Vejledning – Et drama i flere akter

Studier af vejledningsprocesser knyttet til elevers arbejde med større skriftlige opgaver i det almene danske gymnasium

Anne Bang-Larsen. Ph.d.-afhandling 2022
Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet
Vejleder: Peter Hobel

Tak

I arbejdet med afhandlingen har jeg været omgivet af stor hjælpsomhed og interesse på mange forskellige planer, og mange personer fortjener tak for dette.
Først og fremmest tak til de elever, lærere og skoler, som har stillet sig til rådighed for afhandlingens empiriske studier.
Tak til Institut for Kulturvidenskaber og Teoretisk pædagogikum for at muliggøre mit arbejde med projektet og ikke mindst alle kollegerne, TAP som VIP, der på mange forskellige måder har hjulpet mig i mit arbejde. Peter Hobel skal takkes – en vejleder i en klasse for sig! Og en særlig tak skal også rettes til Professor Ane Qvortrup for et inspirerende samarbejde og til mine to nestorer Ellen Krogh og Peter Henrik Raae.
Tak til Cato Bjørndal og de gode folk i FIVE ved Universitetet i Tromsø for stort engagement og imødekommenhed under mit miljøskifte, i den forbindelse også tak til Ph.d.-skolen, Højgaards Fond og Augustinusfonden for at understøtte opholdet finansielt.
Tak til Karoline Geertsen Keller for utrættelig hjælp med transskribering. Tak til Line Toft og Mia Rendix for kritisk gennemlæsning og til Alexandra Holsting for såvel disciplin og venlig deltagelse under adskillige skriveophold.
Tak til Svendborg Gymnasium for bevilling af orlov og for interessen for mit arbejde fra mange gode kolleger.
Tak for givende samtaler til ph.d.-kolleger i Netværk for juniorgymnasieforskere og SIG for Faglig vejledning og mentoring på de videregående uddannelser. Og tak til Søren Drejer for forrygende samarbejde. Jeg er fuld af taknemlighed for de mange samtaler og det endeløse engagement fra Nina Rasmussen og Adda Hæstrup.
Og så er der vennerne, som fortjener tak for alt muligt. Og en tak til hele familien - herunder mine gode forældre, prægtige ægtemand, døtrene, den lille hund og kattene – uden jer, ingen afhandling!

Hvis man skal tilegne afhandlingen til nogen, må det være Vigga og Erika, med ønsket om at I må modtage lige så god en vejledning i jeres uddannelsesbane, som jeg har fået i arbejdet med denne afhandling.

Indhold

DEL 1

Kapitel 1: Introduktion 7
- Præsentation af undersøgelsesfeltet og forskning på området 7
- Undersøgelsens fremgangsmåde og afhandlingens opbygning 9
- Fordele og ulemper ved en artikelbaseret afhandling 11
- Forudgående forskning som informerer undersøgelsen 12
  - Vejledningsforskningen – en syntese af flere felter 13
  - Vejledningsforskning knyttet til praksisforskning 14
  - Vejledningsforskning fra de videregående uddannelser 16
  - Vejledningsforskning knyttet til vejledning i de virtuelle formater 21

Kapitel 2: At give ramme til et begreb 23
- Kontekstualisering af vejledningsbegrebet 24
  - Vejledningsbegrebet i en dagligdagsforståelse 24
  - Vejledningsbegrebet i en undervisningskontekst 25
  - En fokusering af vejledningsbegrebet i afhandlingen 28

Kapitel 3: Teoretisk ramme for afhandlingen 30
- Indledende betragtninger over det teoretiske rammeværk 30
- Vejledning forstået som en social praksis 31
- Udvikling af et begrebsapparat til iagttagelse af vejledning 33
- Et begrebsapparat til iagttagelse af stemmer og roller i vejledningsprocesser 39
- Iagttagelse af vejledningsprocesser over tid 42
- Sammenfatning og refleksioner over begrænsninger ved det teoretiske afsæt 45

Kapitel 4: Ramme for afhandlingen – Empiri og metode 47
- Dataproduktion, selektion og håndtering 47
  - Udvælgelse og konstruktion af genstandsfelt 47
  - Forskningsdesign 48
  - Udvælgelse og konstruktion af genstandsfelt 50
  - Tilblivelse af datamaterialet 51
- Metode til empiriindsamling 51
  - Dokumentindsamling 51
  - Metode til observation 53
  - Metode til interviews 55
  - Dataopbevaring, anonymisering og transskribering 56
- Databehandling 57
  - Den narrative analysestrategi
  - Kodning og analyse 58
- En kritisk bemærkning om begrænsninger ved datasæt og metoder 64
  - Refelksioner over egen forskerrolle 66

Kapitel 5: Metodologi og rammesætning af artiklerne 69
Metodologi 72
En kritisk bemærkning om undersøgelsens metodologi 74

DEL 2
Kapitel 6: Indsigter fra dataanalysen - Artiklernes ærinde 75
Kapitel 7: Afhandlingens artikler 80
Artikel I 80
Artikel II 92
Artikel III 131
Artikel IV 149
Artikel V 170
Artikel VI 193

DEL 3
Kapitel 8: Diskussion og perspektiver 218
Vejledningens komposition 222
Vejledningens scenografi 225
Roller og relationer i vejledningen 228
Studiets bidrag til forskningslitteraturen 231
Refleksioner over studiets implikationer 232

Litteraturliste for kappen 235

Resumé 218

Summary 222

Bilag 226

DEL 1

Kapitel 1
Introduktion

Præsentation af undersøgelsesfeltet og forskning på området

Hele denne afhandling starter med sætningen ” Ud af projektperiodens tid skal der afsættes 20 timer til vejledning”, som er en passus fra Læreplanen for studieretningsprojektet, som den formuleres i forbindelse med den seneste gymnasiereform for det danske almene gymnasium (STX), 2017 (Læreplanen, studieretningsprojektet STX, stk. 4.2.1). Sætningen påkalder sig opmærksomhed, idet den introducerer et nyt og konkret vejledningskrav i en gymnasial kontekst, som endnu ikke er undersøgt i forskning på området.

Eleverne i det danske STX-gymnasium skal gennem flerfaglige forløb og opgaver, dansk-historieopgaven (DHO), studieretningsopgaven (SRO) og studieretningsprojektet (SRP), arbejde undersøgende, flerfagligt og skriftligt. Karakteristika ved disse skriftlige opgaver er, udover det akademiske og interdisciplinære format, at de er længere end traditionelle skoleopgaver, at opgaverne er forbundet med en høj grad af frihed til at vælge emne, at de skrives i en undervisningsfri periode delvist udenfor skolens fysiske rammer, skrives *under vejledning* af lærerne i de to fag og afsluttes med et mundtligt forsvar (Læreplanen, 2017, Bilag 129). Opgaverne er tænkt som en sammenhængende progression, hvor dansk-historieopgaven (DHO) og studieretningsopgaven (SRO) fungerer som forberedelse til studieretningsprojektet (SRP). I forløbet skal eleverne også arbejde med videnskabsteori og metode. Vejledningen foregår i skiftende kontekster i den 3-årige periode. Vejlederne vejleder parvis i de enkelte forløb, hvor de indgår med forskellige fag, og vejlederne skifter mellem de forskellige forløb, idet de fungerer som vejledere qua de fag, der er i spil. Vejlederne repræsenterer således også ofte forskellige forståelser af fag, skriftlighed og videnskabsteori, som både skal forhandles mellem aktørerne i hver af de tre større skriftlige opgaver og på tværs af vejledningerne i den 3-årige periode.

Med 2017-reformens betoning af vejledning, feedback og progression i de flerfaglige større skriftlige opgaver tydeligøres et behov for uddannelsesmæssig forskning, som insisterer på at søge viden om grundlæggende forhold om, hvordan evaluering, vejledning og feedback kan bidrage til elevernes læring og progression i de større skriftlige flerfaglige opgaver på STX-niveau (Hobel & Christensen, 2017). Der mangler en forskningsmæssig viden om, hvordan der arbejdes med vejledningspraksissen

af de større skriftlige flerfaglige opgaver i gymnasiet, og hvilke erfaringer aktørerne gør sig med vejledningen. Afhandlingen vil således indskrive sig i feltet om formativ evaluering, men med et fokus på de udfordringer der ligger i, gennem vejledningen, at skabe en udvikling i elevernes læring i forhold til de store tværfaglige opgaver. Mens forskningen har haft et markant fokus på den formative evaluering i tilknytning til skriftligheden og måske i særdeleshed skriftligheden i de enkeltfaglige dimensioner, synes vores viden om formativ evaluering i de 3 større tværfaglige opgaver noget mindre belyst, særligt i forhold til vejledningssituationen.

Læreplanen og skolernes reformuleringer af læreplanen vidner også om aktørernes meget forskelligartede forståelser af vejledning forstået som didaktisk hændelse (Hobel & Christensen, 2021). På den ene side er vejledning velkendt – alle gør det og har gjort det i mange år. På den anden side er vejledning præget af en privat vejledningspraksis, og er noget man ikke har en systematisk viden om (Bjørndal, 2008; Ankersborg, 2011; Jensen, 2010; Bengtsen, 2012). Vejledning foregår ofte ikke i formaliserede rammer og beskrives kun meget overordnet i styredokumenter (Bengtsen, 2012; Wichmann et al., 2007: 11; Rienecker et al., 2005). I de senere år har vi imidlertid set en øget interesse for vejledning, både forskningsmæssigt men også samfundsmæssigt og politisk. I en politisk sammenhæng ledsages den øgede opmærksomhed på vejledning af et fokus på systematik og kvalitetssikring på vejledningsområdet, hvilket bl.a. kommer til udtryk gennem reformer, læreplaner og studieordninger. I samfundet ses også, at udbredelsen af vejledningsaktiviteter ekspanderer (Bjørndal, 2008), og vejledning omgives af en tro på vejledning som en slags universalværktøj, hvilket bl.a. kommer til udtryk gennem stigende udgivelser af vejledningslitteratur (Bengtsen, 2012, 2016). Både fra forskningssiden og fra politisk hold er man således optaget af at finde svar på spørgsmålet om, hvad der kendetegner en vellykket vejledningssamtale. Vejledningsgenrens mange facetter og ofte idiosynkratiske natur gør det imidlertid problematisk at opstille gode kriterier på tværs af fag, uddannelser, discipliner og landegrænser, idet der pga. feltets mangfoldighed er grænser for, hvad man kan sige generisk om vejledning. Men der er et behov for at undersøge vejledning som synlig og professionaliseret undervisningsaktivitet, ikke mindst i tilknytning til vejledningsprocesserne knyttet til vejledning af de større skriftlige opgaver i gymnasiet. Dette projekt bestræber sig på at udfylde dette videnshul og give ny viden om vejledning i gymnasiet som en institutionel kontekst med fokus på elevers erfaringer med vejledning over det 3-årige gymnasieforløb.

Det overordnede undersøgelsesspørgsmål er:

Hvilke erfaringer har eleverne med vejledning af de større skriftlige opgaver i det 3-årige STX-forløb, og hvordan kan vi forstå den forandring, der sker med elevskrivning og elevskrivere, ved at rette blikket mod vejledningen?
Dette kan udskilles i 3 delspørgsmål, der i afhandlingens delanalyser undersøges i forskellige kontekster.

- Hvilket begrebsapparat kan bruges til at iagttage vejledningshændelser én og én og i et longitudinalt perspektiv?
- Hvordan udmøntes vejledning i forskellige kontekster, og hvad fortæller eleverne om deres erfaringer med det?
- Hvilke erfaringer gør eleverne sig om sammenhæng og udvikling i det 3-årige vejledningsforløb?

Sammenfattende er afhandlingens mål at undersøge og beskrive, hvad elever opfatter som udbytte af vejledningsprocesserne og betingelserne for at skabe sammenhæng og udvikling i skriveprocessen på tværs af kontekster. I mit studie er denne erkendelsesinteresse transformeret til en interesse i at undersøge de kommunikative hændelser som indgår i et vejledningsforløb, hvor vejledning af skriftlige opgaver er i fokus. I den forbindelse er jeg særligt optaget af at forstå, hvordan elever erfarer at læringsprocesser forhandles og nedfælder sig gennem vejledningshændelsers kommunikative handlinger. Derfor er mit metodiske afsæt knyttet til en narrativ tilgang med fokus på, hvad elevernes narrativer kan fortælle os om disse vejledningsprocesser. Herved lader jeg de enkelte stemmer komme i fokus. En indsigt i dette forudsætter viden om, hvordan vejledningshændelser reformuleres i den større skolekontekst, på programmatisk, planlagt såvel som erfaret, niveau, hvorfor vejledningens kontekst også er en væsentlig pylon i afhandlingen.

Undersøgelsens fremgangsmåde og afhandlingens opbygning

Afhandlingen baserer sig på data produceret gennem etnografisk feltarbejde, hvor 11 elevers erfaringer med vejledningsprocesserne i det 3-årige forløb er fulgt. Det er med afsæt i disse data og forskellige vægtninger af disse data, at de 6 delanalyser, artiklerne, er blevet til. Analysen er optaget af at undersøge, hvordan vejledning iscenesættes, programmatisk, planlagt og erfaret og hvordan eleverne fortæller om deres erfaringer med vejledning i forskellige kontekster. De forskellige

kontekster danner afsæt for undersøgelsesinteressen i de enkelte delanalyser. Delanalyserne aktualiserer forskellige dele af det teoretiske begrebsapparat, idet teorien kan belyse forskellige elementer af de problemstillinger, der arbejdes med. Den antologiske ph.d.-afhandling består af tre dele. Første del er en fremstilling af studiet som helhed. Del 2 består af de seks artikler, som udgør afhandlingens forskningsbidrag og indledes med en præsentation af sammenhængen mellem dem. Del 3 er en diskussion af studiet som helhed med afsæt i fundene fra de seks artikler.

Afhandlingens første del kan betragtes som det forskningsbaserede grundlag for den samlede undersøgelse og de seks artikler. På baggrund af forskning på feltet, præsenteres afhandlingens problemstillinger, undersøgelsen motiveres og der gives en præsentation af afhandlingens opbygning (kap. 1). Herefter følger et afsnit (kap. 2), som indkredser afhandlingens centrale begreb 'vejledning' og søger at give en ramme for begrebsfastsættelse i krydsfeltet mellem styring, praksis og forskning. I kapitel 3 introduceres de teoretiske perspektiver, som undersøgelsen baserer sig på, og som med forskellig vægtning og perspektiv danner grundlag for de seks artikler. Afsnittet præsenterer, hvordan artiklerne teoretisk og metodologisk er forbundne, idet artikelformaterne kun i begrænset omfang levner plads til at introducere, hvordan det teoretiske rammeværk i sin sammenhæng giver forklaringskraft til vejledningsbegrebet. Kapitel 4 er en præsentation af undersøgelsesdesignet og introducerer til, hvordan data er produceret og bearbejdet. I kapitel 5 præsenteres og diskuteres en metodologi, forstået som en strategi for hvordan teori, empiri og undersøgelsesdesign sammen danner grundlag for besvarelsen af forskningsspørgsmålene.

Afhandlingens anden del består af en præsentation af de 6 artikler, hvorefter artiklerne følger. De 6 artikler er produceret på baggrund af studiet og er delstudier af den samlede undersøgelse. Forud for artiklerne gives på baggrund af de metodologiske overvejelser en præsentation af artiklerne, som introducerer, hvordan artiklerne leverer hvert sit bidrag til at belyse vejledning i det 3-årige perspektiv, som omfatter den samlede undersøgelse. De primære hovedargumenter og fund fremdrages. En oversigt over de 6 artikler ses nedenfor:

I. Bang-Larsen, A. (2021). "Hvem sagde vejledning?"
II. Bang-Larsen, A. & Drejer, S. N. (to be submitted). "To elevers udvikling gennem vejledning i de store opgaver i gymnasiet"
III. Bang-Larsen, A. (2021). "Klyngevejledning – Kaos eller Quest?"

IV. Bang-Larsen, A. & Qvortrup, A. (to be submitted). “Dialogic possibilities in online supervision – a case study on online supervision of novice writers in upper secondary school”

V. Drejer, S. N. & Bang-Larsen, A. (2021). **“**Vejledningens transformative potentiale i et overgangsperspektiv”

VI. Bang-Larsen, A. & Hobel, P. (indsendt). ”Vejledningens dramaturgi”

Af de seks artikler findes de tre i publiceret version. Disse tre indgår i afhandlingen i faksimileudgaver af tidsskrifternes udgivne versioner, således de kan ses i den kontekst de indgår i. To af de øvrige artikler er antaget og under publicering og artikel VI er i review. Disse tre artikler er i afhandlingen trykt i den senest indsendte version. For samtlige artikler gælder det, at bilag og referenceliste er placeret i umiddelbar tilknytning til den pågældende artikel.

Afhandlingens tredje del er en diskussion af studiet som helhed på tværs af de 6 artikler. Diskussionen adresserer det overordnede undersøgelsesspørgsmål, sammenfatter hvad undersøgelsesdesignet leverer svar på og reflekterer over udfordringer i forhold til undersøgelsen. Referenceliste i tilknytning til kappen, resumé, summary og bilag er placeret bagest afhandlingen.

Fordele og ulemper ved en artikelbaseret afhandling

Ph.d.-afhandlingen er ”det konkrete bevis for succesfuld vidensproduktion og gennemførelse af ph.d.-uddannelsen” (Lee, 2010: 14). Ph.d.-uddannelsesforskeren Liezel Frick (2019) problematiserer det forhold, at tekstformen i afhandlingsformatet oplagt skal foretages på baggrund af formålet. Valget af formatet for afhandlingen har således også konsekvenser for muligheden for at vise en vellykket vidensproduktion. I tilknytning til afhandlingens format har mine overvejelser været knyttet til muligheden for på den ene side at præsentere afrundede dybdestudier med skiftende foki, hvilket er styrken ved den antologiske afhandling. På den anden side har jeg været optaget af at gennemføre en solid, sammenhængende og fremadskridende argumentation, hvilket typisk betragtes som monografiens styrke (Skov, 2019).

Med valget af det artikelbaserede format følger også kappeskrivningen. I mit arbejde med den har det været muligt både at introducere til forskningsfeltet, det teoretiske rammeværk og studiets samlede empiriske grundlag, som har formet min metodologi. Netop afhandlingens metodologi gør det meningsfuldt at skrive en antologisk afhandling, idet artiklerne udgør nedslag i fortællingen i det 3-årige vejledningsdrama i forskellige kontekster. Artiklerne har således kunnet betragte vejledning

med forskellige linser, der i nogen sammenhænge oplyste én del af empirien og på andre tidspunkter en anden del. Det samme har gjort sig gældende i forhold til det teoretiske rammeværk, hvor forskellige aspekter skaleres op og ned i de enkelte delstudier, da studierne delvist har sær-erkendelsesinteresser. Betragtningen af vejledning i de forskellige kontekster bidrager til en samlet forståelse af det overordnede undersøgelsesspørgsmål. Antologiens tekstformat medfører imidlertid også, at den fremadskridende argumentation i nogle sammenhænge udfordres. På den ene side kan der i delanalyserne være tendens til redundans, og på den anden side kan det samlede overblik opleves mangelfuldt. Dette er fx tilfældet i forhold til en samlet forskningsoversigt. Her har jeg grundet formatet valgt udelukkende at præsentere centrale elementer af den forskning, der danner grundlag for delanalyserne.

En anden udfordring i forhold til formatet er den rekursive skriveproces, som medfører, at afhandlingens tidlige artikler repræsenterer tidlige fund, som senere i forløbet kan betragtes med andre øjne. Omvendt giver delanalyserne i artiklerne et solidt fundament at stå på i en videreudvikling af perspektiver og pointer. Publiceringsprocessen har ligeledes en immanent dobbelthed i sig, da indsendelsen til tidsskrifter på den ene side giver grobund for sparring og skærpelse af artiklernes udtryk og indhold. På den anden side kræver publiceringsprocessen også en varsomhed i forhold til at sikre sig, at artiklerne forpligter sig på en præsentation af afhandlingens overordnede erkendelsesinteresse og ikke lader sig styre af fx et call, som orienterer sig mod andre erkendelsesinteresser. Der er således både muligheder og udfordringer forbundet med den antologiske afhandling.

Forudgående forskning som informerer undersøgelsen

Dette afsnit præsenterer i kort form væsentlige dele af det forskningsfelt, som afhandlingen er i dialog med. På den baggrund formuleres, hvordan afhandlingens undersøgelsesinteresser og delstudier informeres af feltet til en indfangning af vejledning af opgaveskrivning i en gymnasial kontekst. Da studiets formålsformulering går på tværs af flere faglige felter, er der ingenlunde tale om udtømmende præsentationer af de forskellige faglige diskussioner i vejledningsforskningen, dette ville udgøre et forskningsprojekt i sig selv. Præsentationen er en syntese af centrale områder af den vejledningsforskning, der informerer undersøgelsen. Indledningsvist tegnes konturerne af det forskningsfelt afhandlingen er informeret af, efterfølgende udfoldes mere specifikke dele, som undersøgelsen er i dialog med. Udvælgelsen baseres på afhandlingens specifikke undersøgelsesinteresse med det formål at give et fundament for analyserne i de enkelte artikler og

den efterfølgende diskussion af undersøgelsens resultater. En rammesætning indenfor vejledningsforskningens forskellige felter bidrager således både med en kvalificering af undersøgelsesdesignet og kan samtidig understøtte undersøgelsens analytiske resultater.

Dette afsnit præsenterer i kort form væsentlige dele af det forskningsfelt, som afhandlingen er i dialog med. På den baggrund formuleres, hvordan afhandlingens undersøgelsesinteresser og delstudier informeres af feltet til at indfange vejledning af opgaveskrivning i en gymnasial kontekst. Da studiets formålsformulering går på tværs af flere faglige felter, er der ingenlunde tale om udtømmende præsentationer af de forskellige faglige diskussioner i vejledningsforskningen, dette ville udgøre et forskningsprojekt i sig selv. Præsentationen er en syntese af centrale områder af den vejledningsforskning, der informerer undersøgelsen. Indledningsvist tegnes konturerne af det forskningsfelt, afhandlingen er informeret af, efterfølgende udfoldes mere specifikke dele, som undersøgelsen er i dialog med. Udvælgelsen baseres på afhandlingens specifikke undersøgelsesinteresse med det formål at give et fundament for analyserne i de enkelte artikler og den efterfølgende diskussion af undersøgelsens resultater. En rammesætning indenfor vejledningsforskningens forskellige felter bidrager således både med en kvalificering af undersøgelsesdesignet og kan samtidig understøtte undersøgelsens analytiske resultater.

