retorik til Susanne, Karsten og Anders

I det følgende gennemgår vi tre typiske vejledningshenvendelser med tekstuddrag fra studerendes opgaver for at eksemplificere, hvordan vi vejleder studerende i retorik. Eksemplerne er delvis konstruerede, idet de repræsenterer de mest typiske vejledninger, vi havde, og de typiske spørgsmål, vi fik, i 2015. Tekstuddragene er dog ikke konstruerede. De er skrevet af studerende, som vi har vejledt, og repræsenterer typiske studerende med behov for vejledning i skriveproces, kommunikationssituation og/eller argumentation.

Susanne

Susanne ønsker vejledning til sit speciale. Hun skriver, at hun har været i gang i tre måneder, og at hun nu har skiftet emne, fordi hun gik i stå med det første emne. Hendes vejleder vil have hende til at skrive en indledning om det nye emne, og nu er hun gået i stå igen. De spørgsmål, hun gerne vil have vores svar på, er:

- Hvordan planlægger jeg min arbejdsproces, så jeg får en plan, der holder?
- Hvordan får jeg skrevet en indledning med problemformulering til vejleder, så jeg kan komme i gang med resten af specialet?
- Hvordan får jeg en struktur, som jeg ikke hele tiden skal lave om?

Vi beder hende sende os et udkast til noget tekst fra specialet, og vi understreger, at det bare skal være ufærdig tekst. Men hun sender ingen tekst, for hun vil have hjælp til at planlægge. Vi fortæller hende, at det er meget tvivlsomt, om vi kan hjælpe hende, hvis vi ikke ser noget, hun har skrevet, men Susanne sender ingen tekst. Da Susanne møder op til vejledningen, har vi ingen fornemmelse af, hvad hun er god til, kun hvad hun efter eget udsagn ikke er god til. Så for at finde ud af, om Susanne overhovedet

ved, hvad hun skal i et speciale, beder vi hende fuldende følgende sætninger mundtligt: Mit speciale handler om ... Det er interessant fordi ... Formålet med specialet er ... Jeg undrer mig over/har opdaget ... Derfor stiller jeg følgende spørgsmål ... Jeg vil svare på spørgsmålet ved at... Dette klarer Susanne helt uden problemer. Hun har styr på sit speciale, og da vi har bedt hende optage sig selv på mobiltelefonen, har hun nu også stof til at skrive et første udkast til indledningen. Hendes problem er at hun – ligesom mange andre studerende, vi møder – har svært ved at være i en skriveproces, bl.a. fordi hun har en stærk modvilje mod at skrive tekst, som ikke kan bruges direkte i det endelige speciale, og fordi hun har en ide om, at hun først kan udtænke specialet inde i hovedet for dernæst at skrive det hele ned i den rigtige rækkefølge fra side 1 øverst til side 80 nederst. Susanne har en forventning om, at vi kan fortælle hende, hvordan man lægger en plan, der holder, og at vi har opskriften på den gode indledning og den rigtige problemformulering, så i vores vejledning fokuserer vi på retorikkens forarbejdningsfaser og den retoriske cirkel. Hun skal forstå, at det er godt at have en plan, men at planer har det med at ændre sig i en skriveproces. Hun skal vænne sig til at se sin tekst som et puslespil, hvor der i lang tid kommer nye brikker til. Det meste af tiden vil det være sådan, at hun producerer brikker uden helt at vide, hvor de skal passe ind i helheden. Nogle af brikkerne kommer aldrig til at passe ind, men de fleste kommer til at passe sammen, efterhånden som hun får skrevet dem og tilpasset dem til hinanden. Så når vejleder har bedt om en indledning, så er der tale om et *udkast* til en indledning. Det skal Susanne selvfølgelig bruge energi på, men hun skal ikke til eksamen hos vejleder lige nu. Hun skal skrive et udkast, som kan danne basis for, at vejleder kan hjælpe hende med at få undersøgelsen på rette kurs. Susannes behov for at have en fast struktur er meget forståeligt, for det ville være lettere, hvis det at skrive opgave bare var en udfyldningsøvelse. Men sådan er det ikke. Hun skal lære at skrive på opgavens dele uden at blive endeligt færdige med dem på en gang. Og så skal hun have tillid til processen og stole på, at overblikket kommer efterhånden.

Karsten

Karsten henvender sig også for at få skrivevejledning til sit speciale. Han mener selv, at han har problemer med det akademiske sprog, for hans vejleder har sagt, at han skal skrive mere akademisk, og at præcision er vigtig. Det, han gerne vil have svar på i vejledningen, er:

- Hvordan skal sproget være? Fx i analyseafsnittet. Behøver jeg forklare, hvad jeg analyserer, når jeg allerede har beskrevet begreberne i teoriafsnittet og præsenteret dokumenterne i metodeafsnittet?
- Hvad kan jeg gøre, for at teksten bliver mere spændende at læse?