Vejledningsforskningen – en syntese af flere felter

Vejledning er en kompleks praksis at indfange, da den ikke kun er forankret i forskellige faglige discipliner, men også forskellige akademiske traditioner, interesser og forståelser af, hvad der kendetegner vejledning som pædagogisk praksis (Nordentoft & Cort 2020). I forskningsreviews peges på, at der har manglet systematisk viden om vejledning i en undervisningskontekst (Wichmann-Hansen, 2007; Bengtsen, 2012; Wisker, 2012; Bastalich, 2017), hvilket bl.a. knyttes til det forhold, at vejledning foregår i et delvist privat rum, som ofte har en personlig og sensitiv karakter (Bjørndal, 2008; Jensen, 2010; Cayley, 2020). Reviews peger dog også på, at der gennem de sidste årtier har været en forskningsmæssig opmærksomhed rettet mod vejlederrollen (Lovitt, 2001; Golde, 2005). Et andet fokus for vejledningsforskning har gjaldt vejledning i en institutionel og organisatorisk kontekst (Leonard, 2006; Bastalich, 2017). Nyere litteraturstudier af vejledningsforskning i en undervisningskontekst viser imidlertid, at dette felt har udviklet sig signifikant i de senere år, både i en international og i en skandinavisk sammenhæng. Interessen fordeler sig over et bredt spektrum af uddannelsesfelter fra praksisvejledning til ph.d.-vejledning (Bjørndal, 2008; Vos, 2013; Bengtsen &

Mathiasen, 2014; Bastalich, 2017, Sverdlik et al., 2018; Nordentoft & Cort 2020). Af reviews over forskning indenfor ph.d.-vejledningen fremgår det, at forskningens karakter fordeler sig næsten ligeligt mellem kvalitative og kvantitative studier, hvoraf en mindre del udgøres af studier med et mixed method design (McAlpine et al., 2020).

På dansk grund kommer et gennembrud i vejledningsforskningen, da *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* i 2007 publicerer et nummer med fokus på vejledning på universiteterne. Temanummeret begrundes med et behov for at udvikle forståelsen og betydningen af vejledning fra at være underbelyst og en indforstået privat praksis til at blive italesat, ekspliciteret og institutionaliseret (Wichmann-Hansen et al., 2007). Efterfølgende ser man, i en dansk undervisningskontekst knyttet til de mellemlange og lange videregående uddannelser, en forøgelse af forskningsprojekter indenfor vejledning af opgaveskrivning. Bengtsen (2012) udforsker vejledningssamtalen i ph.d.-vejledning i sin afhandling, Jensen (2010) undersøger vejledningssamtalen v. specialevejledning, og i de senere år har flere forskningsprojekter, der involverer peervejledning, set lyset (Nordentoft et al., 2013; Wichmann-Hansen et al., 2015; Hyldegård & Jensen, 2012). Udviklingen indenfor feltet specialevejledning sammenfattes i en forskningsoversigt af Nordentoft & Cort (2020). Den mangespektrede og spirende forskningsinteresse indenfor vejledningsforskning på dansk grund bliver evident med udgivelsen af *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift 31* (2021), som udgiver et temanummer under overskriften ”Faglig vejledning i forandring”.

Vejledningsforskning knyttet til praksisforskning

Et centralt aspekt i vejledningsforskningen på skandinavisk grund er inspireret af praksisforskningen. Denne del af vejledningsforskningen knytter ikke umiddelbart an til afhandlingens genstandsfelt, som er vejledning af skriveprocesser. Når denne del af forskningen alligevel skal berøres, er det fordi interessen for vejledning og vejledningsforskning i en skandinavisk kontekst i nogen grad er vokset ud af den norske praksisforskning i tilknytning til lærer- og pædagoguddannelserne (Lauvås & Handal, 1997; Skagen, 2004; Bjørndal, 2008, 2012, 2020; Worum, 2014). Fra dette forskningsfelt hentes viden om vejledning på tværs af kulturer, fag og vejledere, et forhold som netop karakteriserer vejledning af de flerfaglige opgaver i gymnasiet. Af særlig betydning for nærværende undersøgelse er feltets bidrag med viden om vejledningssamtalen, herunder vejledningsmodeller og roller i vejledningen.

I 1983 udgav Handal og Lauvås *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere* (1983), en udgivelse som udpeger mange af de områder, vejledning også i dag har fokus på. Det er samtidig en udgivelse, som får stor indflydelse på vejledningspraksis i en skandinavisk kontekst med lancering af vejledningsmodellen "Refleksion-over-handlings-modellen", som er omdrejningspunktet for en lang række af forfatternes senere publikationer (Handal & Lauvås, 1983/1999, 1990). Vejledningsmodellen bidrager med en teoretisk informeret modellering af, hvordan man kan vejlede for at udvikle den enkeltes praktiske fagteori, så den udgør et reflekteret grundlag for handling med afsæt i, hvordan den enkelte studerende skal udforme sin lærerrolle. Handal og Lauvås' arbejde har således været med til at initiere refleksioner over roller og magt i vejledningssamtalen, og diskussionen angår bl.a. vejleders autoritet i vejledningssamtalen og en drøftelse af, hvordan vejleder bidrager til udvikling i vejledningsprocessen (Skagen, 2004, 2017). Dysthe udvikler, på baggrund af Handal og Lauvås' forskning, forskellige modeller for vejledning i tilknytning til masteruddannelsen (Dysthe, 2002). Bjørndal undersøger interaktionsmønstre bag vejledningssamtaler (de symmetriske og asymmetriske interaktionsmønstre) og udvikler et analyseredskab, der kan bruges til at belyse vigtige aspekter af (a)symmetri i (vejlednings) samtaler (Bjørndal, 2008). Og på svensk grund bidrager Lindh (2000) og Lovén (2000) med studier af forventninger og roller i vejledningssamtalen knyttet til erhvervs- og studievejledningen.

Ud over Handal og Lauvås' model (Handal & Lauvås, 1983/1999, 1990) udviklet til praksisvejledning bidrager de også til feltet forskningsvejledning (Handal & Lauvås, 2006). Her udforskes disciplinforskelle, stadier i forskningsprocessen, forskellige typer studerende mm., forskelle der netop peger på vejledningssituationens kontekstafhængighed. Disse studier er således med til at forankre vejledningssituationen og vejledningssamtalen som et særligt interessefelt indenfor skandinavisk vejledningsforskning (Bengtsen, 2012). Afhandlingen peger på, at studierne aktualiseres i tilknytning til vejledning af de større skriftlige opgaver i gymnasiet, hvor nationale og lokale styredokumenter bl.a. lægger op til brugen af forskellige modeller for vejledning, som er introduceret i denne del af forskningen.

De seneste års interesse for vejledning, på skandinavisk grund, afspejler sig også i vejledningslitteraturen, forstået som litteratur rettet mod erhvervsgrupper, der praktiserer vejledning. Dette er særligt udtalt indenfor praksisvejledning (Inglar, 2001; Lauvås & Handal, 1990; Handal & Lauvås, 2015; Løw, 2017; Plant & Buhl, 2020), men også indenfor bachelor- og specialevejledning (Andersen & Jensen, 2006; Rienecker & Jørgensen 2005; Ankersborg, 2011; Rienecker et al, 2019;

Nordentoft & Cort, 2020). Driver (2006), John & Denicolo (2013) og Harwood & Petric (2020) peger internationalt på samme tendens, hvor en lang række "how-to" publikationer sigter mod at kvalificere vejledningssamtalen, herunder vejledningsrelationen. På grund af vejledningslitteraturens ærinde, som netop er at understøtte vejledning i praksis, har denne litteratur ofte en normativ karakter og henviser hyppigt ikke direkte til forskningen (Bengtsen, 2012; Feltham, 2013). Når vejledningslitteratur, og forskning i vejledningslitteratur, alligevel skal nævnes, skyldes det, at de praktikker, forskning iagttager i vejledning, ofte er afledt af institutionelle og organisatoriske styredokumenter og personlige vejledningspraktikker. Denne er udviklet på baggrund af den brugsorienterede vejledningslitteratur (Bengtsen & Mathiasen, 2014; Driver, 2006).

Vejledningsforskning fra de videregående uddannelser

Når afhandlingen skal skabe viden om vejledning af de større skriftlige opgaver i gymnasiet, et felt som vejledningsforskningen ikke har beskæftiget sig med, er det meningsfuldt at trække på forskning i tilknytning til vejledning af opgaveskrivning på de mellemlange og lange videregående uddannelser, hvor forskning i de senere år har været i vækst (Lee, 2008; Vos, 2013; McCulloch et al., 2016; Sverdlik et al., 2018; Cayley, 2020). Feltet er bredt og omfatter i særdeleshed vejledning af bachelorprojekter, specialer (Roberts & Seaman, 2018) og ph.d.-afhandlinger (Bastalich, 2017; Sverdlik et al., 2018; McAlpine et al., 2020) men også vejledning af masterprojekter (Dysthe, 2002; Vos, 2013; Harwood & Petric, 2020), alle opgavetyper, som er karakteriseret ved at være større opgaver, der skrives under vejledning. Forskningsfeltet tematiseres under overskrifterne projektvejledning, bachelor- og specialevejledning, mastervejledning samt forskningsvejledning (Boud & Lee, 2005; Maxwell & Smyth, 2011; Johnson et al., 2000; Petersen, 2007; Firth og Martens, 2008).

Bengtsen (2012) bestemmer vejledningshændelser knyttet til skriveprocesser som "et møde mellem to personer (vejleder og studerende), der mødes om et fagligt indhold (opgaven/specialet) inden for en institutionel ramme (universitetet)" (Bengtsen, 2012: 17). Når vejledning knyttes til undervisningsbegrebet, ledsages det af en forståelse af vejledte som lærende med potentiale for udvikling gennem vejledning. Diskussionerne i forskningslitteraturen angår, *hvordan* vejledningshændelser bidrager til udvikling (Emilsson & Johnsson, 2007; Dixon & Hank, 2010; Walker & Thomson, 2010; Roberts & Seaman, 2018), og hvordan de involverede aktører kan stilladsere og styre processen (Delamont et al.,1998; Dysthe, 2002; Gatfield, 2005; Lee, 2012; Harwood & Petric, 2020). Netop fordi vejledning både bedrives i mange kontekster med meget

forskelligartede betingelser og undersøges ud fra meget forskelligartede perspektiver, står konteksten for vejledningen centralt for forskning på dette felt.

Dysthe et al. (2006), Ward & Dixon (2014), Vos (2013), Harwood & Petric (2018) og Vehviläinen & Löfström (2016) fremhæver, at forskningslitteratur om **bachelor- master- og kandidatvejledning** på de videregående uddannelser i Europa, har været et mindre felt, sammenlignet med den omfattende forskning i tilknytning til ph.d.-vejledning. I en dansk kontekst peger Jensen & Bengtsen (2011) ligeledes på begrænsede undersøgelser af specialet i en vejledningskontekst. Dette er medvirkende til, at forskning knyttet til ph.d.-vejledning står centralt i afhandlingen. I et review over den europæiske forskningslitteratur på området bliver det imidlertid tydeligt, at bidragene er vokset markant de seneste 10 år (Nordentoft & Cort, 2020). Forskningsinteresserne angår primært vejledningsmødet og vejledningsrelationerne. De politiske og institutionelle rammer på dette felt har først i de senere år fået øget opmærksomhed (Harwood & Petric, 2020). Af flere årsager har det været relevant for afhandlingen at trække forskning i vejledningsprocesser knyttet til bachelor- og specialevejledning ind. For det første fordi vejledning rettet mod disse opgaveskrivningsprocesser adskiller sig fra vejledning af ph.d.-skriveprocessen ved det forhold, at de vejledte har mindre erfaring (Cook, 1980), kortere tid til den enkelte opgave (Rowley & Slack, 2004) og ikke nødvendigvis er interesserede i en forskerkarriere. Lovits (2005) samt Todd et al. (2006) peger på, at de studerende i bachelor- og specialeskrivningsprocessen oplever transitionen til den selvstændige skriveproces som udfordrende. Day & Bobeva (2007) fremhæver en lignende udfordring for de studerende i bevægelsen fra den direkte læring i store grupper til selvstændigt, individuelt arbejde. Disse udfordringer adresseres også i norske og danske forskningsmiljøer med fokus på kollektive vejledningsformater (Dysthe et al., 2006; Samara et al., 2006; Nordentoft et al., 2013; Wichmann-Hansen et al., 2015; Hyldegård & Jensen, 2012). Forskning på dette felt argumenterer bl.a. for, at peer-vejledning styrker en indkulturering og en udvikling af en faglig identitet (Nordentoft & Cort, 2020). Ligeledes peges der i et andet dansk studie på, hvordan kollektive vejledningsrum bidrager til, at specialestuderende får formuleret deres forventninger til og behov for vejledning (Jensen, 2012).

Forskningslitteraturen giver et billede af vejledningspraksisser som komplekse og omgivet af mange og ofte modsatrettede krav og forventninger fra de forskellige aktørers side (Wagener, 2018; Harwood & Petric, 2020). I lighed med forskning fra feltet forskningsvejledning peges der på relationens betydning for oplevelsen af en meningsfuld vejledning (Vehviläinen & Löfstöm, 2016; Woolhouse, 2002; Dupont et al., 2015), og mange undersøgelser fremhæver, at den

studerendes oplevelse af personlig tilknytning har stor betydning for deres motivation (Wagerner, 2018; Schwartz & Halloway, 2012; Breunig & Penner, 2016; Nordentoft & Cort, 2020). I tilknytning hertil ser man i en skandinavisk sammenhæng en interesse for at undersøge, hvordan stemmer og dialog i vejledningshændelsen påvirker aktørerne (Dysthe, 2002; Dysthe et al., 2006). Afhandlingen informeres dog i særlig grad af viden fra dette felts undersøgelse af vejledning af skriveprocesser (Elfering et al., 2012; Bitchener et al., 2010; Jensen et al., 2017)). Her står forskning i skriveridentitet, feedback og udvikling centralt (Andrews & Smith, 2011; Curtis & Herrington, 2003; Drejer 2018), ikke mindst i et online format (Kumar & Johnson, 2019; Bengtsen et al., 2021). Harwood og Petrics (2018) studie af masterafhandlinger i Storbritannien er i den forbindelse interessant, idet studiets design har mange lighedspunkter med undersøgelsesdesignet for denne afhandling, og argumenterer for den brede data som forudsætning for at indfange vejledningens kompleksitet.

Undersøgelsen informeres også af vejledningsforskning knyttet til ph.d.-vejledningsprocessen, som er relevant af flere årsager, bl.a. på grund af centrale indholdsmæssige og strukturelle lighedstræk i opgaven og i vejledningsprocessen. For de større skriftlige opgaver i gymnasiet og for ph.d.-afhandlingen gælder det, at det er skriveprocesser der strækker sig over lang tid, såfremt man anskuer de gymnasiale opgaver i det 3-årige progressionsperspektiv, de er indskrevet i. For begge opgavetyper gælder det, at de kræver en høj grad af selvstændighed i forhold til, hvad eleven og den studerende ellers har mødt. Samtidig er det et karakteristikum ved begge formater, at de integrerer flere fagligheder og ofte også flere vejledere, og en central del af afhandlingens erkendelsesinteresse er optaget af, hvordan det faglige samspil har indflydelse på vejleder(e)-vejledt-relationen. I vejledningsforskning knyttet til forskningsvejledning er Varstone (2013) optaget af lignende tematikker. Der er ligeledes fælles karakteristika i den organisatoriske og institutionelle rammesætning, hvor vejledningsprocessen underlægges detaljerede institutionelle og organisatoriske krav med henblik på at stilladsere indkulturering, progression og i sidste ende gennemførsel. Forskningen indenfor en universitetskontekst bidrager her med et perspektiv på en organisatorisk og institutionel modstand i form af skepsis overfor standardisering og uddannelsespolitiske reformer. Her viser forskningen bl.a., hvordan den individuelle kultur på universiteterne er medvirkende til, at specialevejleder ofte udvikler deres egen vejledningspraksis (Andersen & Jensen, 2006; Vehlviläinen & Löfström, 2016). Dette perspektiv er også relevant for forskningsspørgsmålet i denne afhandling.

Gennem undersøgelse af forskningsreviews, der afdækker forskning i ph.d.-vejledning, kan jeg ligeledes pege på interessemæssige overlap i forhold til vejledning af skriveprocesser knyttet

til de gymnasiale flerfaglige opgaver. Hvor forskning i vejledningsprocesser knyttet til bachelor- og kandidatvejledning i særlig grad har kvalificeret afhandlingens undersøgelse af elevers skriveprocesser, informerer vejledningsforskning knyttet til vejledning af ph.d.-studerende i højere grad studiets undersøgelse af vejledningshændelser, roller og relationer. Sverdlik et al. (2018) peger i deres forskningsreview over vejledning af ph.d.- processer på, at der i en britisk kontekst har været en særlig interesse i at undersøge studerendes mentale, psykologiske, motivationsmæssige og sociale oplevelser. Bengtsen (2012) og Wisker (2012; Wisker et al., 2008) fremhæver i lighed hermed, at det er særligt for den skandinaviske og britiske vejledningsforskning at knytte vejledningsgenren mere eksplicit til faglige samtaler og undervisning. Derfor trækker afhandlingen i høj grad på forskning i vejledning i en ph.d.-kontekst i en skandinavisk og britisk kontekst.

Interessen for vejledningsrelationen og ikke mindst tilliden i relationen har inden for forskning i forskningsvejledning påkaldt sig opmærksomhed (Lener & Sitzman, 2006; Yob & Crawford, 2012; Erichsen et al., 2014; Rademaker et al., 2016; McAlpine et al., 2020). Fokus har både været rettet mod udvikling af fagligt engagement og indkulturering af den studerende (Ives & Rowley, 2005; Lee, 2008; Boud & Lee, 2009; Golde, 2005), hvor bl.a. Wisker (2008) og Janssen et al. (2020) argumenterer for relationens betydning for, at de studerende kan formulere og udvikle deres faglige overvejelser under vejledning. Feltet har været præget af en signifikant udvikling, og forskningen afspejler en overordnet forståelse af vejledningsrelationen som en kompleks, mangefacetteret og dynamisk relation, der bør undersøges og forstås ud fra den specifikke kontekst, den udspiller sig i. I en skandinavisk kontekst har bl.a. Bengtsen (2012, 2016) og Skagen (2017) argumenteret for en bred forståelse af vejledningshændelsen, som fordrer en forskningsmæssig opmærksomhed mod både relationer, roller, handlinger, dialog, studieordninger, didaktik og tekster. I lighed med dette peger flere forskere på betydningen af fleksibelt at indrette vejledningen efter situationens behov i en konstant dialog og forventningsafstemning med den studerende, forløbet, kravene, omfanget og karakteren af projektet, læringsmålene, curriculum mm. (Pyhälto et al., 2015; Robert & Seaman, 2018; Harwood & Petrić, 2020; Janssen et al., 2020). I tilknytning hertil er der i forskning på feltet bred enighed om, at den studerende oplever vejledning som kvalificerende for arbejdsprocessen, når den er åben og støttende, og når der er overensstemmelse mellem aktørernes værdier i forhold til hyppighed, tilgængelighed, respons, forpligtelse og kommunikationsstil (McAlpine & Mckinnon, 2013; Zhao et al., 2007). Selvom idealet er mentorship, står guiding og supporting også som roller, der opleves som motiverende for skriveprocessen (Latona & Browne, 2001; Drennan & Clarke, 2009; Sverdlik et al., 2018). Nyere forskningsreviews giver indsigt i,

hvordan akademisk identitet og selfefficacy påvirker motivationen i skriveprocessen (Geraniou, 2010; Schunk & Pajares, 2009). Der peges imidlertid også på, at "akademisk identitet" og "agency" er underbelyst i forskningen (Sverdlik et al., 2018; McAlpine et al., 2020). Dette videnshul ses ligeledes i vejledning i den gymnasiale SRP-kontekst og giver anledning til i afhandlingen at undersøge forholdet mellem vejledning og skrive(r)udvikling.

Nyere reviews af forskningslitteraturen knyttet til ph.d.-studerendes gennemførsel og trivsel peger på, at vejledningsrelationer fortsat er genstand for en stor del af forskningen, men i de senere år har forskningsinteresser også i stigende grad knyttet sig til organisatoriske faktorer af betydning for vejledningspraksis, herunder nye politiske dagsordener samt institutions- og disciplinspecifikke forhold (Flynn et al., 2012; Bastalich, 2017; Sverdlik et al., 2018). Der ses ligeledes en øget interesse for forholdet mellem studerendes sociodemografiske forhold og deres trivsel og gennemførsel, og hvordan disse påvirkes af forskellige vejledningspraksisser og institutionelle rammer (McAlpine et al., 2020). Sverdlik et al. (2018) introducerer en skelnen mellem eksterne og interne faktorer, som påvirker de studerendes trivsel i arbejdet med og tilegnelsen af ph.d.-graden (Sverdlik et al. 2018, Manathunga, 2002; Ali & Kohun, 2006). De eksterne faktorer, der adresseres, er supervision og departementsmæssige faktorer. De interne faktorer dækker over motivation, skrivefærdigheder, selvregulerende strategier og akademisk identitet. Det er imidlertid en særskilt pointe, at faktorerne væver sig ind i hinanden (Sverdlik et al., 2018; Cayley, 2020), og forskning på feltet understreger behovet for at undersøge, hvordan interne og eksterne interessevariabler påvirker hinanden (Litalien & Guay, 2005).

Sammenvævningen af de eksterne og interne faktorer er udgangspunktet for, at nærværende afhandling ganske vist anlægger det overordnede eksterne perspektiv, at undersøge vejledning, men som en del af dette retter sit fokus mod interne perspektiver som skrivefærdigheder, skriverudvikling og akademisk identitet. Derfor informeres undersøgelsen også af forskningslitteratur fra både bachelor- kandidat- master- og forskningsvejledning. Afhandlingens erkendelsesinteresse retter sig endvidere både mod det relationelle aspekt, elevernes fortællinger om, hvordan vejledningshændelser bibringer en forandring qua vejleders måde at udfylde vejlederrollen på *og* de kontekstuelle rammer for vejledningen, herunder de institutionelle og organisatoriske rammer. Disse felter belyses også på forskellig vis i forskningslitteraturen introduceret i dette afsnit. Forskningen introduceret ovenfor har derfor også betydning for den empiri, der skabes i afhandlingen, og ikke mindst tilblivelsen af undersøgelsesdesignet, som netop søger at kaste lys over en bred og kontekstafhængig forståelse af vejledningshændelsen.

Vejledningsforskning knyttet til vejledning i de virtuelle formater

En del af forskningsinteressen i vejledningsprocesser knyttet til opgaveskrivning relaterer sig til vejledning i virtuelle formater. Også her er feltet i særlig grad informeret af forskning i forskningsvejledning, men forskning fra bachelor og særligt specialevejledningen udgør også et vægtigt bidrag.

Forskning på dette felt adskiller sig fra meget af den øvrige vejledningsforskning på uddannelsesområdet, idet der har været et øget fokus på observationer af vejledningsfeltet og virtuel kommunikation i de forskellige online-formater, hvilket har bibragt vejledningsfeltet nye typer af data og dermed også nye indsigter. Den del af forskningen, der bringes med ind i denne afhandling, definerer virtuel vejledning som "a developmental relationship between a more experienced individual and a less experienced protégé that is embedded within the career context and that primarily uses online media" (Kumar & Johnson, 2019: 60). Definitionen illustrerer, at også for dette forskningsfelt gælder det, at der har været en særlig forskningsinteresse i at undersøge roller og relationer i vejledningshændelser.

Forskning, der omhandler digitalt understøttet vejledning på videregående uddannelser viser, at online-tilstedeværelse giver andre betingelser for roller, relation og kommunikation, idet tilstedeværelsen har en anden karakter (Evans, 2009; Friesen, 2011, 2005; de Beer & Mason, 2009; Power & Vaughan, 2010; Anthony & Nagel, 2010; Bengtsen & Jensen, 2015, Bengtsen et al. 2021). Der skelnes i den forbindelse ofte mellem det fagligt udviklende element i relationen og det psykosociale element (Ives & Rowley, 2005; Lee, 2008; Crawford et al., 2014). Og forskningen interesserer sig bl.a. for, hvordan digitalt understøttet vejledning af skriveprocesser kan skabe en oplevelse af nærvær gennem brug af forskellige modaliteter (Zhu et al., 2017; Ross & Sheail, 2017; Jaber & Kennedy, 2017).

Flere studier fremhæver, at de forskellige former for online-formater har potentiale til at styrke en dialogpræget, procesorienteret og tillidsfuld relation, særligt i forhold til tekstbaseret feedback, hvor de virtuelle værktøjer muliggør vejleders adgang til skriveprocessen (Suler, 2004; Kumar & Johnson, 2019). Bengtsen, Møller og Thunø (2021) peger i et nyt studie på, hvordan færre modaliteter i online vejledning giver en skærpet oplevelse af vejledningsaktørernes personlige og faglige stemmer, særligt i samspil med skriftlig tekstfeedback. I andre studier fremhæves det, at digitalt medieret mundtlig feedback bidrager til at øge den studerendes oplevelse af meningsfuldhed, motivation og forståelse af feedback (Killingback et al., 2019). Forskning på feltet er imidlertid ikke entydig i forhold til den virtuelle vejlednings potentialer. Således fremhæver Sussex (2008) og de Beer & Mason (2009), at vejledningsrelationen i det virtuelle format er udfordret i forhold til

udvikling af dybde og kendskab. I forlængelse heraf peger Erichsen et al. (2014) på nødvendigheden af en tydeligere facilitering, organisering og gensidig forpligtelse hos vejledningsaktørerne. Endelig belyses det, hvordan forskellige online-formaters forskellige kvaliteter bør tilpasses den studerendes behov for vejledning (Gatfield, 2005; Bengtsen & Mathiasen, 2014; Bang-Larsen & Qvortrup, 2021). Forskning knyttet til virtuel vejledning blev aktualiseret i forhold til afhandlingen, da skolerne grundet COVID-19 i foråret 2020 lukkede ned, hvorved vejledning blev omlagt til virtuelle formater. I afhandlingens undersøgelse af den virtuelle vejledning har forskning på feltet bidraget med et begrebsapparat til analyse af, hvordan forskellige online-formater indvirker på vejledningsprocessen. Begrebsapparatet retter sig mod måder at undersøge kommunikation og relation i online-tilstedeværelse. Begrebsapparatet udfoldes og anvendes i artikel IV og i Bang-Larsen og Qvortrup (2021).

Kapitel 2

At give ramme til et begreb

Det introducerende afsnit præsenterede forskning på feltet, og bidrog til en forståelse af, hvordan afhandlingen er med til at udfylde et videnshul i en forskning med mangeartede erkendelsesinteresser. Introduktionen efterlod også et indtryk af et begreb, der bruges og forstås på flere forskellige måder – et begreb, der er svært, at få hold på. Vejledningsbegrebets indlejring i en gymnasial kontekst, gør det ikke mindre komplekst. Nærværende afsnit er derfor en afsøgning af begrebet ind i denne kontekst og en placering af begrebet i relation til afhandlingens erkendelsesinteresse.

Gennem sin begrebshistorie undersøger den tyske historiker Koselleck (1985), hvordan sociale strukturer og begreber betinger og påvirker hinanden i en gensidig vekselvirkning. Dette belyser han gennem kategorierne word (signification), meaning (concept) og object (Koselleck, 1985: 108). Centralt står forståelsen af, at begreber er flertydige, foranderlige og udvikles i konteksten, og han fremhæver, at udviklingen beror på, hvilke erfaringer der aktualiseres i konteksten. Kontekstbegrebet er knyttet til en tidslighed, som udspændes mellem det, der omtales som erfaringsrummet og forventningshorisonten. Erfaring forstås som "det nutidige forgangne, hvis begivenheder er blevet indoptaget og kan hentes frem i erindringen (…) I den enkeltes erfaring er der altid indeholdt og optaget fremmed erfaring, som er formidlet af generationer og institutioner" (Koselleck, 2007: 33). Erfaringsrummet vil altså altid være indlejret i afgrænsning af begreber og definitioner af begreber. Koselleck understreger imidlertid, at begreber ikke udelukkende bliver til gennem erfaringen, her introduceres begrebet forventningshorisont, som sigter til det endnu-ikke-erfarede, det som skal blive tilgængeligt (Koselleck, 2007: 33). Det er i dynamikken mellem erfaringsrum og forventningshorisont, at hændelser og begreber tilskrives mening (Åkerstrøm, 1999). Kosellecks begrebsapparat danner grundlag for at undersøge, hvordan vejledningsbegrebet i en dansk gymnasial kontekst både baserer sig på erfaringer og formes af forventninger fra forskellige kontekster. Dette perspektiv er særligt interessant at iagttage i og med, at læreplanens krav til vejledning i skrivning af de større skriftlige opgaver er nye. Nedenfor indkredses, hvilke erfaringer, fra en (delvis) uddannelsesmæssig kontekst, begrebet er under indflydelse af. Herigennem får vi indsigt i nogle af de forventninger, der, i en gymnasial rammesætning, knytter sig til vejledning.

Kontekstualisering af vejledningsbegrebet

Vejledningsbegrebet kendes både fra vejledningspraksisser knyttet til hverdagen, fra vejledningslitteraturen knyttet til vejledningspraksis og fra forskningen. Alle disse kontekster påvirker begrebsdannelsen og danner baggrund for en stipulativ forståelse af vejledningsbegrebet i en gymnasial skrive-faglig vejledningskontekst.

Vejledningsbegrebet i en dagligdagsforståelse

I den nudanske ordbog defineres verbet *at vejlede* som "det at hjælpe nogen som er mindre vidende eller erfaren end én selv på et bestemt område, fx ved at give oplysninger eller vise hvordan noget skal udføres" (Ordbog over det danske sprog). Ordet består af to dele: *vej* og *ledning*, hvilket peger ned i to kognitive metaforer: rejsemetaforen *vej*, at gå ad en vej, søge vej, lære i mødet med det nye, og lede-metaforen, *at lede på vej* (Løw, 2017). Udlægningen peger i retning af en asymmetri med en vejlederrolle, som netop er ledende, og en vejledt, som lader sig lede, eller måske ligefrem kan betragtes som vejsøgende (Plant, 2020; Bjørndal, 2008). Undersøger man beslægtede ord, tegner sig det samme mønster af asymmetri: *rådgive, forklare, anvise, supervisere, sparre* og *coache* (Den danske ordbog). Et lignende mønster tegner sig i international sprogbrug, hvilket man bl.a. ser i begreber som *supervision, tutoring* og *mentoring* på engelsk, *handledning* på svensk, *beratung* på tysk eller *rettleiing* på nynorsk.

Dagligdagsforståelsen af begrebet er sandsynligvis afledt af de sammenhænge, begrebet anvendes i. Skagen (2013) peger på, at vejledningsbegrebet er et samlebegreb, som både omfatter virksomhed inden for forskellige kontekster og arbejdssammenhænge, og samtidig også informeres af en række forskellige traditioner indenfor vejledningsforskning. I forlængelse heraf viser Skagen, hvordan vejledningsfeltet i de senere år er blevet genstand for øget opmærksomhed, hvilket har resulteret i forskellige traditioner og retninger: refleksion-over-handling-retningen, gestalt-vejledning, filosofisk vejledning, systemisk vejledning, løsningsorienteret vejledning, filosofisk vejledning, konstruktivistisk vejledning, coaching, mentoring, erhversvejledning, karrierevejledning, kollegial sparring, studievejledning etc. (Skagen, 2004). Blandt de forskellige vejledningspraksisser udpeger han et slægtskab, knyttet til beslægtede samtalemetodiske fremgangsmåder. Hvordan begrebet tillægges værdi er altså betinget af forskellige erfaringer med vejledning fra forskellige kontekster med forskellige aktører:

> Utmärkande för kunskapsfältet är att det gemensamma fackspråket är svagt utvecklat och att antalet forskningsstudier är litet. Uppfattningarna om vad handledning är och syftar till skiljer sig åt mellan olika författare, men också mellan handledningens aktörer, dvs handledare, handledda och beställare av handledning.
> (Åberg, 2009: 72)

I sit studie af feltets vejledningslitteratur bekræfter Bengtsen (2012) samme mønster. Bengtsen (2012) supplerer denne iagttagelse med sit delstudie af vejledningslitteratur, der fremhæver vejledningslitteraturens interesse for modeller, der på den ene side kan beskrive feltet, men på den anden side også tilbyder redskaber til det konkrete vejledningsarbejde, som kan bidrage til at "løse" vejledningsudfordringer (Bengtsen, 2012). Bjørndal (2008), som har forsket i vejledningssamtaler, bekræfter variationen i opfattelser og et slægtskab i samtalemetodiske fremgangsmåder, og peger på symmetri og asymmetri i vejledningssamtaler som kategorier til undersøgelse af vejledningssamtaler.

Vejledningsbegrebet i en undervisningskontekst

Afhandlingens erkendelsesinteresse er rettet mod vejledning i en undervisningskontekst, særligt vejledning i skrivning af opgaver. Da et formaliseret vejledningskrav i forbindelse med de større skriftlige opgaver er nyt i styredokumenterne for STX, er det ikke beskrevet i vejledningslitteraturen eller belyst fra et forskningsmæssigt perspektiv. Man må derfor formode, at de forventninger, der knytter sig til vejledning af opgaveskrivningsprocesserne, er påvirket af vejledningsbegrebet i andre uddannelsesmæssige kontekster. Sammenfattende for vejledningshændelser i uddannelsesmæssige kontekster bruges Bjørndals pragmatiske udlægning: "Vejledning som samtaler mellom en veileder og en eller få veisøkere, som har et noenlunde felles formål om å fremme veisøkers læringutvikling eller problemhåndtering. Samtalene er tydelig avgrenset i tid og rom fra andre aktiviteter" (Bjørndal, 2008: 29). Nogle af disse kontekster er etablerede vejledningspraksisser i gymnasiet, bl.a. læsevejledning, studievejledning og karrierevejledning (Skovhus & Feldby, 2020). Andre af disse kontekster udgøres af fx praksisvejledning på de mellemlange uddannelser og opgave- og forskningsvejledning fra de videregående uddannelser. Med nedenstående model, inspireret af McAlpin & Nortons (2006) begreb *nested context* placeres den gymnasiale opgavevejledning i relation til de kontekster, den tager farve af.

Figur 1: Illustration af den gymnasiale opgavevejlednings indlejring i andre kontekster

Modellen illustrerer, hvordan vejledning i en uddannelseskontekst primært grupperer sig i 3 felter: vejledning af opgaveskrivning, erhvervs- og studievejledning og praktikvejledning, som gensidigt påvirker hinanden. Samtidig tager disse vejledningspraksisser farve af de forskelligartede vejledningsforståelser i det omgivende samfund. Vejledning af de flerfaglige opgaver i gymnasiet er på den ene side præget af disse kontekster, men på den anden side danner disse kontekster også grundlag for en ny betydningstilskrivning, idet vejledning i den nye kontekst skal definere sig selv som noget andet. Begrebet *faglig vejledning*, som hyppigt dukker op, skal sandsynligvis forstås som en bestræbelse på dette.

Vejledning af opgaveskrivningsprocessen på STX knytter sig til en forståelse af den vejledte som lærende, der kan udvikle sig gennem feedback på skriveprocesser. Hvordan vejledning tilskrives betydning i den gymnasiale kontekst, hænger således sammen med:

- Erfaringer med og forventninger til læring, herunder at kunne mestre fagenes og det faglige samspils genrer
- Erfaringer med og forventning til feedback, herunder feedback på skriveprocesser
- Erfaringer med og forventninger til vejlederrollen og relationen til vejledte

Punkterne knytter dermed både an til en undervisningskontekst og en vejledningskontekst, og det er i mødet mellem disse to felter begrebet tilskrives ny betydning. Undervisningskonteksten er velkendt for feltet, men vejledningskonteksten er muligvis knap så velkendt, og vejledningslitteraturen på

området er knyttet til andre felter. Fælles for disse felter er en interesse for vejledningsrelationen (Ives & Rowley, 2005; Lee, 2008) og i vejleders rolle i feedbackprocesser, herunder om vejleder skal facilitere en erkendelsesproces, eller skal vejlede ud fra en mere privilegeret position, hvor vejleder kan bidrage med en særlig viden og erkendelse. Delamont et al. (1998) beskriver skismaet som "a pull between their [vejlederes] desire to exercise tight control and to allow the student the freedom that comes from noninterventionist supervision" (Delamont et al. 1998: 34). Af afhandlingens delanalyser fremgår det, at spørgsmålet om vejleders autoritet i en gymnasial sammenhæng reformuleres på forskellige læreplansniveauer (Goodlad, 1979; Gundem, 1997). I nogle sammenhænge peges på en positionering af vejleder som kritisk-dialogisk orienteret, der skal facilitere en proces, hvor elevens individuelle, selvstændige refleksion er et ideal, en tænkning som er præget af Handals' og Lauvås' vejledningsdidaktik (Skagen, 2011; Bjørndal, 2008; Bengtsen, 2012). I andre sammenhænge positioneres vejleder som instruktiv, en positionering som kan forstås i forlængelse af vejledningslitteraturens og forskningens betoning af vejledningens sociale side og vejleders ansvar for at bringe ny viden eller egne synspunkter ind i samtalen (Worum, 2014; Søndenå, 2004; Skagen, 2017). Indenfor vejledningsforskningen på uddannelsesområdet er der i de senere år kommet en øget opmærksomhed på vejledningsgenren som en mangesidig begivenhed, der retter sig mod både relationer, roller, handlinger, dialog, studieordninger, didaktik, tekster mm. Wisker (2012) definerer vejledning som en lærende samtale "learning conversation" (Wisker 2012: 122). Bengtsen (2012) retter sit blik mod det faglige og individuelle i vejledningen, som han peger på som et underbelyst tema i vejledningsdidaktisk teori, hvor han argumenterer for, at den personlige dimension med fordel kan knyttes til samtalernes faglige indhold. Også Skagen argumenterer for det personlige engagement som drivende for vejledningsprocessen (Skagen, 2017).

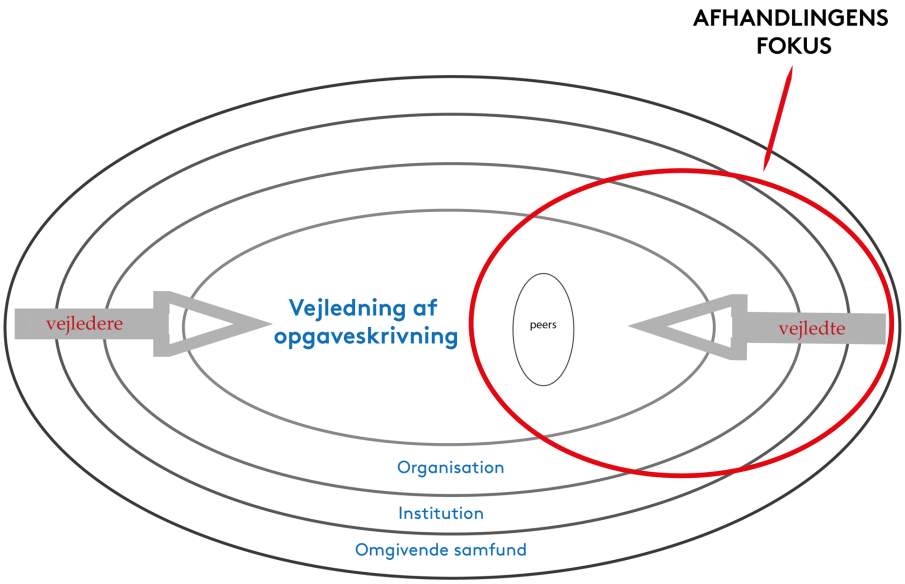
Brugen af begrebet *faglig* vejledning, som både i en dansk og en norsk sammenhæng bruges i forskellige sammenhænge (Andersen & Jensen, 2006; Bengtsen, 2012; Sparreholdt & Kjærgaard, 2017; Skagen 2017), adresserer en mere flerdimensionel vejledningsforståelse. Begrebet benyttes på de mellemlange og videregående uddannelser om vejledning i tilknytning til vejledning af skriftlige opgaver, herunder bachelorprojektet, kandidatspecialet og ph.d.-afhandlingen (Andersen & Jensen, 2006). Bengtsen (2012) udlægger i sin afhandling termen som "den form for vejledning, der beskæftiger sig med det opgavefaglige indhold i alle typer af modulopgaver eller synopser i løbet af studieforløbene ved universitetet i forhold til det enkelte fags studieordninger og fagbekendtgørelser"

(Bengtsen, 2012: 75). Skagen (2017) bruger ligeledes begrebet i forbindelse med vejledning af opgaveskrivning, hvor han betoner værdien af det personlige engagement.

Ind i en gymnasial sammenhæng introduceres begrebet i *Gymnasiepædagogik* (2017), grundbog i pædagogikumuddannelsen for undervisere på ungdomsuddannelserne, her vies der et helt kapitel til vejledning under overskriften "Faglig vejledning". Brugen af termen i *Gymnasiepædagogik* forankres ikke i hverken forsknings- eller vejledningslitteratur, men det er ikke usandsynligt, at begrebet er formet af vejledningslitteraturen, som den formuleres af Andersen & Jensen (2006). Samtidig er det også en term, som muligvis er præget af tendenser indenfor uddannelsesforskning, som har været optaget af felter der beskrives som Faglig skrivning og Faglig læsning. Begrebet finder efterfølgende vej ind i styredokumenterne i Læreplan for STX, 2017, hvor det blandt andet fremhæves, at "eleven tilbydes faglig og metodisk vejledning i faget" (Læreplan for STX, 2017, stk. 4.2.1), en formulering, der antyder forskelle mellem en faglig og en metodisk vejledning. Vejledning i skriveprocesser, knyttet til de større skriftlige opgaver, knytter således også an til en forventningshorisont, som er med til at give indhold til begrebet. På det formelle læreplansniveau lægges der med et begreb som faglig vejledning op til en forståelse af vejledning, som adskiller sig fra andre vejledningsformater i den gymnasiale kontekst, herunder studievejledning, læsevejledning og karrierevejledning.

En fokusering af vejledningsbegrebet i afhandlingen

Forståelsen af, at vejledning som begreb er under konstant forandring og til forhandling afhængigt af konteksten, er en forståelse, som også kan knyttes til en kommunikativ forståelse af undervisning og didaktik, som introduceres i kap. 4. Forhandlingen mellem de forskellige aktører viser sig i de forskelligartede narrativer om vejledning af de 3 større skriftlige opgaver, forhandlinger som er under indflydelse af de erfaringer og forventninger, aktørerne på de forskellige niveauer bærer med sig. Afhandlingens delundersøgelser reflekterer derfor også disse niveauer. Men da erkendelsesinteressen i denne afhandling er elevernes erfaringer med og forventninger til vejledning, er det deres fortællinger, der privilegeres i undersøgelsen, hvilket illustreres af figuren nedenfor.



Figur 2: Illustration af afhandlingens fokus

Afsnittet har udpeget centrale elementer i den kontekst som vejledningsbegrebet i gymnasiet er indlejret i. Forståelsen og fremstillingen af, hvad der karakteriserer vejledning i en undervisningskontekst, er noget mere kompleks, end skitseret ovenfor. Ikke desto mindre har jeg med denne del af afhandlingen illustreret, hvordan vejledningsbegrebet i en undervisningssammenhæng tilskrives betydning, og jeg har introduceret til min forståelse af, hvordan vejledningsbegrebet ind i de større skriftlige opgaver forholder sig til andre vejledningsbegreber og tæt beslægtede begreber. Sådan en afdækning udgør grundlaget for at forstå de forhandlinger af vejledning der finder sted blandt vejledningens mange aktører, når erfaringsrum og forventningshorisonter mødes. En forskningsbaseret definition af vejledning af skriveprocesser i arbejdet med de større skriftlige opgaver på STX forudsætter en indsigt i denne kontekst.

Kapitel 3

Teoretisk ramme for afhandlingen

Afhandlingens artikler er alle produceret med afsæt i et sociokulturelt perspektiv. I det følgende præsenteres centrale teoretiske perspektiver, som danner grundlag for undersøgelsen, og som udvikles i afhandlingens delstudier, der hver især adresserer forskellige dele af teorien. Perspektivet suppleres i de enkelte artikler med analytiske begreber, kategorier og forståelser fra beslægtede tilgange for at skærpe undersøgelsesdesignet i de enkelte delundersøgelser. Afsnittet leverer en forståelse af sammenhængen mellem de enkelte analyseenheder og det teoretiske perspektiv, de begribes ud fra. Muligheder og udfordringer i valget af teoretisk perspektiv diskuteres i den metodologiske rammesætning.