Karsten må sende maks. 10 sider, men han sender 70 sider med alle mulige udkast til specialets dele og beder os vælge, hvad vi vil læse. Vi vælger at fokusere på analyseafsnittet, fordi Karsten stiller spørgsmål til sproget der. Der er tale om en dokumentanalyse, og nedenstående stammer fra den:

”Lovgivningen vejleder ikke den pædagogiske forvaltning i kommunen om, hvordan de skal omtale børns trivsel, eller hvordan børn skal inkluderes i praksis. Dette er ikke gjort i forhold til forholdsregler i forhold til personalets køn og alder, samarbejde og betingelser for inklusion, omgivelsernes og kulturens betydning i det pædagogiske virke. Især ikke i forhold til et barn som Amanda, der kan tolkes at være i sorg. Der er i den forbindelse heller ingen, som har rådført kommunen, hvordan de skal gøre det, for det kan jeg hverken se i dokumenterne på Kommunens hjemmeside eller i lovgivningen... Ud fra serviceloven handler om at institutionerne skal rådgive og forebygge sociale problemer så udsatte børn rustes til at kunne klare sig selv. Når jeg ser på servicelovens bestemmelser sammen med inklusionsloven, opdager jeg at inklusion beskrives, men at brugen af AKT ikke er uddybet. (Se bilag 1, s.) Folkeskolereformen har et fokus på håndtering og inklusion af børn i forhold til skolens styring og organisering. Formålet er, at mindske betydningen af social baggrund og styrke børn i forhold til børnenes sociale baggrund/sårbare børn, børnenes sociale kompetencer, trivsel og faglige resultater. Når jeg kigger i dokumenterne i (figur 2.s., 3.s. & 4.s.) er der ikke nogen beskrivelser i hverken børnehaven eller i sfoen, der handler om hvordan sårbare børn og børns kompetencer, de skal håndteres. (Se figur 2- se bilag 1.)”

Karstens tekst er meget svær at læse. Mange ingredienser til en analyse er samlet på meget få linjer. Det hvirvler med mulige analysekriterier, fx trivsel, betingelser for inklusion, omgivelsernes og kulturens betydning og AKT – for bare at nævne nogle udvalgte, og der er også mange dokumenter i spil. Han nævner fx kommunens hjemmeside, serviceloven og inklusionsloven. Teksten er meget informationsmættet og indforstået, og det er for os et tegn på, at Karsten skal vejledes i, hvilken kommunikationssituation han skal formidle i. For Karsten har tydeligvis ikke et klart billede af, hvem han skriver til, og hvad han kan tillade sig at underforstå i sin formidling til dem. Det er nærliggende at vejlede Karsten i sprog, for sproget er problematisk. I en analyse bruger man ikke formuleringer som ’ser på servicelovens bestemmelser’ eller ’kigger i dokumenterne’, og det er upræcist at skrive ’er der ikke nogen beskrivelser i hverken børnehaven eller sfoen’. Det må vel være børnehavens eller sfoens læreplaner, der er tale om. Desuden hedder det ’vejlede i’ og ’rådføre sig med’. Men vi vælger ikke at tale med Karsten om det sproglige. Vi læner os op ad Nancy Sommers forskning i respons, som bl.a. viser at: ’teachers’ comments can take students’ attention away from their own purposes in writing a particular text and focus that attention on the teachers’

purpose in commenting'. (Sommers, 1982). Hvis vi taler med Karsten om det sproglige, risikerer vi således, at han ikke kommer til at arbejde med et vigtigere problem i teksten, nemlig at den *ikke* er skrevet af en tydelig afsender med et formål om at overbevise en tydelig modtager. Karsten har en forventning om, at vi kan lære ham et bestemt akademisk sprog og derved fortælle ham, hvordan hans analyse skal formidles. Men vi hjælper ham i stedet med at få et klart billede af den kommunikationssituation, han skal formidle i. Karsten skal forstå, at han som afsender er eksperten. Vibeke Ankersborg formulerer det sådan: 'Når du indleverer dit speciale, vil du have skabt så dyb en viden om det lille udsnit af feltet, som dit speciale handler om, at du med stor sandsynlighed vil være den akademiker inden for dit fag, der ved mest om dette udsnit. Der er helt normalt, at studerende ender med at vide mere om deres speciale-emne, end deres vejledere gør'. (Ankersborg, 2011). Så han kan ikke forvente, at modtager af sig selv kan regne ud, hvad der analyseres ud fra hvilke analysekriterier. Godt nok er modtagere af specialer kloge, men deres opgave som bedømmere er at vurdere bl.a. analysen, ikke at udføre den selv. Karsten skal altså gennemføre en systematisk, videnskabelig undersøgelse og se sig selv som en, der potentielt kan offentliggøre resultaterne af den. Han skal derfor først og fremmest kommunikere præcist og ikke spændende, for faktisk kan det spændende komme til at stå i vejen for præcisionen.