Indledende betragtninger over det teoretiske rammeværk

Afhandlingen hviler på et sociokulturelt perspektiv, som har dannet grundlag for undersøgelsesdesign, analyse og fortolkning, idet jeg er optaget af at forstå, hvordan vejledning bliver til i skiftende kontekster. I mit studie er denne erkendelsesinteresse transformeret til en interesse i at undersøge de kommunikative hændelser som indgår i et vejledningsforløb, hvor vejledning af skriftlige opgaver er i fokus. Vejledningsbegrebets hybriditet i den gymnasiale kontekst reflekteres i det teoretiske rammeværk, som forbinder en række teoretiske perspektiver og begreber. Helt centralt står begreberne *kommunikation*, *kontekst og udvikling*, som ligger til grund for udformningen af afhandlingens undersøgelsesdesign. Ligeledes udgør de fundamentet for den udvikling af teoretiske og analytiske perspektiver, der finder sted i afhandlingens delundersøgelser. I afhandlingens sidste del (Del 3) argumenteres for sammenhængen mellem valg af teoretisk perspektiv i de enkelte delundersøgelser i tilknytning til undersøgelsens overordnede ærinde. En præsentation af de anvendte og beslægtede teorier og begreber som aktualiseres i de enkelte delstudier placeres i forbindelse med disse.

I det følgende benyttes 4 perspektiver til at anvende og udvikle et begrebsapparat, som i analyserne bruges til at undersøge specifikke vejledningshændelser:

1. Vejledning forstået som en social praksis
2. Vejledningsbegrebets indlejring i en undervisningskultur under konstant forandring
3. Stemmer og roller i vejledningsprocesser
4. Iagttagelse af vejledningsprocesser over tid.

Perspektiverne fletter sig delvist ind i hinanden, hvilket afspejler undersøgelsesprocessen ganske godt, idet teoretiske rammer og analytiske begreber kontinuerligt har reflekteret hinanden og bibragt nye perspektiver.

Vejledning forstået som en social praksis

I afhandlingen forstås vejledningshændelser som en social praksis, forankret i en kontekst og udviklet i social interaktion, i tråd med Wertsch´ (1994) overordnede udlægning af den sociokulturelle tilgang: "At the most general level a sociocultural approach concerns the ways in which human action, including mental action (e.g., reasoning, remembering), is inherently linked to the cultural, institutional, and historical settings in which it occurs." (Wertsch, 1994: 203). En sociokulturel kommunikationsteoretisk forståelse af vejledning, baseret på Bakhtin, placerer således vejledning, forstået som ytringer, i centrum, omgivet af kontekster, som vejledningshændelsen uafladeligt er i dialog med. Bakhtins kommunikationsforståelse, som den forstås af Ongstad, præsenteres i næste afsnit. For nærværende afsnit er det væsentligt at fremdrage, at Bakhtins forståelse hviler på en dialogisk og relationel orientering til sprog, og en forståelse af kommunikation som den grundlæggende forudsætning for jegets tilblivelse "To be means to communicate. Absolute death (nonbeing) is the state of being unheard, unrecognized, unremembered. To be means to be for another, and through the other, for oneself." (Bakhtin, 1984: 287). Vejledningshændelser har netop dialog og relationer i fokus, og fra et sociokulturelt perspektiv er dialogen den grundlæggende komponent i forhold til at skabe udvikling gennem vejledning (Peavy, 2006). Bakhtin introducerer begrebet ytring til at indfange det forhold, at en ytring består af en teksthelhed, hvor ord og sætninger underlægges ytringens hensigt. Denne hensigt er formet af andre ytringer:

> Every utterance must be regarded as primarily a response to preceding utterances of the given sphere […]. Each utterance refutes, affirms, supplements, and relies upon the others, presupposes them to be known, and somehow takes them into account. Therefore, each kind of utterance is filled with various kinds of responsive reactions to other utterances of the given sphere of speech communication. (Bakhtin, 1986: 91)

Indlejringen af ytringen i en omgivende kontekst (Bakhtin, 1981: 276) danner grobund for min forståelse af vejledningens indlejring i forskellige kontekster. På mikroniveau i relationen mellem afsender og adressat i hændelsen, på mesoniveau, som ytringen fx i styredokumenter indlejres i skolekultur og fagkultur, og på makroniveau, idet jeg i lighed med Bakhtin, ser ytringen som indlejret

i større rammer og dermed også magtstrukturer, som kommunikationen indgår i. Afhandlingens kapitel 2 kan forstås i lyset af denne tænkning, hvor vejledningsbegrebet forstås som en ytring der forhandles på mikro-, meso- og makroniveau ud fra erfaringsrum og forventningshorisont.

Bakhtin (1986) bruger genrebegrebet, specificeret som talegenren, til at indfange de kontekstbetingede valg deltagernes forhandling af ytringen indgår i. Jeg forstår i forlængelse heraf vejledning som en særlig genre, som kommunikeres og forhandles ind i den gymnasiale kontekst. Karakteren af genren, og dermed ytringens indlejring i genren, knyttes hos Bakhtin til dialogbegrebet. Dialog forstås som en grundlæggende egenskab ved den menneskelige eksistens, hvor mening og forståelse skabes i interaktion. Dialogbegrebet indkapsler endvidere sammenhængen mellem det individuelle og konteksten, idet dialogen finder sted ansigt til ansigt i en historisk og social tid:

> The single adequate form for verbally expressing authentic human life is the open-ended dialogue. Life by its very nature is dialogic. To live means to participate in dialogue: to ask questions, to need, to respond, to agree, and so forth. In this dialogue a person participates wholly and throughout his whole life: with his eyes, lips, hands, soul, spirit, with his whole body and deeds. He invests his entire self in discourse, and this discourse enters into the dialogic fabric of human life, into the world symposium. (Bakhtin, 1984: 293)

Dialogbegrebet informerer min analyse af kommunikationen mellem vejledningens forskellige aktører i de forskelligartede kontekster. Dette er af interesse for at forstå, hvad eleverne erfarer gennem vejledningshændelserne i det 3-årige forløb.

I og med at analysens genstandsfelt er vejledningshændelser i det 3-årige forløb, og dermed det processuelle, adresseres et udviklingsbegreb, hvor brugen af sproget som medierende redskab til at begribe verden, står centralt (Säljö, 2006: 128). Denne forståelse baseres på Vygotskys (1978) tænkning om sproget som redskab til at opfatte en situation og skabe mening bestemt som zonen for nærmeste udvikling:

> The distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky, 1978: 86)

Zonen for nærmeste udvikling bidrager til at belyse, hvordan dialogen i vejledningshændelsen kvalificerer eller begrænser vejledningsaktiviteten, og dermed også bliver bestemmende for udviklingen. Vygotskys begrebsapparat bruges til at adressere vejlederen som den instans, der kan

understøtte elevens kobling mellem sine praktiske erfaringer og en videnskabelig viden. Disse aspekter ved vejledningsdialogen vender jeg tilbage til i min udvikling af forståelsen af vejledningshændelsen, både som enkeltstående hændelser og som en del af en proces.

Ovenstående afsæt i det sociokulturelle felt bidrager til at forstå min læringsteoretiske position, hvor menneskelig læring forstås i en sammenhæng, en aktivitet, som kan undersøges. Jeg er optaget af at forstå, hvordan læringsprocesser nedfælder sig gennem vejledningshændelsers kommunikative handlinger, både på makro- meso- og mikroniveau. I den forbindelse er jeg særligt optaget af at undersøge det, man kan kalde for genrens træk, dialog, stemmer og roller i ytringen, og hvordan de får betydning for vejledningsprocesserne. En undersøgelse af læringsprocesser i konkrete vejledningshændelser forudsætter imidlertid en modellering af, hvordan vejledningshændelser som genre forstås og forhandles ind i en gymnasial undervisningskontekst, hvor ytringen både adresserer erfaringsrum og forventningshorisont. I det følgende præsenteres begrebsapparatet til dette.

Udvikling af et begrebsapparat til iagttagelse af vejledning

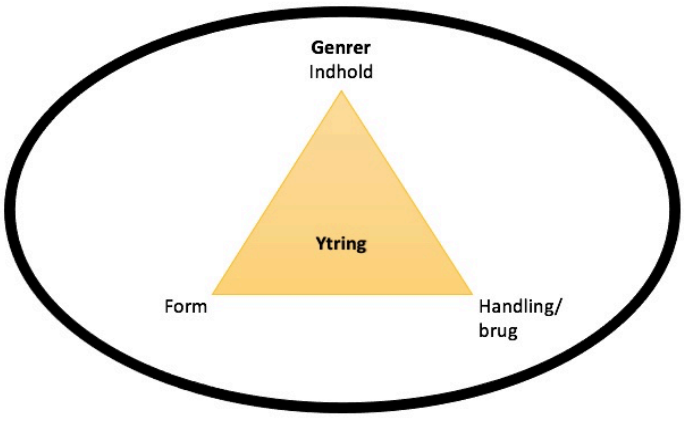
Ongstad (2006) og Qvortrup (2018) peger på uddannelsesområdet som et felt, der konstant skal håndtere forandringer og nye forståelser af, hvad uddannelse er, og hvad det bør rette sig mod. Dette afføder nye forventninger om videns- kundskabs- og faglighedsformer, som knytter sig til en didaktisk forhandling af, hvad undervisning er. Af afhandlingens kapitel 1 fremgik det, at formaliseret vejledning i tilknytning til de større skriftlige opgaver er et nyt krav, som skal forhandles ind i den gymnasiale kontekst. Til undersøgelse af forhandlingen anlægges en kommunikativ tilgang til didaktik og undervisning, for hvilken det er afgørende, at den ellers så selvfølgelige legitimitet i fag og fagkonstruktioner udfordres, hvorfor de didaktiske formål skal genforhandles (Krogh, 2003, 2006; Christensen et al., 2018).

Fra dette perspektiv forstås vejledning af større skriftlige opgaver som indlejret i et komplekst netværk af forskellige forståelser og fortolkninger af form, indhold og funktion. Derfor kræves en gentænkning af didaktikken, som har fokus på den måde, fag, uddannelse og undervisning forhandles og designes gennem kommunikation ”mellom gitt og nytt, tradisjon og fornyelse, produkt og prosess” (Ongstad, 2006: 28). I en gymnasial vejledningskontekst, hvor både fag og roller forandres, bliver behovet for gentænkning tydeligt. Qvortrup (2018) identificerer en gentænkning af didaktikken på tre niveauer, som også ræsonnerer Gundem & Goodlads (1997;1979) læreplansniveauer:

1. På programmatisk niveau gennem gentagne udviklinger af læreplaner.

2. På planlagt niveau, hvor læreren kontinuerligt må udvikle nyt indhold og nye former, der forholder sig til ændrede didaktiske formål.
3. I didaktisk praksis, hvor det nye indhold, de nye former og de forandrede didaktiske formål forhandles (Qvortrup, 2018; Bang-Larsen & Qvortrup, 2021). Det er disse forandringer og særligt forhandlinger af vejledning på de forskellige niveauer, afhandlingens delstudier er optaget af at undersøge. Med den sociokulturelle tilgang lægges således op til at til trods for, at det er elevens erfaringer med den didaktiske praksis, som er i centrum for undersøgelsen, forholder praksis sig dialogisk til det programmatiske såvel som planlagte niveau, hvorfor de også adresseres i mit undersøgelsesdesign.

Inspireret af Bakhtin (1986) præsenterer Ongstad en ramme for forståelse af den kommunikative proces, som han omtaler som "triadisk i sitt skille mellom, og kobling av, tekstens eller ytringens form, innhold og bruk" (Ongstad 2013: 34). Han forklarer ytringens dialogiske orientering ud fra det forhold, at den består af tre forbundne elementer: ytringens ekspressivitet, det forhold, at den der siger noget, forholder sig til det, der siges; ytringens referentialitet, det forhold at en ytring handler om noget; og ytringens adressivitet, det forhold at en ytring er rettet mod nogen. Ongstad omsætter disse tre aspekter af ytringen til form (ekspressivitet/struktur), indhold (referentialitet) og brug/funktion (adressivitet). Modellen peger ind i, at ytringer knyttet til vejledningshændelser er under indflydelse af forståelsen og fortolkningen af genren vejledning, som ytringen er indlejret i. Processen er illustreret i nedenstående figur:

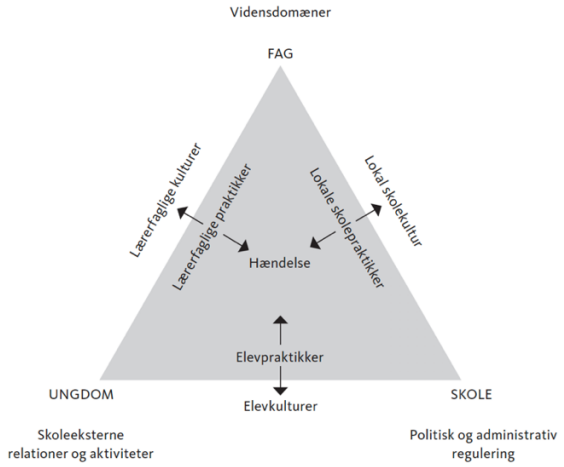


Figur 3: Ytringens indlejring i konteksten (her gengivet efter Smidt, 2011).

Transformeret ind i genstandsfeltet for denne afhandling kan Ongstads triadiske perspektiv bruges til at iagttage den aktualisering af vejledningskulturer, som kan udledes af observation af konkrete vejledningshændelser. Dette gøres gennem 3 spørgsmål, der adresserer de 3 aspekter som er centrum for forhandling:

- Hvad skal der vejledes i (indhold)?
- Hvordan skal der vejledes (form)?
- Hvad skal vejledningen bruges til (funktion)?

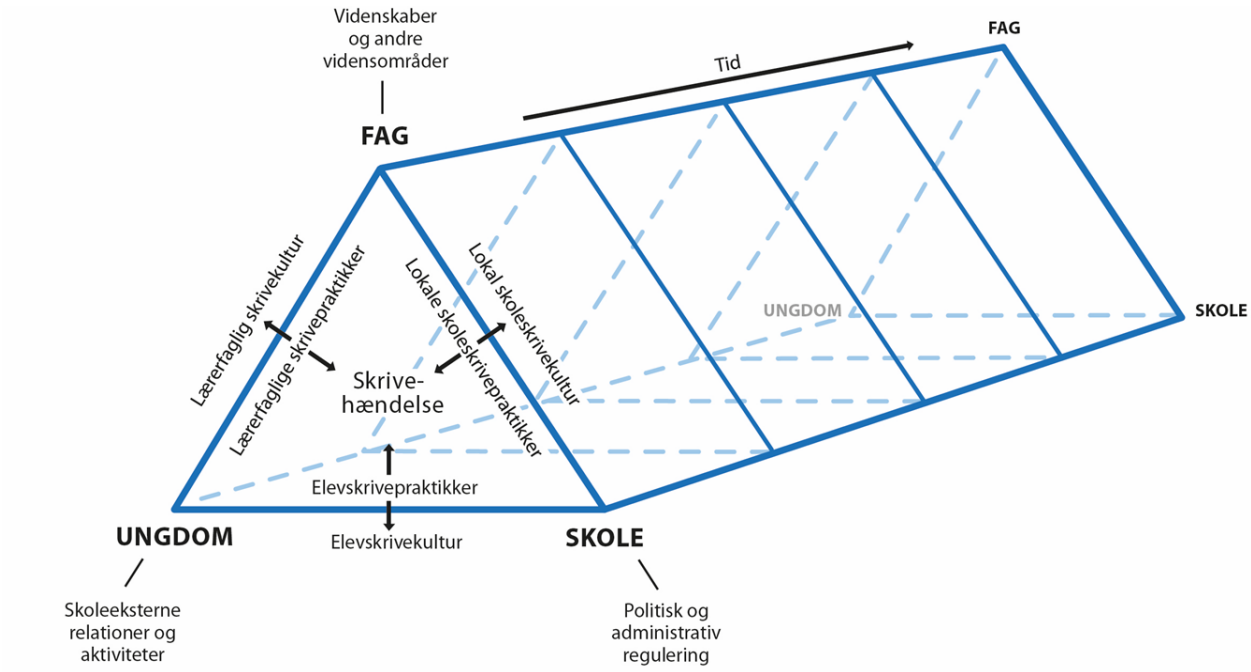
Ongstad tilføjer yderligere 2 kategorier, hentet fra Bakhtins kronotopi-begreb: tid og sted, som bestemmes som en allestedsnærværende kontekst. Didaktik, må ”alltid forholde seg til fem grunnaspekter som alle er innvevd i hverandre, nemlig form, innhold, bruk, tid og sted” (Ongstad, 2013: 35). I en undersøgelse af vejledning i de større skriftlige opgaver på STX bliver tid og sted som kategorier meget tydelige som kontekst, idet vejledningens tid netop synligt ændrer sig i et 3-årigt forløb, ligesom vejledningens rum, og de aktører der befolker rummet, også ændrer sig, hvorfor analyser af vejledningshændelser meningsfuldt kan inddrage disse 5 aspekter.
Den kommunikative tilgang interesserer sig for genforhandlingen af de didaktiske formål, når fag, uddannelse og undervisning forhandles. Dette belyses gennem Triademodellen (Christensen et al., 2014: 34-44), der hos Qvortrup er generaliseret til model for analyse af didaktiske hændelser i bred forstand, hvor didaktisk hændelse forstås som en social hændelse, hvor der interageres med forholdene i en given situation (Qvortrup et al., 2017; Qvortrup, 2018).



Figur 4: Triademodellen / model for analyse af didaktiske hændelser (Qvortrup et al., 2017; Qvortrup, 2018)

Modellens udgangspunkt er kommunikationsteoretisk og peger på, hvordan didaktiske hændelser forhandles. Modellen har ligeledes en sociologisk funktion, hvor fokus er på aktører og deres positioner i didaktiske hændelser (Christensen et al., 2014). Den triadiske model har hændelsen i fokus og inddrager de 3 perspektiver fag, ungdom og skole. Med modellens sociologiske funktion peges der på en sammenhæng mellem de skrivehændelser, som eleverne indgår i og de skrivekulturer der omgiver hændelserne: den lokale skoleskriverkultur, den lærerfaglige skrivekultur og elevskrivekulturen.

I denne afhandling tillempes modellen (figur 6), så hændelsen i midten identificeres som en vejledningshændelse, idet jeg forstår vejledningen som en social praksis, der er indlejret i bredere sociale praktikker og kulturer knyttet til de institutionelle, organisatoriske, lærerfaglige og elevmæssige perspektiver. Begrebet hændelse bruges her om observerbare situationer i vejledningen, og modellen illustrerer, hvordan de hændelser der iagttages, reflekterer praktikker og kulturer i forhold til både aktørerne og den konkrete institution. Praktikker forstås som "generelle kulturelle måder at gøre didaktiske praksisser på" (Christensen et al., 2014: 34). De refererer til kulturelle normer, værdier, holdninger og sociale relationer og kan ikke direkte observeres i en konkret situation, men de kan analytisk fanges som genkommende måder, teknikker og mønstre, som hændelser får mening igennem, og som også sætter grænsen for, hvad der er legitimt og anerkendelsesværdigt (ibid.). Begrebet kulturer forstås som mere overordnede mønstre, der indfanger de grundlæggende antagelser, disse findes blandt og skabes af institutionens aktører, men rammesættes også af teknologier, materialer og fysiske rammer (ibid.). Triademodellens fokus er den unikke skrivehændelse/vejledningshændelse, hvorfor hændelsen er placeret i modellens centrum. Med ønsket om analytisk at indfange skrive- og skriverudvikling i et longitudinalt perspektiv, suppleres triademodellen med et tidsperspektiv, hvor udvikling i skrivehændelser over tid er i centrum: "På den måde tilbyder Tobleronemodellen en heuristik for undersøgelsen af skriveudvikling og skriverudvikling begrebsliggjort som udviklingen i en række konkrete skrivehændelser, der hver især må forstås som indlejrede i skolens typificerede skrivepraktikker og skrivekulturer" (Iversen 2014:58; Christensen et al., 2014). Modellen kan bruges til at iagttage, hvordan den enkelte skrivehændelse indgår i den individuelle elevs skriverbane over tid.



Figur 5: Model til analyse af skrivehændelser i et longitudinalt perspektiv (Christensen, Elf & Krogh 2014)

I afhandlingen udvikles Model til analyse af skrivehændelser i et longitudinalt perspektiv til at iagttage vejledningshændelsen, forstået som en konkret vejledningssituation rettet mod arbejdet med den skriftlige opgave og med deltagelse af mindst én elev, én vejleder og indlejret i en social kontekst, hvor vejledningsbegrebet forhandles. I en analyse af vejledningshændelser kan jeg mellem skole og fag placere de organisatoriske praktikker og kulturer, herunder den lokale organisering af vejledning i de store opgaver. Mellem ungdom og skole placerer jeg praktikker og kulturer knyttet til eleverne i vejledningen i de store opgaver. Dette kan være praktikker knyttet til fx skriveprocesser i forbindelse med de store, skriftlige opgaver, brug af de ressourcer, som skolen stiller til rådighed og sparring med kammerater. Mellem fag og ungdom placeres praktikker og kulturer knyttet til vejlederne. Deres lærerfaglige kultur er informeret af fag, skole og elev i vejledningskonteksten. Netop denne dimension peger på et behov for at udvikle et andet element i modellen, idet vejledernes fag på den lærerfaglige praktiks niveau bliver rekontekstualiseret i lyset af vejledningen i de store skriftlige opgaver (Engeström, 1998; Hobel & Christensen 2021). Hvordan denne rekontekstualisering konkret ser ud afhænger af, hvordan vejlederen positionerer sig: hun kan fx positionere sig som en faglærer, der i vægtning af indhold og metoder ligger tæt op ad den daglige undervisning, eller hun kan fx positionere sig som vejleder, der primært lægger vægt på fagoverskridende skriveprocesser. Lærernes opfattelse af og deltagelse i faget i vejledningskonteksten vil opstå i spændingsfeltet mellem lærerens

faglige baggrund, medvejlederens faglige baggrund, mødet med eleverne og den lokale skolekultur. Jeg foreslår på det grundlag en justering af modellen, når den bruges i forbindelse med vejledningsprocesserne, hvor fag i stedet for betegnes med begrebet 'fag rekontekstualiseret'. Skole- og elevkulturen forstås i overensstemmelse med den oprindelige model.

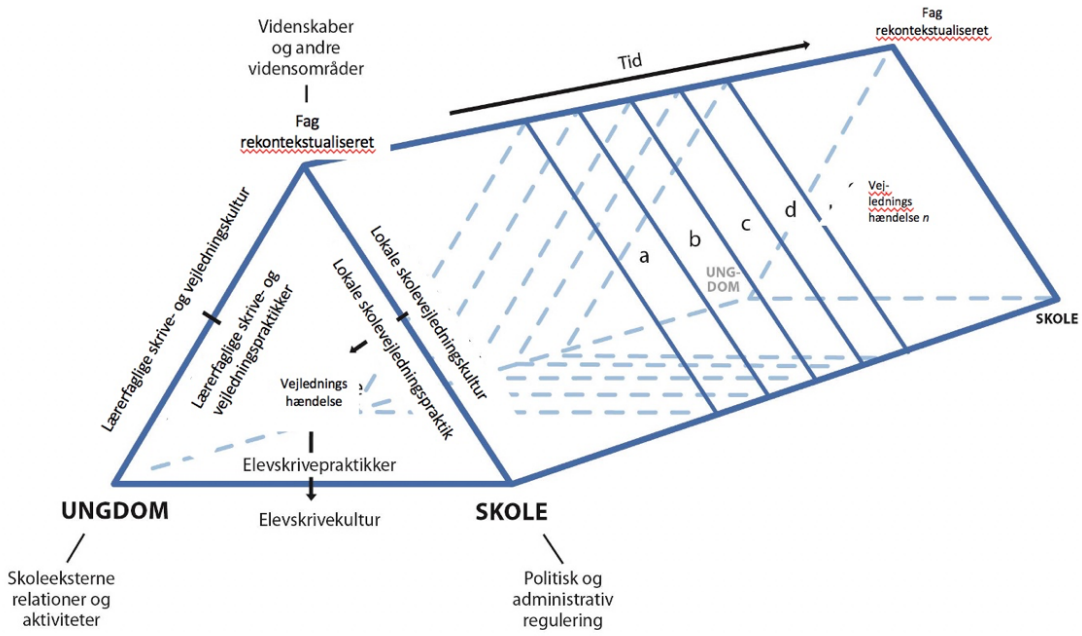


Fig. 6: Model til analyse af vejlednings- og skrivehændelser i et longitudinalt perspektiv

Med dette afsnits præsentation af forskellige sociokulturelle modelleringer af, hvordan vi kan undersøge vejledning*sprocesser*, er det evident, at vejledningshændelser, praktikker og kulturer er et komplekst felt. Kompleksiteten knyttes blandt andet til fortolkningen af fag og fortolkningen af roller i vejledningsprocessen. Ved at gøre vejledningshændelser og vejledningsprocesser til centrum for iagttagelse, kan jeg med min modifikation af modellen analytisk skelne mellem forskellige niveauer, der har indflydelse på vejledningen i de store opgaver. Det kan fx være en skelnen mellem deltagerpositionernes reformuleringer af læreplanen og deres fortolkning af "inddragelse af basal videnskabsteori" (Læreplan og vejledning for SRP, 2017, stk. 1.1), eller det kan være deltagerpositionernes forståelse af vejlederrollen og hvilken grad af styring, der knytter sig til den. Modellen gør det således muligt at undersøge deltagerpositionernes interne dynamikker, som det kommer til udtryk i vejledningsprocesserne i det 3-årige forløb, hvor indhold, form og funktion forhandles mellem aktørerne.

Et begrebsapparat til iagttagelse af stemmer og roller i vejledningsprocesser

Den kommunikative tilgang informerede både en analyseramme for undersøgelse af vejledningsprocesser, men gav samtidig også en forståelse for vejledningsprocessers indlejring i og kommunikation med den omgivende kontekst. Min brug af modellerne suppleres i analyserne med andre elementer fra det sociokulturelle begrebsapparat. Informeret af Bakhtins begrebsapparat forstås vejledning som en genre, og de hændelser, som kan observeres og analyseres, forstås som ytringer, ytringer indlejret i forskellige kulturer og praktikker. Afhandlingens delanalyser er optaget af at undersøge, hvad der kendetegner ytringer i denne genre og hvordan de kommunikeres af aktørerne. I afhandlingens delanalyser undersøges dette med afsæt i Bakhtins stemme-begreb og Goffmans rollebegreb.

Vejledningshændelser, knyttet til vejledning af større skriftlige opgaver i gymnasiet, består af aktiviteter, hvor en eller flere vejledere vejleder og/eller giver feedback til en vejledt. Hændelsen er en kommunikativ konstruktion, der udfolder sig afgrænset i tid og rum, "etableringer af en særligt midlertidig socialt delt virkelighed" (Rommetveit, 1985: 107). Man kunne, jævnfør afhandlingens sjette artikel (Vejledningens dramaturgi), betegne det som en iscenesættelse, hvor aktørerne indtager roller og benytter stemmer, der følger delvist fastlagte konventioner for, hvordan der kommunikeres. Som udgangspunkt er iscenesættelsen baseret på en asymmetri og dermed et magtforhold, der udfordrer det dialogiske ideal (Habermas, 1981; Bjørndal, 2008; Skagen, 2000). Skagen (2000) argumenterer imidlertid for, at symmetrien kan genoprettes gennem interessen for den andens stemme og en ikke-autoritativ intention Bakhtins (1981) stemmebegreb og Dysthes (2002) begreb om optag informerer analyserne af dette

Bakhtins stemme- og dialogbegreb hviler på antagelsen om det dialogiske som individets forudsætning for at eksistere, idet individet eksisterer gennem den andens stemme. Tænkningen har præget skandinavisk vejledningslitteratur og vejledningsforskning, hvor man flere steder kan iagttage en forståelse af ytringens dialogiske orientering som forudsætningen for, at den vejledte kan indoptage vejleders ord og gøre det til sit eget (Dysthe et al., 2006; Dysthe, 2002). Der trækkes på Bakhtins (1981) skelnen mellem det autoritative og det indre overbevisende ord, som forklarer, hvordan subjektets dialogiske appropriering af ytringer er under indflydelse af udefrakommende kræfter:

> The word in language is half someone else's. It becomes 'one's own only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intentions. (Bakhtin, 1981: 293).

Det autoritative ord, som knytter sig til det monologiske, kræver, at modtager anerkender det ubetinget. Over for det autoritative ord stiller Bakhtin det indre overbevisende ord "affirmed by the power of its argument 'as it is affirmed through assimilation, tightly interwoven with 'one's own word'' (Bakhtin, 1981: 345). Den andens stemme betragtes som afgørende for at skabe ny viden, men forudsætningen for, at stemmerne kan medvirke til at skabe noget nyt, er baseret på en ligeværdig aktiv deltagelse i dialogen. Transformeret ind i en vejledningspraksis betyder det, at "supervision must involve active participation from the student in order to foster the growth and transformation of understandings" (Dysthe et al., 2006: 303).

Bakhtins interesse er rettet mod dialogens flertydighed, at forskelligartede stemmer kan skabe fremdrift i dialogen. Han taler om det som sprogets flerstemmighed, som knyttes til henholdsvis heteroglossia og polyfoni. Heteroglossia peger på eksistensen af forskellige sprog i forskellige sociale sammenhænge, som påvirker de individuelle stemmer (Bakhtin, 1986). I den gymnasiale vejledningskontekst kan heteroglossia-begrebet fx pege på vejledernes fagsprog og på det sprog, der knytter sig til SRP-vejledningens rekontekstualisering af fag. Polyfoni peger på sameksistensen af flere ligeværdige stemmer, og dermed også det forhold at vejledningsrummets stemmer kan indoptage sprogets heteroglossitet, i forlængelse heraf peger Paaske på værdsættelsen af "muligheder i forskellige sprog hos vejledningssøgende" (Paaske, 2010: 176). Begreberne, der adresserer dialogens flertydighed, er relevante ind i en analyse af konkrete vejledningshændelser, idet de kan bruges til at belyse, hvilke forskellige sprog der indgår i vejledningssamtaler, og hvilke betingelser der er for flerstemmighed og symmetri. Dette i iagttages i delanalyserne gennem sproglige valg, fx gennem valg af personlige pronominer, sproghandlinger, optag eller ved kvantitativt at undersøge, hvilke stemmer der fylder dialogen.

I iagttagelsen af vejledningshændelser som kommunikative konstruktioner, flankeres den Bakhtin-inspirerede dialoganalyse af en analyse af vejledningshændelsers rammesætning og roller. Goffman (1974) introducerer et dramaturgisk begrebsapparat til at forklare dynamikkerne i menneskers sociale interaktioner, bl.a. ved begreberne *framing* og *performance*: " I assume that definitions of a situation are built up in accordance with principles of organization which govern events – at least social ones – and our subjective involvement in them: frame is the word I use to refer to such of these basic elements as I am able to identify" (Goffman 1974: 10). For Goffman er det en pointe, at rammen er

situationel, og således skifter alt efter konteksten og ikke mindst er afhængig af, hvilken framing aktørerne hver især sætter.

Goffman (1959) introducerer endvidere begrebet *facework* som betegnelse for den række af forskellige processer og strategier, der knytter sig til individets fremstilling af sig selv i social kommunikation" […] expressive equipment of a standard kind intentionally or unwittingly employed by the individual during his performance" (Goffman 1959: 13). Goffman hævder, at vi udfylder vores roller under hensyntagen til opretholdelse af face, og han peger på, at sociale interaktioners struktur karakteriseres ved "en grundlæggende tendens til at søge mod ligevægt" (Goffman, 1955a: 219). Når rollebegrebet anvendes i denne afhandling, knytter det sig til de måder vejledere og vejledte indgår i vejledningshændelsen på, præget af de praktikker og kulturer vejledningshændelsen er under indflydelse af. Begreberne face og facework danner grundlag for at undersøge den komplekse forhandling af roller, der finder sted i vejledningen. Begreberne har relevans, når vi undersøger vejledningshændelser og feedback, som er undervisningsmæssige situationer, der er særligt sensitive overfor uligevægt (Bjørndal, 2008, 2020; Copland, 2011). Teorien om facework kan bruges til at udpege et paradoks, idet vejledningens samtalepartnere på den ene side vil tilstræbe opretholdelse af face, men på den anden side også sigter mod vejledningens bidrag til udvikling, hvilket kan sætte face-arbejdet under pres. Paradokset har ligheder med dilemmaerne knyttet til Bakhtins tænkning om det dialogiske.

Goffmans dramaturgiske begrebspar front-stage og back-stage bruges til at belyse de tids-rumlige dimensioner knyttet til den sociale kommunikation, hvorved Goffmans begreber leverer et perspektiv, som også, om end med en anden accentuering, er et perspektiv hos Bakhtin. Begrebsparret trækker på forestillingen om den sociale interaktions scene, inddelt i frontstage, hvor der performes, og backstage, hvor man afklæder sig rollen. Begrebsparret understreger sociale situationers dobbelthed i det forhold, at man både henvender sig til et publikum, men at man samtidig også står til ansvar overfor det, der foregår bag kulisserne, ens egen selvopfattelse. Skismaet bliver særlig tydeligt i vejledningshændelser, hvor den vejledte, på den ene side, henvender sig til vejleder som 'hjælper', og på den anden side uafladeligt sidder med en bevidsthed om, at vejleder på et senere tidspunkt indtager rollen som bedømmer. Dramaturgisk adresserer begrebsparret også en dobbelthed, idet der peges på 2 separate rum med hver sin tidslighed knyttet til sig, det private rum, som der skrives i og vejledningsrummet, hvor der delvist performes. I vejledningshændelsen emergerer disse rum til tider. Det ser vi bl.a. når vejleder gives adgang til backstage enten gennem skrift, erfaringer

og refleksioner eller, som det det sker, når vejledningshændelser knyttes til brug af virtuelle formater (artikel 4).

Goffmans begrebsapparatet bidrager med et sprog til at undersøge roller, magt og relationer i rammesætning af vejledning. Det performative bruges som begreb til at iagttage de roller, individet tager på sig i social interaktion. Da vejledningshændelser netop er konstruktioner, er begrebsapparatet velegnet til at undersøge, hvordan aktørerne iscenesætter sig selv i vejledningshændelserne, ud fra hvilke motiver og hvilke konsekvenser det får for kommunikationen.

Iagttagelse af vejledningsprocesser over tid

Vejledning knyttet til de større skriftlige opgaver i gymnasiet adskiller sig fra mange andre vejledningssituationer ved, at det foregår over en 3-årig periode i skiftende kontekster i tid og rum og med skiftende aktører, som skal forhandle indhold, form og funktion. Af styredokumenterne fremgår forventninger til, at der finder en udvikling sted hos eleven på baggrund af de tidligere erfaringer i 1.g og 2.g (jævnfør afhandlingens artikel 6). I dette afsnit præsenteres begreber, som sammen med den tillempede version af skoleskrivermodellen, kan kvalificere analyser af vejledningsprocesser over den 3-årige periode.

Da jeg er optaget at undersøge, om eleverne oplever, at vejledningsprocesserne bidrager til en udvikling i opgaveskrivningsprocessen, er det hensigtsmæssigt med en afgrænsning af, hvordan jeg forstår udviklingsbegrebet i en undervisningskontekst. Udviklingsbegrebet er omdiskuteret og komplekst (Andrews & Smith, 2011; Krogh & Jakobsen, 2016; Drejer, 2018). Kompleksiteten skyldes blandt andet, at begrebet er omgivet af forskellige, og ofte normative, samfundsmæssige diskurser og forestillinger om progression i forhold til læring.

Den forståelse af udvikling, som former sig i afhandlingens artikler, skal forstås i tilknytning til Deweys (2012) erfaringsbegreb. Dewey forstår udvikling som vækst knyttet til erfaringsdannelse i et tidsmæssigt perspektiv, der både inddrager følelser, omgivelser, refleksion og handleperspektiv (Dewey, 2012, Dewey, 2000). Han er med andre ord optaget af, at få den erfarede viden bragt i spil i en refleksion, hvoraf en teoretisk generaliseret viden kan opstå. Erfaringsbegrebet kan bruges til at belyse vejledningsprocessen som en kæde af erfaringer. Erfaringer fra det første usikre møde med den nye vejlednings- og skrivegenre, vil, ideelt set gennem det 3-årige forløb

reflekteres og bevidstgøres og åbne op for et handleperspektiv, afhandlingens artikel 5 udfolder dette perspektiv. Hos Dewey forstås udvikling imidlertid som et resultat af komplekse relationer mellem fagligt indhold, omgivelser og individ. Udvikling er en situeret, forsinket og retroaktiv erkendelsesproces, som realiseres og genfortolkes gennem hændelser i kontekst. Hermed ræsonneres også elementer af Ongstads og Bakhtins forståelse af kontekst og stemmer. Udvikling kan forstås som vækst, hvis det knyttes til erfaringsdannelse, som suppleres, udbygges og ændrer tidligere erfaringer, så individet bliver i stand til at løse nye problemer. Dette vil imidlertid kun ske, hvis eleven kan se behovet for en løsning. Dermed kan udvikling både progredere og regredere, hvilket også er en pointe hos Ongstad (Ongstad, 2013; Elf ,2018). I afhandlingen bruges dette afsæt til at spørge til, hvordan elevens udvikling har set ud tidligere i vejledning, og hvilken genfortolkning vi ser i den nye vejledningskontekst.

Afhandlingen trækker også på skriveforskningens begrebsapparat til undersøgelse af processen mellem feedback og skrive(r)udvikling. Interessen er rettet mod forståelsen af læring som socialisering og indkulturering, hvilket knytter sig til et fokus på elevens udviklingspotentiale og læringsmuligheder (Prior, 1998). Interessen gælder i særlig grad forståelsen af, at eleven tilegner sig forskellige tilgængelige kulturelle ressourcer gennem internaliseringsprocesser, hvorved sproget får betydning for inklusion og eksklusion i fællesskaber (Sommers & Saltz, 2004). I forlængelse af denne tilgang forstås vejledningsprocessen som en indkulturering knyttet til fag og institution: "Student learning is increasingly seen as initiation into the shared conventions of discourse communities that govern how members speak and write" (Prior, 1998: 12). Min undersøgelsesinteresse er, i tilknytning hertil, hvordan elever oplever at kunne forbinde ytringer fra feedbackprocesser med fremtidig opgaveskrivning, hvordan forbindes appropriering både i fht den enkelte opgave og de samlede opgaver? Det er netop denne sammenhæng – eller mangel på sammenhæng – som bliver tydelig i artiklernes sekvensanalyser og kompositionsanalyser.

Modellen til analyse af skrivehændelser i et longitudinalt perspektiv bruges, med de modifikationer jeg tidligere har anført, til at undersøge sammenhænge og udvikling i vejledningsprocesser, hvor den leverer et teoretisk funderet analytisk begrebsapparat. Modellens diakrone perspektiv kan bruges til at undersøge, om der fra DHOen og frem mod SRPen sker ændringer og/eller udvikling i deltagernes praktikker knyttet til vejledningen, og om der sker ændringer i de forskellige positioners fagforståelse, skriftlighedsforståelse og vejledningsforståelse. Modellen muliggør også iagttagelse af forskellige aktører, herunder læreplaner, organisationens styredokumenter, vejledere og elever, hvilket er

centralt for mit undersøgelsesdesign, som hviler på en forståelse af, at vejledningens indhold, form og funktion netop forhandles mellem de forskellige aktører.

Iagttagelsen af vejledning over tid knyttes også til stemmebegrebet, idet Bakhtins tænkning om sprog og dialog kan bruges til at forstå, hvordan forskellige stemmer kommer til udtryk i vejledningsprocesserne, og hvordan flerstemmigheden kan forstås som afgørende for at skabe mening og forståelse. Det kan imidlertid være en kompliceret affære at få et nyt sprog ind som ens eget (Bakhtin, 1981), ikke mindst i en 3-årig proces, hvor vejledningshændelser knyttes til mange og skiftende stemmer. Dermed indlejrer den enkelte ytring sig i en uendelig kæde af ytringer, hvor kompleksitetsgraden øges af de skiftende afsendere og modtagere med skiftende positioneringer. De forskellige stemmer og deres forhandlinger om vejledningens indhold, form og funktion kan også knyttes til genrebegrebet og forståelsen af genren på tværs af konteksten. Skagen (2001) peger på, at vejledningsgenren netop konstrueres på nye måder af deltagerne afhængigt af konteksten, hvorfor ytringer må ses i samspil. Samtidig peger han også med dialogbegrebet på den stadige vekselvirkning mellem det individuelle i den lille samtale og den store samtale, som vedrører konteksten. Bakhtins tænkning skærper således opmærksomheden i forhold til at forstå vejledningsprocesser som tekst-/ytrings- kæder over tid, præget af en grundlæggende intertekstualitet. Den enkelte opgave, opgavefeedback og vejledning skal forstås i relation til elevens andre tekster, tekstfeedback og vejledninger, hvor genren kontinuerligt forhandles. Denne forståelse har paralleller til Kosellecks begrebspar erfaringsrum og forventningshorisont, og jeg forstår det sådan at aktualiseringen af stemmer og ytringer fra erfaringsrummet er forudsætningen for udvikling i vejledningsprocessen.
Vejledningsprocesser, forstået som processer i tid og rum, kan også oplyses gennem Goffmans begrebsapparat, idet han ligeledes bidrager med en epistemologisk forståelse af tidsligheden knyttet til social interaktion. Centralt er forståelsen af selvet, som kontinuerligt bliver til i samspil med omgivelserne. Goffman bidrager her med pointen om, at mennesket ønsker at performe en særlig udgave af sig selv, hvorfor mennesker i social interaktion prøver at 'indtryksstyre' (Goffman, 1967). Goffman arbejder med en forståelse af det sociale nu-og-her, som netop tidens indflydelse på den sociale interaktion, hvor noget går forud for og noget følger - en tænkning som også har fællestræk med Kosellecks tænkning af erfaringsrummet og forventningshorisonten (Koselleck, 2007). Det sociale nu-og-her er som udgangspunkt betinget af motivationen for at opretholde face, men det er også under indflydelse af de selvopfattelser vi bringer med os ind i den sociale interaktion, baseret på erfaringer. Ligeledes er interaktionen påvirket af de overliggende makrostrukturer betinget af konteksten (sociale hierarkier, den historiske tid, moralske normer). Da parterne involveret i de

enkeltstående vejledningshændelser ikke nødvendigvis har adgang til hverken erfaringsrummet eller de makro-sociale forhold gemt bag en specifik face-situation, kan det vanskeliggøre arbejdet med erfaringsdannelsen. Knyttet an til vejledning kan man med Goffman spørge, hvordan vejledning kan adressere det, der ligger uden for det sociale nu-og-her, og som påvirker udviklingen i vejledningsprocesserne? I undersøgelsen af de 3-årige vejledningsprocesser bruges begrebsparret frontstage og backstage til beskrivelse af en rammesætning af noget som henholdsvis en officiel og en uofficiel optræden. Dette begrebspar kan bruges i en undersøgelse af de forskellige rum, som påvirker vejledningsprocesser direkte eller indirekte. Framing-begrebet bruges til at undersøge rammesætningen af vejledningshændelserne i det 3-årige forløb. Med Goffmans rolle- face- og framingbegreb er det muligt at skærpe opmærksomheden omkring iscenesættelse, roller, relationer i det 3-årige forløb.

Sammenfatning og refleksioner over begrænsninger ved det teoretiske afsæt

Dette kapitel har præsenteret det sociokulturelle rammeværk, som undersøgelsesdesign, analyser og artiklernes perspektiver baseres på. Analysearbejdet på et sociokulturelt grundlag vægtlægger i høj grad det individuelle niveau, men mit teoretiske grundlag placerer det individuelle i dialog med den omgivende kontekst. Begrebsapparatet kan bruges til at undersøge, hvordan vejledningshændelsen er indlejret i fsk kontekster og alt efter hvilket perspektiv man ser det fra, vil det være forskelligt. I forhold til studiets overordnede målsætning om at studere elevers erfaringer med vejledningsprocesser, er der således en stærk sammenhæng mellem denne målsætning og valget af teoretisk perspektiv. Afsnittets 4 elementer afspejler en analytisk bevægelse fra den overordnede epistemologiske betragtning, hen over udvikling af didaktiske modelleringer og begreber, for til sidst at sammenfatte dem i analysekategorier knyttet til det processuelle. Undersøgelsesdesign og metodologi motiveres og informeres af dette teoretiske grundlag, hvilket udfoldes i de to følgende kapitler. Jeg har oplevet det teoretiske afsæt som produktivt for mine analyser, men vil imidlertid også pege på, nogle af de begrænsninger til har.