Anders

Anders ønsker skrivevejledning til en opgave i faget almen pædagogik. Opgaven er på 15 ECTS-point. Han har skrevet 15 sider, og han ved, at de skal skrives om. Men hvordan? Han beskriver, at han har en fornemmelse af, at han skriver på den forkerte måde. De spørgsmål, han gerne vil have svar på, er:

- Jeg vil gerne skabe debat med min opgave, hvordan gør jeg det?
- Hvor i opgaven kan jeg være kritisk? Jeg kan forstå, at det er vigtigt at være det.
- Hvor i teksten kan jeg skrive, hvad jeg selv mener?

Opgaven begynder med følgende:

"Det danske politiske system holder sig ikke tilbage med at legitimere de evidensbaserede metoders indvinding i vores uddannelsessystem. På Socialstyrelsens hjemmeside står flere evidensbaserede metoder præsenteret, heriblandt præsenteres PALS (Positiv Adfærd i Læring og Samspil) således:

På mange skoler er der ofte konflikter mellem børnene i frikvartererne, og konflikter bliver tit taget med ind i timerne. I klassen tager en lille gruppe børn al opmærksomheden, fordi de har en højlydt og voldsom adfærd. I SFO'en er der

larm i fællesområderne, og nogle børn behandler ikke tingene ordentligt. Genkender du som skoleleder, lærer eller pædagog disse ting fra din hverdag? Så er PALS-modellen måske interessant for dig.

Mon ikke mange pædagogiske medarbejdere i den danske institutions- og skoleverden kan genkende fragmenter af ovenstående billede fra deres hverdag? Er genkendelsen ensbetydende med, at PALS har den rigtige pædagogiske løsning på disse problemstillinger? PALS-metoden legitimeres i dens evidensbaserede baggrund, men bør alle niveauer, der medvirker til implementeringen af denne metode ikke forholde sig til metodens pædagogiske virkemidler, og hvilken indflydelse og betydning den får for det etiske miljø og dannelsen i de organisationer, hvor den indføres? Kan der i den sammenhæng trækkes på oplysningstidens store tænkere, Immanuel Kant (1724 – 1804), og kan den visdom stadig gøre sig gældende? ... De etiske aspekter for pædagogisk praksis er evigt aktuel, men ligger etikken under for samfundsmæssige diskurser om evidens, effektivitet og målstyring i en sådan grad, at det i sidste ende betyder, at den etiske dannelse er under pres?"

Det er tydeligt, at Anders rigtig gerne vil argumentere imod den evidensbaserede metode PALS, som risikerer at udfordre det etiske miljø og dannelsen i pædagogisk praksis. Han ser Kants tanker om etik som brugbare i den forbindelse. Anders har et formål om at få nogle kommunale ledere eller politikere til at forstå problemet, og det skal han ikke have i en akademisk opgave, hvor han skal argumentere med det formål at overbevise sine fagfæller om, at det er interessant, relevant og nyttigt inden for faget almen pædagogik at bruge Kant til at undersøge problemer med evidensbaserede metoder. Men egentlig er formålet værd at holde fast i, for det vidner om, at Anders faktisk har brugt tid på at overveje relevansen af opgaven. Dog skal Anders ikke arbejde med sit formål i en hverdagsargumentation. Han skal arbejde med det ved at stille sig selv spørgsmål som 'hvad er relevansen af denne opgave for mig og mit faglige fællesskab på uddannelsen?' og 'hvordan kan jeg argumentere for dens eksistensberettigelse på uddannelsen?'. Anders skal altså rette sin argumentation til sine fagfæller – på dette niveau kan de repræsenteres af hans studiekammerater på holdet, der følger undervisningen i almen pædagogik. Det er dem, han skal overbevise i indledningen, og når det er så vigtigt at være kritisk, så skal det forstås i forhold til opgaven. Anders skal forholde sig til modargumenter over for de valg han træffer, fx med hensyn til teori, metode og empiri. Hvad han selv mener, er kun interessant i opgaven, hvis han mener noget om opgavens relevans, om værdien af konklusionen i opgaven og andet, som har med opgaven at gøre. At være kritisk i en akademisk opgave er altså *ikke* at kritisere samfundet.