Det sociokulturelle afsæt er orienteret mod kulturanalyse med en interesse i, hvordan mening konstrueres i fællesskaber og medieres gennem forskellige ressourcer. Undersøgelser på tværs af kulturer er imidlertid, ud fra et validitetskriterium, problematisk på flere niveauer. Der kan hos forskeren ligge en mere eller mindre ubevidst antagelse om homogene kulturer, hvorved der er risiko for at søge efter tegn på det, der forventes. Derfor har jeg i analyserne været særlig opmærksom på forhold, der peger i en anden retning, fx i delanalyserne i afhandlingens artikel 4, hvor et mixed

method design blev anvendt. Det er også altid en udfordring at analysere enheder som fx skoler, elever, vejledere, da forskellige kontekster, herunder tid og sted, selvsagt påvirker det fælles. Her bidrager mit sociokulturelle perspektiv imidlertid med et væsentligt blik på stemme, dialog og kontekst, som åbner op for en diskussion af de fælles træk såvel som det specifikke.

Et andet kritisk aspekt i forhold til mit teoretiske grundlag er dialogismen. Bakhtins forståelse af kommunikation hviler på en til tider normativ forståelse af enhver ytrings dialogiske orientering. Også indenfor vejledningsforskningen ser vi en tendens til at overtage denne forståelse. Men en præference for vejledningens dialogiske orientering er der imidlertid også en fare for at overse, at monologismen i nogle sammenhænge af eleven erfares som hjælpsom i en vejledningsproces, som det blandt andet kommer til udtryk i artikel 1 og artikel 3. Med mine delanalyser har jeg søgt at balancere en kritisk tilgang til dette, ved også at have blik for de steder i empirien, hvor data leverede modsætningsfulde og til tider konfliktuerende udsagn i forhold til det dialogiske og symmetriske i relationer.

Med det sociokulturelle afsæt kunne man problematisere, om det individuelle får for privilegeret en plads i artiklernes delanalyser af elevernes narrativer på bekostning af kategorier om det fælles meningsdannende, idet jeg i vidt omfang vælger at forfølge de individuelle perspektiver. Afhandlingen har imidlertid ikke haft et ønske om at iagttage generelle kulturer, eleverne indgår i, men har primært været optaget af at undersøge, hvordan vejledningshændelsen fra elevens perspektiv kan iagttages på tværs af kulturerne. Valget er især begrundet ved et ønske om at kunne diskutere genkommende strukturer og problemstillinger på tværs af de enkelte personer, som optræder i materialet. En utilsigtet konsekvens af privilegeringen af elevperspektivet har således også været, at vejlederne fremstår som ensartede repræsentanter for fælles kulturer, hvilket er en konsekvens af, at jeg ikke privilegerer deres perspektiv.

Kapitel 4

Ramme for afhandlingen – Empiri og metode

Afsnittet præsenterer og diskuterer, hvordan undersøgelsen er tilrettelagt med henblik på at besvare forskningsspørgsmålet. Først redegør jeg for og begrunder mine valg i forhold til dataproduktion, selektion og håndtering. I det efterfølgende afsnit præsenteres og diskuteres databearbejdning, udvælgelse og analyse. Jeg opfatter dog dataproduktion og bearbejdning som en teoretisk skelnen, som i det praktiske felt- og analysearbejde ofte fletter sig ind i hinanden.

Dataproduktion, selektion og håndtering

Den empiriskabende proces er båret af en række tilvalg og fravalg undervejs i processen, i det følgende uddybes kriterierne for arbejdet. Præsentationen følger overskrifterne: A: Forskningsdesign, hvorunder jeg præsenterer konstrueringen af genstandsfeltet; B. Tilblivelse af datamaterialet, hvorunder jeg præsenterer, hvordan empirien er frembragt.

Forskningsdesign

Det empiriske casestudie, som det blandt andet defineres af Yin (2011) og Flyvbjerg (2010), viste sig at være en god ramme for at undersøge afhandlingens forskningsspørgsmål, idet casestudiet er velegnet til undersøgelse af fænomener, som ikke er lette at afgrænse og som tilgås eksplorativt (Yin 2011).

Gennem en godt 2-årig periode har jeg fulgt vejlednings- og skriveprocesser hos 11 elever i deres arbejde med de større studieforberedende opgaver, som skrives fra foråret i 1.g og frem til foråret i 3.g i det 3-årige gymnasieforløb. Eleverne var fordelt på fire STX-skoler. Min undersøgelse var indledningsvist båret af en interesse i at undersøge arbejdet med og oplevelserne af fire forskellige vejledningsdidaktikker, hvorfor undersøgelsesdesignet også inddrog vejlederperspektivet. Efterhånden som undersøgelsen udviklede sig ændrede undersøgelsesinteresse, forskningsspørgsmål og perspektiv sig. Den centrale empiri knytter sig til de elleve elevers narrativer om vejledning, narrativer som med udgangspunkt i Riessmans brede forståelse af narrativer, konstrueres gennem observationer, elevnoter, opgaver, opgavefeedback og interviews (Riessman, 2008). Institutionelle og organisatoriske styredokumenter og vejlederinterviews danner baggrund for

analysen. I overensstemmelse med traditionen for casestudiet, har jeg prioriteret omhyggelige beskrivelser, eller det som Geertz (1973) betegner som tykke data. De forskellige empiriformer præsenteres i det følgende.

Udvælgelse og konstruktion af genstandsfelt

Det klassiske casestudie tager afsæt i afgrænsning af casen og identifikation af casetyper, som kan maksimere indsigten i forhold til det, man gerne vil have viden om, i mit tilfælde vejledning (Van Wynsberghe & Khan, 2007). For at danne mig et overblik over det empiriske genstandsfelt, indledtes undersøgelsen med på programmatisk niveau at undersøge de institutionelle styredokumenter, hvilket bidrog med et overblik over, hvilke vejledningshændelser jeg skulle være på udkig efter på det planlagte niveau og sidenhen få indsigt i på det erfarede niveau (Qvortrup, 2018). Den indledende undersøgelse gav anledning til en afgrænsning af dele af empirien, den institutionelle rammesætning af opgaveforløb og vejledningshændelser. Med udvælgelse af caseskoler blev empirien yderligere afgrænset i forhold til de enkelte skolers rammesætning af forløb og vejledning, som det blev formuleret i skolernes interne styredokumenter.

Valg af caseskoler var i udgangspunktet betinget af, at skolerne på det planlagte niveau havde intentioner om at arbejde med fire grundlæggende forskellige vejledningsdidaktikker. Ligeledes repræsenterede skolerne en geografisk og størrelsesmæssig spredning (Cresswell & Cresswell, 2017). Den oprindelige didaktiske bevæggrund for valg af skoler blev imidlertid i det videre studie fortrængt til fordel for andre udsigtspunkter, fordi feltarbejdet tydeliggjorde, at de 4 vejledningsdidaktikker primært var til stede på programmatisk og planlagt niveau og ikke på praktisk (med undtagelse af Nordskolen). Feltarbejdet gav således anledning til, at andre dele af empirien påkaldte sig opmærksomhed i forhold til analyseobjektet, men selve undersøgelsesdesignet blev fastholdt. Det har varieret, hvad jeg har ønsket at trække frem i de underliggende subcases, således er der både eksempler på kritiske cases og mere paradigmatiske cases (Flyvbjerg, 2010). Disse valg er repræsentative for et eksplorativt studie af iterative processer, hvor noget undervejs fremstår vigtigere end andet (Hammersley & Atkinson, 2008). Skemaet nedenfor præsenterer i oversigtsform caseskoler og informanter på de enkelte skoler (Oversigt over caseskoler og informanter, udfoldet: Bilag 1). Overvejelser i tilknytning til informanter uddybes i det følgende afsnit.

	Nordskolen	Sydskolen	Østskolen	Vestskolen
Skoleforhold	Mindre bygymnasium	Stor omegnsskole	Lille omegnsskole	Større bygymnasium
Elever	Mie, Marius	Luna, Mira, Mikael Studieretning m. Eng A. Samf. A	Eva, Per Studieretning m. Samf. A Mat. A Lis: Biologi A, Kemi A, Idræt B	Siv, Sofia, Anders Studieretning m. Mat. A Fysik A og kemi B
Planlagte vejledningsdidaktik	Klyngevejledning	Vejledning baseret på Den videnskabelige basismodel[1]	Ingen specifik vejledningsdidaktik	Portfolio vejledning

Skema 1: Afhandlingens analytiske genstandsfelt – informanter

Undersøgelsesdesignet har fra begyndelsen været konstrueret, så det gav adgang til elevernes menings- og tilværelsesfortolkninger. Med undersøgelsens privilegering af elevernes perspektiv blev fokus rettet mod deres fortællinger og muligheden for at få adgang til deres fortællinger gennem skrift, observation og mundtlige fortællinger, som de bliver til gennem interviewet. Undersøgelsens data er knyttet til vejledningshændelsens observerede og erfarede niveau, og jeg har ønsket adgang til deres samlede narrativ over det 3-årige forløb. Derfor har det været en prioritering at finde og udvælge elever, der kunne følges fra opstarten af det flerfaglige DHO i 1.g og frem til afslutning af SRP i 3.g. På det grundlag er data er indsamlet i perioden marts 2018 til juni 2020 (Dataoversigt: Bilag 2).

[1] Den videnskabelige basismodel: Model til brug for refleksion over videnskabsteori og metode (Nedenskov & de Muckadell, 2014).

Som udgangspunkt var det mit ønske at få elever fra samme studieretning, men efter dialog med ledelsesrepræsentanterne blev det besluttet at rekruttere caseelever på baggrund af en klasseteamleder (lærer), som havde interesse i at indgå i projektet og ville være min kontaktperson på skolen. Fire interesserede teamledere henvendte sig, blev informeret om projektet, informerede klasserne om projektet og ad den vej fik jeg, som det fremgår af skemaet ovenfor, 3 caseelever på hver skole (for uddybning, se Bilag 1). Informanterne er således rekrutteret ud fra eget ønske om at deltage, hvilket har indflydelse på det empiriske materiale (Kvale & Brinkmann, 2015). Eleverne repræsenterede, udover en kønsmæssig spredning, også en spredning i etnicitet og en spredning i fagligt niveau. Disse kategorier har alle betydning for genstandsfeltet, men indgår ikke som selvstændige analysekategorier i undersøgelsen.

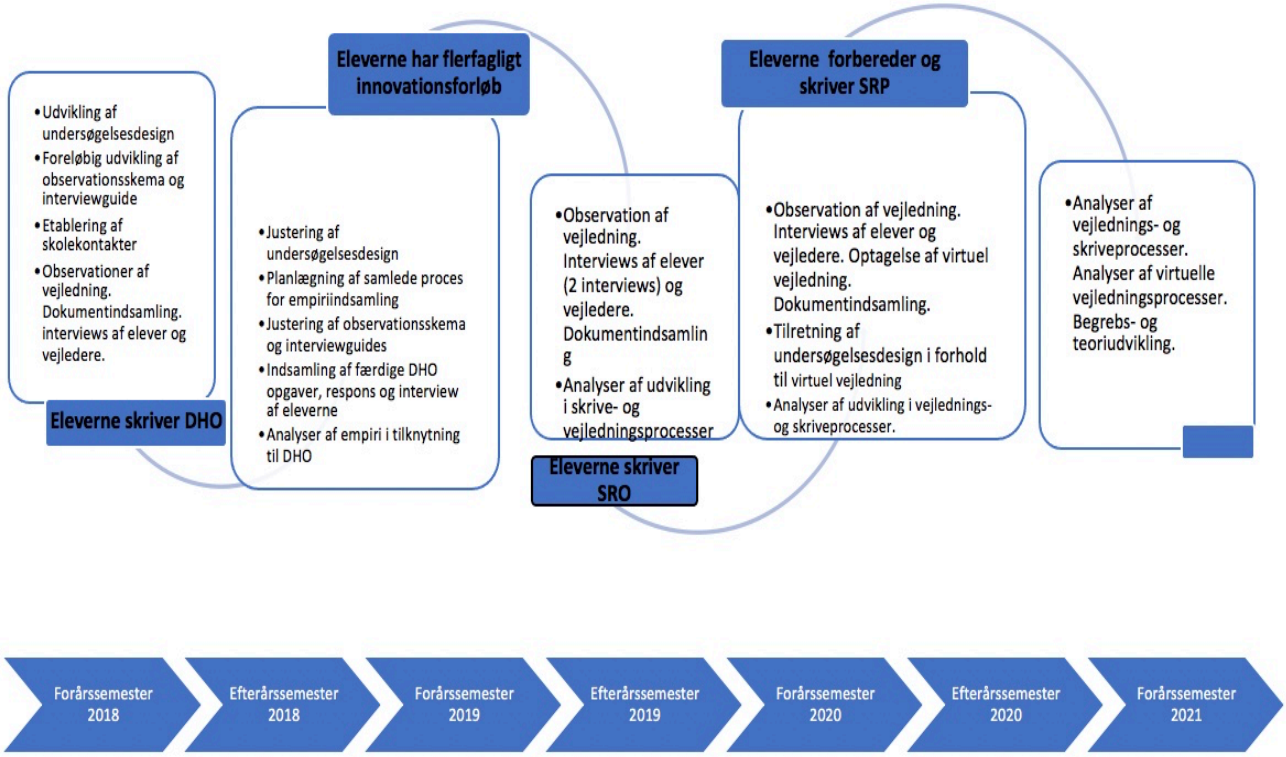
Tilblivelse af datamaterialet

I fremstilling af data har den etnografiske tilgang vist sig værdifuld i forhold til en indsigt i vejledningsfeltet som empirisk objekt (Hammersley & Atkinson, 2008; Borgnakke, 1996). Jeg har været optaget af at undersøge vejledningshændelser over tid og få adgang til de spor vejledningshændelserne sætter, hvilket er årsagen til, at data består af observationer, elevnoter, elevopgaver, feedback og interviews. Tilgangen har således også været en iterativ proces præget af tilretning og udvikling af designet for datagenerering (Dahler-Larsen, 2008). En væsentlig inspirationskilde til datagenerering har jeg fra FoS'[2] modellering af skrivehændelser og skriverudvikling og indsamling af empiri til at undersøge skrivehændelser over tid (Christensen et al., 2014).

Under indflydelse af mit sociokulturelle og socialkonstruktivistiske afsæt er jeg imidlertid også optaget af, hvordan elevernes fortællinger er påvirket af og afspejler konteksten, herunder samspillet med de organisatoriske, institutionelle, politiske og sociale sammenhænge vejledningen indgår i (Hastrup, 2012), hvorfor jeg i indsamlingen af empirien har bestræbt mig på, at data også skulle omfatte de institutionelle og organisatoriske niveauer i form af styringsdokumenter (det programmatiske niveau), praksis knyttet til vejledernes reformulering af styredokumenterne (det planlagte niveau) og den konkrete praksis, hvor vejledningshændelserne udspiller sig (det erfarede niveau). Derfor er elevinterviews i hver af de 3 forløb suppleret med et interview med det lærerpar, der vejleder eleven. Ydermere har jeg haft fuld adgang til skolernes styredokumenter, læringsplatforme og interne kommunikation om opgavekrav, skriveforløb og vejledningsforløb. Jeg

[2] FoS: forskningsprojektet Faglighed og Skriftlighed, SDU.

privilegerer det institutionelle og organisatoriske perspektiv i de dele af undersøgelsen, hvor jeg har fokus på vejledningshændelsernes kontekst. Den samlede proces med dataindsamling illustreres nedenfor.



Figur 7: Illustration af proces for indsamling

I bestræbelsen på at generere tykke data, der kunne danne grundlag for flerfacetterede beskrivelser, valgtes et undersøgelsesdesign som privilegerede elevens perspektiv men samtidig var sensitiv overfor konteksten. Jeg har været bevidst om, at jeg på denne måde genererede et stort datamateriale, men jeg har prioriteret et materiale, som gav mulighed for efterfølgende at gå i dybden med de dele af casen, hvor data i særlig grad kunne belyse delanalysernes undersøgelsesspørgsmål. Med inspiration fra Hobel (2009) foretager jeg i min empiri en skelnen mellem tekst og situeret kontekst. Jeg bruger begreberne dynamisk og lader i de enkelte delundersøgelser forskellige elementer af empirien udgøre henholdsvis tekst og kontekst. Dette gør jeg med henblik på at indfange kompleksiteten af vejledningsfeltet og begribe denne fra forskellige perspektiver.

Metode til empiriindsamling

To overordnede forhold har betydning for min tilgang til dataproduktion. Den ene er den dynamiske proces mellem dataindsamling og bearbejdning, den anden er er min position som forsker i felten. Min tilgang til dataindsamling og bearbejdning må betragtes som en dynamisk proces, hvor de indledende analyser af den første empiri har påvirket indsamling af den efterfølgende, fx fokus i observationer og tilpasninger af interviewguides (Merril & West, 2009). Data er indsamlet med ønsket om at bevare en åbenhed, så der gennem informanternes stemmer, og de fortællinger de kom med, kunne udskilles perspektiver, forståelser og tolkninger. Tilgangen til materialet bidrog med indsigt i, hvordan sammenhænge etableres, og hvordan begreber og kategorier tillægges nye betydninger i mødet med andre.

I det følgende vil jeg argumentere for mine strategier for indsamling af dokumenter, observationer og interviews, data, som for overblikkets skyld, fremgår nedenfor og udfoldes i en samlet oversigt over studiets empiriske materiale (Bilag 2).

DATAKILDE	**DATATYPE**
Skriftligt materiale knyttet til elevernes opgaver	- Skriveordrer og instrukser - Elevnoter knyttet til vejledning - Opgaveelementer midtvejs i skriveproces - Færdige opgaver - Skriftlig respons fra vejledere
Observationer af formaliseret og ikke-formaliserede vejledningshændelser	- Skriftlige feltkommentarer og observationsnoter - Lydoptag af mundtlig feedback på DHO og SRO - Skærmoptag, videooptag og lydoptag af SRP vejledning
Interviews af vejledere og elever	- Skriftlige interviewguides - Lydoptagede interviews - Transkriberede interviews - Skriftlige interviews m. enkelte elever

Virtuel etnografi knyttet til webbaserede kommunikations- og læringsplatforme	- UVMs Læreplan og vejledning for SRP - Officielle skoledokumenter, herunder progressionsplan - Opgave- og skriveportal - Digitale dokumenter fra vejleder - Online kommunikationsplatforme mellem elev og vejleder - Digitale portefolio

Skema 2: Oversigt over undersøgelsens data

Dokumentindsamling

En central del af empirien udgøres af dokumenter. Her skelnes mellem to dokumenttyper:

A. Dokumenter produceret af institution, organisation og vejledere (Bilag 1)
B. Dokumenter produceret af eleven (Bilag 2)

Omfanget af det elevproducerede materiale er omfattende i forhold til, hvor meget det direkte anvendes i analyserne, men jeg har været optaget af muligheden for at kunne dokumentere, hvordan vejledningsprocesser har indvirket på skriveprocesser uanset hvilken case og hvilken del af casen, jeg valgte at gå i dybden med. Empirien er således indsamlet ud fra et princip om, at den var relativt let at indsamle men umulig at genskabe på et senere tidspunkt. Det viste sig dog, at nogle informanter var mere omhyggelige med at fremsende ønskede dokumenter end andre, hvorfor empirien er mere fyldestgørende hos nogle af eleverne (Bilag 2). Dette forhold har haft betydning for, hvilke dele af data, der aktualiseres i de enkelte delundersøgelser.

Metode til observation

Med en sociokulturel tilgang til undersøgelsen har det været hensigtsmæssigt, at dataindsamlingen repræsenterede forskellige dele af en vejledningsproces og forskellige perspektiver. En del af min kvalitative forskningsstrategi hviler derfor på ønsket om gennem feltarbejde at få adgang til, hvordan vejledningens aktører tilskriver mening til vejledningen i de konkrete sociale situationer (Blunden & Packer, 2013). Her har observationen af vejledningshændelsen været værdifuld for et indblik i de faktiske vejledningshændelser, som de udspiller sig i en institutionel og organisatorisk faglig kontekst (Hasse, 2002). Observationerne er således centrale data, som i dele af databehandlingen udgør teksten (Hobel, 2009). Samtidig er observationerne også interessante som en delt erfaring, der kan danne

grundlag for interview (Vitus et al., 2014). Endelig er observationerne værdifulde som empiri, der kan danne kontekst for, hvad eleverne ”tager med sig” fra vejledning og hvad de fortæller om vejledning (Hammersley & Atkinson, 2008). På denne vis er vejledningsobservationerne også ”en mulighed for en komplementær undersøgelse af feltet” (Brinkmann & Tanggaard, 2015: 200).

Observation blev foretaget på to forskellige måder, klasserumsobservation af ikke-formaliseret vejledning og observation af formaliserede vejledningshændelser (Bilag 3). Forud for observationerne er alle involverede aktører informeret om min tilstedeværelse, og har givet samtykke til min tilstedeværelse. Jeg har som udgangspunkt placeret mig tæt på de elever, der var mine informanter.

Klasserumsobservationer er foretaget i forbindelse med hvert af de 3 opgaveforløb. Ved disse observationer opholdt jeg mig sammen med klassen 1-2 dage i forbindelse med udlevering af opgave eller på skrivedage, hvor eleverne skulle være på skolen. Disse observationer lå forud for de mere strukturerede observationer af de formaliserede vejledningshændelser, og blev fortaget ud fra den overbevisning, at erfaring med det genstandsfelt, jeg undersøger, er en forudsætning for at forstå fortællingerne (Wacquant, 2004; Hastrup, 2015). Observationer gav anledning til at høre, hvad lærerne sagde, og se, hvordan eleverne arbejdede. Endvidere bidrog observationerne, og ikke mindst den tid jeg opholdte mig med klassen, til at opbygge en relation, som kunne bidrage til at gøre vejledningsobservation og interviews mere trygt for eleverne. Ydermere er det sandsynligt, at relationen har haft betydning for deres engagement i forhold til at levere tekst mm. (Borgnakke, 2013).

De formaliserede vejledningshændelser er observeret mere systematisk 1-2 gange hos hver elev i tilknytning til hver af opgaveforløbene. Under observationerne er noter nedfældet i observationsskema (Bilag 3). Udover observationen af vejledningshændelsen observerede jeg også vejledningens fysiske rammer, de institutionellem rumlige forhold. Observationen af de fysiske rammer spænder over institutionens arkitektur ned til den konkrete indretning af vejledningsrummet (Christensen et al., 2014). Observationerne er på denne vis foretaget med det, Hastrup betegner som ”disciplineret opmærksomhed” (Hastrup, 2012) med en særlig opmærksomhed på vejledningsdialogen, og måden den har været med til at skabe symmetri og asymmetri. Observation af den formaliserede vejledning i 3.g foregik virtuelt, hvorfor observationerne er elektroniske, enten i form af skærmoptagelse, lydfil eller deling af kommunikationstråde. Den feedback eleverne modtog på DHO og SRO i tilknytning til mundtlig årsprøve, observerede jeg ikke, men feedbacken var mundtlig, og eleverne optog den som lydfiler, som jeg har haft adgang til.

Mine feltnoter følger etnografiske retningslinjer (Hammersley & Atkinson, 2008) med et primært fokus på at observere, hvad der foregik, og med en opmærksomhed på ikke at lade refleksionerne "forurene" observationerne (Delamont et al., 1998: 42). Selv om jeg har været særlig opmærksom på at nedfælde det observerede så detaljeret som muligt, er der en udvælgelse i det, man vælger at nedskrive, hvorfor der ikke er tale om en objektiv registrering, men "en observeret social hændelse, hvor forskeren griber ind ved at lave et udsnit og omsætte det til tegn" (Borgnakke, 1996: 140). De valg, man træffer som observatør, får betydning for den data, man får. For mit vedkommende var disse valg både knyttet til mit fokus i feltet og min færden i felten. Når jeg ser på de tidlige observationsnotater, er det meget forskelligartede observationer, jeg gør mig, observationer som både knytter sig til vejledere, vejledernes indbyrdes kommunikation og eleven. De senere observationer illustrerer imidlertid et tydeligere fokus i forhold til dialog og relationer i vejledningshændelserne.

Metode til interviews

Deltagerinterviews giver mulighed for at privilegere netop de aktører, man ønsker, skal komme til orde (Kvale & Brinkmann, 2015). Som udgangspunkt var min interesse rettet mod både elever og vejledere, men ret tidligt i processen blev jeg klar over, at materialet blev for omfattende. Da afhandlingens fokus er elevens udvikling gennem vejledning, som er i fokus, blev dette perspektiv vægtet, men da vejlederne danner kontekst, og udgør en central kontekst, valgte jeg at udføre ét interview pr vejlederpar pr opgave (Bilag 2). Interviews i tilknytning til opgaverne DHO og SRO blev afviklet i lokaler på skolen. Interviews i tilknytning til SRP-opgaven blev for halvdelens vedkommende afviklet virtuelt.

Interviews blev afholdt som semistrukturerede interviews (Brinkmann & Tanggaard, 2015), hvor interviewguiden var et forlæg for interviewet, men hvor der samtidig var en fleksibilitet, der gav mulighed for at adressere andet indhold og kommentarer undervejs. Mit valg om at betragte data som narrativer, og undersøge data med en narrativ tilgang, er ikke direkte reflekteret i forskningsinterviewet. Således er interviews ikke afviklet som et narrativ interview (Horsdal, 2012), bl.a. fordi jeg ikke ved undersøgelsens start havde truffet beslutning om min metodiske tilgang. Ikke desto mindre fik jeg, grundet mit valg af interviewstrategi, og løbende justeringer, genereret et righoldigt interviewmateriale med fyldige narrativer. De interviewede blev typisk bedt om at "fortælle", idet jeg ønskede at åbne for livsverdensperspektivet og få adgang til de interviewedes oplevelse, erfaring og fortolkning. Denne taktik blev skærpet undervejs, efterhånden som jeg

begyndte at udvikle min metodologi, hvilket afspejles i udviklingen af mine interviewguides (Bilag 4 og Bilag 5).

Inspireret af den engelske literacy-forsker Lillis, udviklede jeg det semistrukturerede interview ved at supplere med interviewmetoden *Talk around the texts* (Lillis, 2009). Interviewet foregår ved, at den interviewede udpeger 2-3 passager i teksten, aflevering, feedback eller for vejledernes vedkommende, styredokumenterne, som dannede udgangspunkt for samtalen (Drejer, 2018). Styrkerne ved denne tilgang er, at samtalen i høj grad privilegerer interviewedes perspektiv og tager afsæt i det, den interviewede fremhæver. Metoden giver også ofte adgang til længere sammenhængende fortællinger. Ydermere er tilgangen befordrende for, at interviewer ikke bevidst eller ubevidst går efter at få sine hypoteser bekræftet. En svaghed kan være, at teksterne forud for interviewet er læst af begge parter, og dermed ligger der også forud for interviewet både intentioner og fortolkninger. Endvidere kan det være en udfordring, at interviewet kan blive ufokuseret, dette har jeg søgt at imødegå ved at indramme interviewet i en semistruktureret interviewguide.

Dataanalysens metodiske afsæt, den narrative metode, har også betydning for mit arbejde med interviews. Et kerneelement i narrativ metode er, at narrativer udfolder sig i dialog, og interviews forstås i en dialogisk kontekst, hvor aktørerne er bevidste om hinanden, positionerer sig i forhold til hinanden og gennem interviewet mere eller mindre ubevidst skaber en fortælling, som også optages af den anden. I afhandlingens interviews ses en udvikling i de afholdte interviews, hvor eleven i de senere interviews fortæller markant mere, tidsmæssigt, end i de tidlige interviews. Dette kan både tilskrives at jeg med tiden får større erfaring som interviewer, og det kan tilskrives en udvikling af relationen til eleven.

Dataopbevaring, anonymisering og transskribering

Alle interviews er transskriberet. Jeg har prioriteret den værdi, der ligger i at have transskriptioner af det samlede materiale, blandt andet for at kunne gå eksplorativt til værks og udlede temaer på tværs af de enkelte vejledningsnarrativer såvel som på tværs af de forskellige subcases. I min transskription er jeg i vidt omfang gået efter indholdet i en form for råtransskribering. I de passager, der indgår i afhandlingen, har jeg tilstræbt at medtage flere facetter af deltagernes vokabular og modaliteter i interviews. Disse dele er derfor læst og gennemlyttet igen, og der er medtaget flere facetter i transskriptionerne som fx pauser, ufuldendte sætninger, søgen efter ord, latter mm. En lang række andre elementer af kommunikation knytter sig til interviews, som fx kropssprog, gestik, toneleje og ironi. Der er således heller ingen tvivl om, at transskription også er fortolkning (Poland, 2003).

Transskriptionerne er foretaget med udgangspunkt i en transskriptionsnøgle med henblik på at skabe ensartethed og gennemsigtighed (Bilag 6). Dette blev ikke mindre væsentligt i og med at dele af transskriptionsarbejdet overgik til en studentermedhjælper, som ved hjælp af transskriptionsnøglen kunne arbejde i overensstemmelse med mine anvisninger og den del af transskriptionerne, jeg selv havde varetaget. De transskriberede interviews er efterfølgende læst igennem af mig samtidig med at lydfilen er afspillet, så jeg har kunnet justere og rette til, hvor det var hensigtsmæssigt. Studentermedhjælpen er gjort bekendt med datatilsynets regler på området og har underskrevet kontrakt omkring datasikkerhed og sikring af anonymitet (Bilag 7).
Undersøgelsens deltagere har selv indvilliget i at deltage, og de er alle informeret om indhold og formål, hvorved de har kunnet vurdere graden af fortrolige udsagn (Brinkmann & Tanggaard, 2015). I overensstemmelse med persondataloven (Datatilsynet, 2018a) er der underskrevet en aftale mellem informanterne og mig som den dataansvarlige (Bilag 8). Alle biografiske informationer er anonymiseret, så materialet ikke har personfølsomme eller stedsgenkendeligt indhold, der er tale om en ”symbolsk udskiftning” (Thagaard, 2004).

Databehandling og refleksioner over analyseprocessen

På baggrund af min redegørelse for dataproduktion, selektion og håndtering, præsenterer og diskuterer jeg i det følgende min udvælgelse, bearbejdelse og analyse af data. Forskningsprocessen giver anledning til skiftende faser, og den metodologiske refleksion er en målrettet forskningsmæssig handling, rettet mod gennemførelse af empirisk analyse af at praksisfeltet, hvilket med Borgnakkes begreb kan sammenfattes som ”procesanalyse” (Borgnakke, 2013: 17). Gennemgående for min databearbejdning er en stadig udveksling mellem datagenerering og -analyse, hvor det analytiske fokus skærpes undervejs, med den konsekvens at forskellige dele af empirien fremhæves og andre dele danner baggrund (Hammersley & Atkinson 2008; Vitus et al., 2014).

Mit analytiske afsæt indledningsvist drevet af data, men efterhånden som analyseprocessen udvikler sig, informeres analysen af teorien, hvilket afspejler den hermeneutiske analyse og fortolkningsproces. Afsættet for analysen er det narrative paradigme, idet jeg benytter mig af den narrative analysemetode og ”en bred forståelse af narrativer” (Riessman, 2008: 6), som omfatter det samlede datamateriale knyttet til den enkelte elev Begreberne fortælling og narrativ bruges parallelt i overensstemmelse med bl.a. Riessmans narrative tilgang, og jeg skelner mellem ’små’ og ’store’ fortællinger (Andrews et al., 2008). Jeg har prioriteret indsamling af ”den lille fortælling”, elevernes narrativer, som udgør teksten (Hobel, 2009). Den lille fortælling reflekteres i

de enkelte artikler i den store fortælling, analysernes kontekst, konstitueret ved de kontekster vejledning er indlejret i, her bl.a. styredokumenter og vejledernes narrativer. Kernen i den narrative tilgang er forståelsen af fortællingen som et universelt fænomen, der både retrospektivt meningsskaber fortiden, men også påvirker menneskets måde at erfare på og konstruere forventninger til fremtiden på (Bruner, 1987; Gergen, 1994; Czarniawska, 2004). Præmissen for min tilgang er en socialkonstruktivistisk forståelse af identitet som noget, der konstrueres gennem fortællinger. Jeg forstår de vejledte elever som subjekter, der på baggrund af både indre erfaringer og ydre kontekst, fortæller om sig selv på en særlig måde, betinget af erfaringer, kontekst og de ønsker og forventninger de har til måden, omgivelserne skal opfatte dem på (Gergen, 1994).

Den narrative analysestrategi

Indenfor den narrative analyse er der mange forskelligartede tilgange til, hvordan fortællinger eller narrativer kan forstås og analyseres (Bruner, 1996; Gergen & Gergen, 1997; Bo, 2016). Kvale fremhæver betydningen af at anvende og/eller udvikle eksplicitte analysestrategier (Kvale & Brinkmann, 2015). I mit arbejde udvikler jeg min analysestrategi med udgangspunkt i Riessmans (2008) narrative metode til kvalitativ analyse, som omfatter en **tematisk**, en **strukturel** og en **dialogisk/performativ** analyse. De tre tilgange supplerer og overlapper hinanden, men "fælles er et analytisk blik på den intakte og specifikke historie" (Riessman, 2008: 74). Analyserne er altså indledningsvist båret af et "nedefra"-perspektiv, som det formuleres af Spradley (1979), hvor det er undersøgelsespersonen, der gennem sin fortælling afgør, hvad der tæller som vigtigt, og som forsker forholder jeg mig åbent og eksplorativt undersøgende (Maykut & Morehouse, 1996). Man kan dog problematisere nedefra-perspektivet, idet enhver kodning også forudsætter en orientering i det felt der undersøges (Silverman, 2000).

Dataanalyserne indledes alle med en narrativ **tematisk analyse** optaget af fortællingen i sin helhed og de tematiseringer af vejledning, informanten vælger at inddrage. Denne del af analysen bidrager med at identificere, hvad eleven lægger vægt på i sin fortælling om vejledning, ved åbent at undersøge hvilke temaer der bringes op interviewet, hvilket resulterer i tilblivelsen af et antal overkoder, som bruges i den efterfølgende analyse. Den tematiske analyse danner grundlag for identifikation af centrale narrativer for de enkelte delundersøgelser, hvor temaer kan sammenlignes på tværs af narrativerne, både hos den enkelte informant og i en sammenlignende analyse af hvad informanterne fortæller. Et eksempel på dette er, når temaerne kaos og quest udledes i narrativerne hos informanten Mie (artikel III). Her var det netop en åben og eksplorativ tilgang, der åbnede mit

blik for narrativernes to forskelligartede tematiseringer af vejledning. Også i artikel V har det analytiske afsæt været den narrative tematiske tilgang, idet analysen har undersøgt, hvordan forandring tematiseres i narrativerne. Af bilag 9 fremgår det, hvordan en række over- og underkoder kondenseres gennem det analytiske arbejde, der ligger i processen med at kode teksten.

Undersøgelsens delanalyser er i andre tilfælde foretaget ud fra en **narrativ strukturel tilgang**, som kvalificerer iagttagelser af narrativets enkelte dele og bruges til at undersøge, hvordan de organiseres til en plotdreven fortælling. Dette gør sig i særlig grad gældende i afhandlingens artikel I og II. Tilgangen har fokus på, *hvordan* der fortælles, herunder hvilke typologier der kan identificeres. Gennem analyserne har jeg identificeret disse typologier og på tværs af narrativerne sammenlignet, hvordan de kommer til udtryk. Et eksempel på dette ses i artikel I, hvor jeg har identificeret, hvordan informanterne fortæller om henholdsvis hjælp og modstand i vejledningshændelserne. Ved at sammenligne fremstillingerne af typologierne på tværs af narrativerne kunne jeg udlede nogle gennemgående træk i forhold til de forskellige aktørers forståelse af hjælpsom vejledning. Også her er tilgangen båret af en åben eksplorativ tilgang, om end analyserne også bidrager til en konceptualisering, som forskeren på hermeneutisk vis er på udkig efter, når observationen efterfølgende klassificeres eller beskrives (Boyatzis, 1998).

I andre dele af analyserne har den **dialogisk-performative tilgang** domineret, en tilgang der både adresserer konteksten for vejledningshændelsen, den konkrete interviewsituation, og forholder sig til, hvordan disse kontekster sammen tilskriver mening til fortællingen. Inddragelsen af af det dialogisk-performative perspektiv bidrager endvidere med en indsigt i, hvordan informantens fortælling er organiseret "med henblik på at realisere fortællerens strategiske sigte" (Riessman, 2008: 290). Denne tilgang ses eksplicit i artikel IV og artikel VI som begge er optaget af at undersøge, hvordan informanterne i deres narrativer positionerer sig i forhold til den omgivende kontekst. I disse delundersøgelser har jeg først foretaget en indledende kodning med brug af analyseskemaet i figur 3. Herefter har jeg analyseret udvalgte fragmenter med afsæt i teoridrevne begreber, som kan belyse informanternes kommunikation med den omgivende kontekst. I artikel IV udvikles på baggrund af dette en metode til dramaturgisk analyse, som eksemplificeres i to analyser. Analyserne afspejler således også, hvordan induktive og deduktive analysestrategier væver sig sammen i disse delanalyser (Mason, 1996).

De **seks** artikler er baseret på analyser med forskelligartet vægtning af Riessmans (2008) tre narrative perspektiver. Tilgangen muliggør identifikation af forskellige narrativer indenfor den enkelte informants samlede narrativ, hvilket er interessant i en undersøgelse af udvikling i narrativerne over

tid. Riessmans analysestrategi leverer således et begrebsapparat til analyser, som er sensitive i forhold til konteksten. Jeg har i særlig grad været optaget af, hvem en ytring kan være henvendt til, hvornår, hvorfor og med hvilket formål. Her er jeg inspireret af dialogisk narrativ analyse (DNA): "DNA's interest is in hearing how multiple voices find expression within any single voice (…) Stories are composed from fragments of previous stories, artfully rearranged but never original." (Frank, 2015: 35). I analysen af elevernes narrativer, interesserer jeg mig på det grundlag for, hvordan eleven positionerer sig i forhold til vejledningshændelsernes øvrige aktører og i forhold til mig som interviewer. Dette kan iagttages i narrativerne i form af legitimeringer, positioneringer og efterrationaliseringer, som netop er knyttet til konteksten. Positioneringerne kan endvidere iagttages i, hvordan elevernes narrativer ræsonnerer kammeraters, vejlederes og andre omgivelsers ord (Frank, 2011). Den dialogiske narrative analyse trækker således også på afhandlingens teoretiske begrebsapparat, særligt Bakhtin og Goffmann. Analysestrategien aktualiserer Bakhtins stemmebegreb (Bakhtin, 1981), og den magt han knytter til kommunikation, idet jeg er på udkig efter, hvordan der i ytringen, i informanternes narrativer, altid er indlejret bevidstheden om de andres stemmer. Ligeledes knyttes den dialogiske narrative analyse til Goffmans teori om facework, idet narrativer konstrueres med den hensigt at opretholde sit face, dvs. jeg i analyserne er på udkig efter, hvordan facebevarende strategier kommer til udtryk i samtalen (Goffmann, 1959).

Den analytiske forståelse, som kommer ud af den narrative tilgang, kan bidrage med en begrebsliggørelse af, hvordan vi indfanger fx elevers meningsforståelse og værditilskrivning til vejledning (Bruner, 2004). I bearbejdelsen af mine data har metoden flere styrker. For det første er metoden karakteriseret ved det caseorienterede perspektiv, og med en bred forståelse af begrebet narrativ tillader metoden inddragelse af mange facetter af data. For det andet er den narrative tilgang, som den bruges af bl.a. Riessman og Frank, dialogisk orienteret i forhold til konteksten. Endelig, at den narrative metode særdeles velegnet til at betragte udvikling, herunder udvikling i narrativer, over tid, hvorfor den kan kvalificere analyser af narrativer, der knytter sig til en længere periode.

kodning og analyse

Som udgangspunkt har jeg kigget åbent ind i data, hvor det har vist sig, at positioneringerne vokser frem som interessante måder at forstå data på. Efterfølgende har jeg opsøgt teorier, som kunne styrke forståelsen af data, og disse teorier har påvirket andre dele af analyserne. Analyse- og fortolkningsprocessen afspejler på denne vis en klassisk hermeneutisk tilgang, hvor jeg har benyttet

mig af, hvad Roald & Køppe (2008) betegner som en moderat eklektisk analysestrategi, som hyppigt bruges i samfundsvidenskabelig forskning og uddannelsesmæssig forskning (Olsen, 2003; Borgnakke, 2016; Husted & Pors, 2020). De indledende analyser har været baseret på en induktiv tilgang, men efterhånden som analyseprocessen skred frem, og jeg fandt relevante teoretiske positioner, der kunne berige analysen, blev min tilgang også præget af deduktive elementer. Olsen (2003) fremhæver, at dette er et karakteristikum ved den kvalitative analyse og fortolkning. Der er således tale om en forløbsanalyse, hvor tidlige data og den teoretisk informerede analyse heraf, informerer den senere analyse. Dette bliver i særlig grad synligt efter analyserne i Artikel I, hvor konceptualiseringen af de elementer som narrativerne beretter om som 'hjælpsomme', giver anledning til nye og mere teoriinformerede analyser i artikel II og IV.

Afhandlingens overordnede udkigspunkt har været, hvordan eleverne fortæller om deres erfaringer med vejledning i de forskellige narrativer. På den baggrund har jeg identificeret genkendelige elementer over tid i de vejledningshændelser, der fortælles om. Helt konkret har jeg grebet det an ved, at jeg gennem flere gennemlæsninger af empirien har fundet frem til de dele, som havde udsigelseskraft i forhold til det overordnede undersøgelsesspørgsmål. Efterfølgende foretog jeg en åben kodning af den del af empirien, som ved de indledende læsninger fremstod relevant (bilag 9). Denne kodning har dannet grundlag for en generalisering, der overskrider udsagnene fra den enkelte informant (Olsen, 2003). Der har ikke været anvendt software i kodningsprocessen. Sigtet med den induktive kodeprocedure er bl.a. at få beskrivelser frem, som efterfølgende kan ligge til grund for udvikling af deskriptive koder, som danner grundlag for nye lag i analysen. Den struktur, der ligger til grund for kodningen fremgår af skema 3. Kategorien kode henviser her til fragmenter i narrativet, som konceptualiseres (Halloway, 1997; 32). Et eksempel på kodningen er vedlagt som bilag (bilag 9).

Kode ($N_{fragmenter}$)	Beskrivelse	Eksempel

Skema 3: Kodningsskema

Gennem den indledende induktive kodningsproces træder informanternes egne stemmer frem. Senere i analyseforløbet er der foretaget en mere teoriinformeret kodning, idet jeg gennem analyserne er blevet opmærksom på, hvordan forskellige teoretiske begreber kan informere analysen.

Kodeproceduren er altså i mit tilfælde eklektisk og har elementer af både den induktive og deduktive tilgang, bl.a. betinget af, hvilke lag af den hermeneutiske analyse jeg er i gang med (Coffey & Atkinson, 1996). Artikel IV er et eksempel på dette, idet jeg der har arbejdet ud fra en antagelse om, at bestemte online formater påvirkede kommunikationen på en særlig måde. Analysen er lavet ud fra et mixed method design, hvor den kvalitative analyse bidrager med at identificere, uddybe og problematisere fund fra den kvantitative data (e.g. tabel 9, artikel IV). Gennem analysen foretages en konceptualisering af undersøgelseskategorierne tid, rum, form, indhold og funktion, og den betydningstilskrivning der sker i de forskellige onlineformater. Tilgangen er i overensstemmelse med Masons (1996) forståelse af analyseprocessen knyttet til kvalitative data, hvor den induktive og deduktive tilgang ofte væver sig ind i hinanden. Et andet eksempel på dette er sekvensanalyserne i artikel VI (e.g. tabel 2, 3 og 4, artikel VI). Analysestrategien benytter sig i disse tilfælde af en række overkoder knyttet til den enkelte delundersøgelse, og disse delanalyser er eksempler på det, Ely et al. (1997) betegner som en deduktiv konceptualisering. Samlet set er analysestrategien en eksemplificering af en klassisk hermeneutisk analyseproces, hvor analyserne af empiriens forskellige lag informerer den videre analyse. Analysestrategien er således også kendetegnet ved, "at forskeren både anvender og/eller udvikler abstrakte begreber, som kan være kendt på forhånd eller udvikles successivt" (Olsen, 2003:73).