Banalt eller bare nødvendig retorik?

Vores budskab til faglige vejledere er altså, at de skal tage retorik med i deres vejledning, når de har studerende, som har skrivevanskeligheder. Som faglig vejleder kan man indvende, at man ikke vil tale ned til sine studerende ved at fortælle dem om banaliteter, såsom at en skriveproces ikke er lineær, at skrivning kræver omskrivning, at strukturen i en opgave sjældent kan fastlægges på forhånd, at modtager af selvstændige akademiske opgaver i princippet er det faglige fællesskab, hvad et argument er, og at politiske holdninger ikke hører til. Men vi kan forsikre om, at de studerende, vi vejleder, ikke føler sig talt ned til. Tværtimod er de taknemmelige for, at nogen vil tale med dem om, hvorfor det kan være så svært at skrive, hvilken situation de skal skrive i, og hvordan arbejdet med argumentation kan skabe retning i en opgave. I evalueringer af vores vejledninger skriver de fx 'vejledningen hjalp mig med at få rettet mit fokus ind, og den gav mig den akademiske selvtillid, jeg manglede, hvilket gjorde at jeg fik afleveret min opgave', 'vejledningen gav klarhed, retning og overblik og ikke mindst tro på, at jeg kunne klare de formelle krav' og 'jeg blev bakket op i min arbejdsmåde, som jeg var kommet i tvivl om var for rodet'. En anden indvending kunne være, at det ikke er nemt for faglige vejledere at vejlede i retorik, hvis de ikke har retorik som fag. To retorikere kan nemt anbefale det, fordi hensigtsmæssige skriveprocesser, kommunikationsmodeller og argumentationsteori er en del af deres faglighed. Men er man vejleder på alle andre uddannelser, så er man ikke nødvendigvis ekspert i den slags og derfor tilbageholdende med at udbrede sig om det over for studerende. Her er vores opfordring, at vejledere bruger denne artikel, næste gang de møder studerende med skrivevanskeligheder og lige sikrer sig, at disse studerende ved, hvad det vil sige at være i en skriveproces, ved hvem der skriver til hvem i en akademisk opgave og hvorfor, samt at de ved, hvordan de skal argumentere og hvorfor. Man behøver ikke sige ordet retorik en eneste gang, men man skal tjekke, om retorikken er på plads hos de studerende. For er den ikke det, kan man risikere, at ens velmente råd ikke bliver brugt.

Stine Heger og Helle Hvass er udviklingskonsulenter i Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, ARTS, Aarhus Universitet. De arbejder på Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) i Emdrup.

Stine Heger er cand.mag. i dansk og retorik og udvikler af koncepter for workshops om akademisk skrivning.

Helle Hvass er cand.mag. i retorik og fransk, forfatter til en række lærebøger om retorik og censor gennem 20 år på KU og AU.

De har begge mange års erfaring med at undervise og vejlede i akademisk skrivning, bl.a. på DPU. De arbejder også med undervisningsudvikling i samarbejde med undervisere og vejledere og har således indsigt i faglige vejlederes udfordringer.

Litteratur

- Ankersborg, Vibeke (2011) *Specialeprocessen. Tag magten over dit speciale!* Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Biggs, John (1999) *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SHRE and Open University Press
- Flower, Linda (1979) "Writer-Based Prose: A Cognitive Basis or Problems in Writing" *College English* 41: 19-37
- Flower, Linda; Hayes, John R. (1980) "The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem" *College Composition and Communication* 31: 21-32
- Hegelund, Signe (2002) *Akademisk argumentation – skriv overbevisende opgaver på de videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Jensen, L. Becker (2004) *Fra Patos til Logos. Videnskabsretorik for begyndere* Frederiksberg: Roskilde Universitets Forlag
- Jørgensen, C; Onsberg, M (2008) *Praktisk Argumentation* 3. udgave. København: Nyt Teknisk Forlag
- Jørgensen, C. (2009) "Hvad er retorik". I Jørgensen, C.; Villadsen, L. (red.), *Retorik – teori og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Kock, C. (1997). "Retorikkens identitet" *Rhetorica Scandinavica* 1: 10-19.
- Kock, C. og M. Onsberg (2009) "Retorisk tekstproduktion". I Jørgensen, C.; Villadsen, L. (red.), *Retorik – teori og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Rienecker, L. og Stray-Jørgensen, P (2012) *Den Gode Opgave. Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser*. 4. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Sommers, N (1982) "Responding to Students' Writing". In: *College Composition and Communication*, nr. 2, 19. Årg.