Med det formål at styrke analysernes udsigelseskraft, har datatriangulering været en gennemgående analysestrategi, idet der inddrages analyser af f.sk. typer af data indhentet på forskellige tidspunkter i feltarbejdet, som kan belyse forskellige dele af vejledningsprocessen (Duff, 2008). Dette medvirker til at nuancere og understøtte analysepointer (Hammersley & Atkinson, 2008), og det bidrager til en rig og detaljeret beskrivelse af vejledningsprocessens delelementer. Når kortlægning af 'hele feltet' er et empirisk ærinde, kalder det også på flere forskellige metodiske og analytiske tilgange, herunder metodekombination og synsvinkelskifte (Borgnakke, 2013). Derfor har jeg indhentet et bredt datasæt, som danner grundlag for min metodiske triangulering. Datatriangulering er foregået ved at informanternes fortælling om en vejledningshændelse (interview), suppleres med perspektiver fra observation, elevers notater på baggrund af vejledning, opgavefragmenter, færdige opgaver og feedback. Denne del af analyseprocessen har været præget af både induktive og deduktive strategier, idet jeg har kodet materialet ud fra de konceptualiseringer, jeg lavede i de indledende mere åbne tematiske analyser. Der er i de enkelte delanalyser brugt et mindre antal overkoder afstemt efter det begrebsapparat, artiklen trækker. Skemaet nedenfor er et eksempel på, hvordan denne kodningsproces

er foregået. Eksemplet knytter sig til de analyser, der præsenteres i artikel V, hvor analysen af de enkelte enheder (vejledning, noter, interview, opgavefragmenter, opgave og feedback) er struktureret efter analyseperspektiverne udledt af Deweys erfaringsbegreb og Mezirows kommunikative læringsforståelse.

Analyseperspektiv / Analyseenhed	optag	position	indkulturering
Observation af vejledning			
Noter fra vejledning			
Interview			
Opgavefragment			
Færdige opgave			
Feedback			

Skema 4: Kodningsskema

Undersøgelsens righoldige empiriske materiale har medført, at nogle dele af data blev mere fremtrædende end andre i analyserne af det samlede materiale. De valg jeg har truffet, i min prioritering af empirien, beror på flere forhold. For det første har det været mit ønske at fastholde struktur og sammenhæng i narrativerne, da det er grundlæggende for den narrative tilgang (Frank, 2015), og det havde ikke været muligt med en ligelig fremhævelse af alle dele af data. For det andet besluttede jeg i undersøgelsens tidlige fase at privilegere elevernes perspektiv, hvorfor vejledernes narrativer primært danner baggrund for analyserne, med undtagelse af artikel I. Endelig er der foretaget prioriteringer undervejs i analyserne, betinget af, hvad der stod mest centralt i de enkelte delundersøgelser, og hvor jeg havde frembragt de tætteste data. Et eksempel på sådan en prioritering ses i observationsdata. Her blev det tydeligt, at observationerne fra vejledningerne af SRP-opgaverne i 3.g, qua det virtuelle format, gav tykkere data end de observationer af vejledning, som blev foretaget i 1. og 2.g. Derfor fik netop observationsdata fra vejledning i 3.g en mere fremtrædende status i den samlede undersøgelse end observationer af vejledning i 1. og 2.g. De dele af empirien, der ikke indgår eksplicit med citater eller præsentationer, er dog stadig at betragte som en del af den samlede analyse, idet de indirekte bidrager til et billede af de forskelligartede fortællinger om vejledning. Dette gælder

også interviews med vejledere, samt diverse styredokumenter, som kun inddrages direkte i enkelte af delundersøgelserne.

En kritisk bemærkning om begrænsninger ved projektets datasæt og metoder

Overordnet har jeg arbejdet med en bevidsthed om Kvales 7 stadier i en interviewundersøgelse: tematisering, design, interview, transskribering, analyse, verificering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015). Cohen et al., (2011) peger på etiske overvejelser knyttet til en forskningsproces, hvor man som forsker bør overveje forskningsemnet, konteksten og rammerne for de involverede; procedurer og metoder, der anvendes; typer af data der genereres og analyse og formidling. Afhandlingens introduktion tematiserer forskningsemnet og peger på et behov for at belyse feltet. Refleksioner i forhold til design, samtykke og fortrolighed i forhold til dataindsamling er også begrundet sammen med de retningslinjer, der er fulgt i transskribering af materiale. Datasættet, frembringelsen af det og omfanget har imidlertid også sine begrænsninger, som får konsekvenser for de konklusioner, der kan drages. Nedenfor knyttes et par kritiske bemærkninger til analyse, verifikation og rapportering, herunder overvejelser vedrørende egen forskerrolle og selektion.

Datasættets styrke er detaljerigdom. Med undersøgelsen har jeg bestræbt mig på at give et nuanceret blik på vejledning, hvorfor jeg har frembragt data, der kan belyse deltagernes vejledning fra flere perspektiver (Cohen et al., 2011, Borgnakke, 2013) og give mulighed for at være sensitiv og fleksibel i forhold til feltets betingelser (Flick, 2007). Systematisk indsamling af opgaver, instrukser, noter og feedback, observation og transskriberede interviews er foretaget med henblik på at styrke undersøgelsens troværdighed og ikke mindst give transparens. Jeg har med studiets 11 deltagere søgt at finde en balance mellem tilstrækkeligt grundige analyser med validitet og muligheder for nuancer og forskelle i fundene. Valg af forskellige skoler, studieretninger og informanternes køn, etnicitet og karakterer, skal ses som led i en bestræbelse på at skabe en et vist spænd i analyserne, hvor forskellige udviklinger også kan belyses gennem forhold ved den enkelte deltager.

På den ene side er der tale om et smalt og begrænset datasæt, på den anden side har datasættet også et stort omfang, som har betydning for selektionen. Den valgte fremstillingsform, den artikelbaserede afhandling, har i den forbindelse også øvet indflydelse på min selektion af materialet. Nogle af artiklerne (artikel I, IV og V) har været skrevet på baggrund af et Call, som har påvirket selektionen af data, så de kunne adressere det pågældende Call. Dette kommer blandt andet til udtryk

i artikel V, hvor jeg i analyserne af elevernes overgang fra den studieforberedende skrivning i gymnasiet til universitetet har måttet fravælge at forfølge vejledningsobservationerne, som ellers også kunne have bidraget med relevante perspektiver på vejledningsrelationens indflydelse på det processuelle. Retningslinjerne for artiklernes omfang har også krævet en markant opmærksomhed på et tydeligt fokus for de enkelte artikler, og en sammenhængende argumentation, hvilket har haft indflydelse på selektion af data. Der er fx ikke lavet en omfattende triangulering i forhold til alle vejledningshændelserne, hvilket bl.a. ses i det forhold, at vejledernes perspektiv kun inddrages i begrænset omfang, eller i det forhold, at kun udvalgte dele af vejledningen er observeret. Et andet interessant perspektiv, som er udeladt, er et bredt perspektiv på multimodale aspekter af kommunikation i interaktion (Streeck et al., 2011). Datasættet er også begrænset i sit omfang, idet det kun er et lille udsnit af de enkelte skolers vejledning, der er undersøgt, og skolerne udgør kun en lille del af samtlige danske STX-gymnasier, hvilket gør, at resultaterne af analyserne ikke kan generaliseres til en større population. Tværtimod viser delanalyserne netop, at vejlednings-processerne er kontekstafhængige og opleves subjektivt. Havde jeg valgt andre skoler, kunne det med stor sandsynlighed have givet adgang til andre indsigter og interessante fund. Ud fra dette perspektiv er datasættet smalt og ikke repræsentativt. Dette afspejler imidlertid også de skiftende faser i forskningsprocesssen, og der er argumenteret for, at det er en del af den procesanalyse, der foretages i undersøgelsen af et pædagogisk, didaktisk felt (Borgnakke, 2013:16).

En anden central pointe i fh.t. analyse og verificering er, at mennesket udvælger den mest dækkende og for situationen passende sprogliggørelse, uden at kunne dække alle dimensioner af en oplevelse eller erfaring (Frank, 2015). Narrativerne indsamlet af mig ville altså givetvis have haft et andet udtryk, hvis de var indsamlet af en anden, på et andet tidspunkt og på et andet sted (Bruner, 1990). Det er en sådan tilnærmelsesvis adgang til elevers forståelse af vejledning, jeg har søgt. Det empiriske materiale produceret i interviewsituationen er elevernes reflekterede overvejelser afstemt med netop denne kontekst. Konstruktionerne er baseret på erindrede oplevelser og repræsenterer ikke nogen essensialistisk virkelighed, men er netop påvirket af de sprogligt tilgængelige ressourcer og situationelle faktorer – herunder udvekslingen med mig som interviewer. Det samme gælder narrativerne fra observationerne. Der er altså tale om erkendte såvel som ikke-erkendte konstruktioner, hvorfor der ikke søges efter ”en sikker viden”. Supplering af interviews med observationer, og ikke mindst noter og afleveringer, giver adgang til nogle andre erfaringer – dog ikke med en forståelse af, at det kan kontrolleres, om det er sandt. Observationerne bidrager til at

indfange praksiserfaringerne, idet de konkrete situationer iagttages, men samtidig påvirker observationerne også sprog og fokus for interviews, idet der muligvis havde været talt om vejledning på en helt anden måde, hvis observation ikke var inddraget. Det samme kan anføres om observationerne, at havde de ikke været suppleret med interviews, havde jeg ikke haft adgang til elevers fortalte oplevelser.

Min narrative tilgang baseres på forståelsen af subjektets relationelle karakter (Gergen, 1994), som bidrager med et blik for, hvordan informanterne i deres fortællinger netop forhandler deres selv i fortællingen, og hvordan denne forhandling er indlejret i den omgivende kontekst (Bruner, 1990; Perregaard, 2016). På den anden side er jeg i lighed med hermeneutikken optaget af narrativerne som tekster, der afspejler en mere stabil og varig meningskonstruktion etableret af individet men også af individets tilknytning til en kultur, historie og kontekst. Dermed har min afhandling også spor af en kritisk hermeneutisk fænomenologi, som den kommer til udtryk hos Ricoeur (1984), idet jeg også forstår narrativerne som symbolske og sproglige udtryk bestemt af og for den erfarende, dog ikke med en forståelse af at individet baseres på et "prærefleksivt kerneselv" (Perregaard, 2016; Brøndum, 2016: 20). Jeg argumenterer således for en pragmatisk tilgang til forholdet mellem individ, kontekst og fortælling (Møller et al., 2015; Riessman, 2008; Horsdal, 2011). Med den narrative tilgang retter jeg opmærksomheden mod 'historien om den vejledte elev', som eleven ønsker at fortælle den, med al den inkonsistens fortællingerne kan rumme. Dette kan bidrage til at kaste lys over vejledningshændelsers og vejledningsprocessers kompleksitet, betinget af den givne kontekst. Metoden kan ikke påvise en forandret erkendelse eller en forståelse af læring hos eleven, og der er ikke tale om en enhedsvidenskabelig forståelse af videnskabelighed og objektivitet. Tilgangen giver derimod et indblik i det, eleven fortæller om vejledning, og som eleven genkender som fx hjælpsomt eller meningsfuldt i vejledningen. Det er menneskets sprogliggjorte erfaringer som medium, der bidrager med empirien, og det er den der iagttages (Brøndum, 2016). Brugen af den narrative tilgang understreger dermed, at undersøgelsen indskriver sig i en konstruktivistisk og fortolkningsvidenskabelig forståelse.

Refleksioner over egen forskerrolle

Min position som forsker i feltet er et andet forhold, som påkalder sig opmærksomhed, forholdet imellem at være med, og alligevel fremmed (Wadel, 1991; Hastrup, 2015). Jeg har prioriteret at skabe tætte data knyttet til få personer, som har givet mig mulighed for at følge dem tæt gennem hele den

3-årige vejledningsproces, hvilket har bidraget til en intern validitet. Inspireret af Gadamer (2010) har jeg haft en opmærksomhed på, at jeg, som forsker, ikke er neutral, hverken i informanternes oplevelse af mig eller i mit eget møde med feltet, idet jeg er under indflydelse af både egne fordomme og kulturelle forståelseshorisonter. Med en baggrund som gymnasielærer har jeg også nogle andre forudsætninger i min position som feltforsker. På den ene side har det lettet min adgang til felten, fordi jeg taler sproget, kender procedurerne etc. På den anden side er der også knyttet udfordringer til dette, idet informanterne på en og samme tid opfatter mig som både forsker *og* repræsentant for institutionen. Opmærksomhedspunktet er centralt for min sociokulturelle tilgang og forståelsen af, hvordan stemmer, roller og positioneringer uafladeligt præger kommunikation (Holstein & Gubrium, 1995). Som det fremgår præger denne forståelse af forskning som social praksis også mit valg af metodisk afsæt for dataanalyse, den dialogiske narrative analyse (Frank, 2011), en analysestrategi, som bevidst inkorporerer interaktioner fra både forsker og feltdeltagere.

Som forsker i felten antager jeg en refleksiv position (Hammersley & Atkinson, 2008) i forhold til min rolle i felten og mine fortolkninger. Således giver jeg opmærksomhed til det forhold, at, fund kan påvirkes af den etnografiske forskers tilstedeværelse og fortolkning (Wadel, 1991), i mit tilfælde min personlighed, min rolle som repræsentant for institutionen og min forskerrolle. For de analyser og fortolkninger jeg laver, gør det samme forhold sig gældende. Eftersom feltet der iagttages er et følsomt felt for aktørerne, idet vejledning netop hyppigt foregår bag lukkede døre (Bjørndal, 2008), har jeg fundet det hensigtsmæssigt med en tilgang, hvor jeg i forhold til elevinformanterne har haft en relativ høj grad af involvering, det som Junker omtaler som den observerende deltager (Junker, 1960). Dette er bl.a. kommet til udtryk ved, at jeg har opbygget en relation med eleverne over to år, Hvor jeg har opholdt mig sammen med dem i frikvartererne, i undervisningen, i vejledningen og i interviews. Vi har også skrevet sammen undervejs i vejledningsprocessen, en kommunikation, som har været præget af en uformel tone, som hænger sammen med elevens relation til mig. En eksemplificering af min grad af involvering kommer til udtryk, da en informant, Per (Østskolen), i 3.g i forbindelse med udarbejdelsen af sin SRP, kontakter mig, for at bede om hjælp i forhold til sin opgave. Henvendelsen peger direkte på, at eleven adresserer min rolle som repræsentant for institutionen. Til trods for at denne grad af involvering kan forekomme problematisk, er det min vurdering at jeg gennem min involvering har styrket min adgang til elevernes perspektiv i deres narrativer, hvorved det giver en epistemisk fordel (Wadel, 1991).

En mulig adgang til at forstå min forskerrolle i relation til informanterne, er at inddrage

Goffmans dramaturgiske begrebsapparat, som det er præsenteret i afhandlingens kapitel 3. Goffman (1959) udlægger her rollespillet som en grundlæggende præmis i social kommunikation. Relateret til forskerens arbejde i felten, kan det dramaturgiske perspektiv således belyse, hvordan informanterne filtrerer informationen de udtrykker med forskeren som publikum. Dette giver anledning til at reflektere over, hvordan informanter og forsker forhandler deres roller i det facearbejde, som finder sted i observation og interviews. Som forsker må jeg antage, at informanterne er bevidste om min tilstedeværelse og mere eller mindre bevidst udvælger, hvilket narrativ, de præsenterer mig for, alt efter hvad de vurderer mest hensigtsmæssigt for opretholdelsen af deres face. Dette kom eksempelvis til udtryk i mine interviews med vejlederne. Både i observationerne og de efterfølgende interviews var det nødvendigt med en opmærksomhed på de facebevarende strategier, de bragte i spil, fx når de i interviews henvendte sig til mig for at få verificeret, om deres udlægning af studieordningen var korrekt. Eller når eleverne efter mine vejledningsobservationer spurgte mig, om jeg ikke syntes, at de havde forberedt sig godt. Goffmans dramaturgiske perspektiv kan belyse, hvordan informanterne filtrerer informationen, de udtrykker, med forskeren som publikum .

De narrativer, jeg som forsker får adgang til, er i høj grad defineret af, hvad informanterne ønskede at give mig adgang til, hvilket ligeledes kan knyttes an til, i hvilken rolle de ser mig. Derfor har det også været hensigtsmæssigt at tilrettelægge et længerevarende etnografisk arbejde, som giver adgang til forskelligartede narrativer fra den enkelte informant. Her har jeg haft en opmærksomhed på forhold, der peger i andre retninger end hovedtendenserne. Ligeledes har datatriangulering (Cohen et al., 2011) også i denne sammenhæng været et metodisk greb, som kan give analyse og fortolkning en større legitimitet. For at belyse vejledningshændelsen fra flere perspektiver, har jeg observeret, interviewet og indsamlet de skriftlige forlæg og produkter. Netop den skriftlige del af empirien har vist sig at være mindre sensitiv overfor min tilstedeværelse som forsker.

Kapitel 5

Metodologi og rammesætning af artiklerne

Metodologi

I det følgende vil jeg præsentere, hvordan data og metode danner afsæt for mit forskningsdesign. Metodologi forstås i den forbindelse som kritisk viden om sammenhænge mellem teori og empiri (Ongstad, 2013). Jeg vil på den baggrund forklare, hvad forskningsdesignet kan levere, og begrunde, hvorfor det er meningsfuldt.

Den narrative tilgang har været det naturlige valg for en metodisk og følgelig også metodologisk tilgang til arbejdet med undersøgelsen. Årsagen til dette er de mange fælles forankringspunkter i forhold til mit sociokulturelle afsæt og min interesse i dialoger, dialogers udvikling og kontekstens betydning for disse. Vygotskys grundantagelse om medieret og erfaret viden understøtter en forståelse af, at kulturelt og socialt situerede narrativer er et element i den kulturelle "redskabs-værktøjskasse", som øver indflydelse på, hvordan vi tænker og lærer (Wertsch, 1994).

Bakhtins kommunikationsforståelse og Ongstads fortolkning af den ind i en undervisningssammenhæng, har været af afgørende betydning for måden, hvorpå jeg genererer mine data, idet jeg med deres teoretiske rammeværk har været optaget af at frembringe data, hvor forskellige stemmer kommer til orde, og man kan få øje på, hvordan de gensidigt påvirker hinanden i en dynamisk kontekst. Dette har også været rammesættende for valg af analysetilgange i de enkelte artikler. Denne tænkning afspejles bl.a. i figur 2, som i forhold til generering og bearbejdning af data betyder, at jeg har været optaget af at designe undersøgelsen, så den lille fortælling om vejledning kunne reflekteres i de større fortællinger (Andrews, 2008). Tænkningen kommer ligeledes til udtryk ved, at indsamling af data er orienteret mod den sammenhæng, de enkeltstående vejledningshændelser indgår i, hvorfor vejledningsobservationer knyttes tæt til tekstproduktion og tekstlige forlæg, der tilsammen danner grundlaget for interviews. Strategier for datagenerering er blevet til med afsæt i ovenstående, og afspejler således en sammenhæng mellem projektets målsætning, teoretiske afsæt og de valgte forskningsmetoder, som alle har en rettethed mod ytring og kontekst.

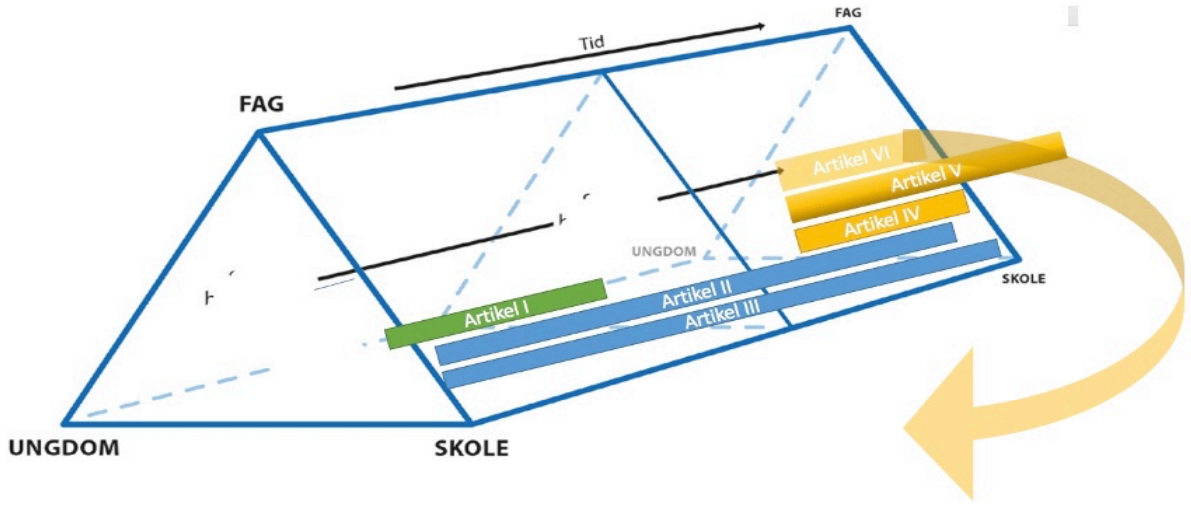
Med min undersøgelse af vejledning af skriveprocesser i de større flerfaglige opgaver i gymnasiet placerer jeg mig, som det fremgår af kap. 1 og 2, i et spændingsfelt i uddannelsesforskningen mellem

vejledningsforskning, skriveforskning og til dels også fagdidaktik, om end min vægtning ligger på de 2 førstnævnte. I min tilgang til og bearbejdning af data trækker jeg, jævnfør kap 3, ligeledes på forskelligartede teorier om kommunikation, dialog, roller, positioneringer, læring og udvikling. Min metodologi bevæger sig, som en naturlig konsekvens heraf, derfor også på tværs af flere teorikomplekser, traditioner og studier i et tæt samspil mellem empiriindsamling og dataanalyse. Hos Borgnakke forstås det som en præmis for kortlægning af et større felt, hvor "teoretisk og metodisk mangfoldighed ofte er en nødvendighed" (Borgnakke, 2013: 16).

Min tilgang til dataproduktion og dataanalyse tager afsæt i videreudviklingen af Model til analyse af skrivehændelser i et longitudinalt perspektiv (figur 6). Data er indsamlet med afsæt i modellens diakrone perspektiv og med en triangulering af de forskellige perspektiver i forhold til vejledningshændelsen. Min interesse er rettet mod vejledning som proces i det 3-årige perspektiv. Med adgang til både tekster, feedback, observation, styredokumenter, noter og skolernes digitale kommunikationsplatforme, giver undersøgelsesdesignet mulighed for en indsigt i, hvordan vejledning iscenesættes, og hvordan eleven over tid skaber en fortælling om sin vejlednings- og skriveproces i lyset af disse hændelser (Krogh & Jakobsen, 2016). I disse narrativer har jeg været optaget af, hvordan de påvirkes af og fortæller om form, indhold og funktion, og hvordan tid og rum er til stede som en altid dynamisk kontekst (Ongstad, 2013).

Datasættet leverer narrativer fra vejledningsprocesser knyttet til 11 forskellige informanter, narrativer med hvert sit plot. Forskningsprocessen startede eksplorativt, så udvidende, dernæst afgrænsende og til sidst sammenfattende. Qua min eksplorative tilgang har jeg været på udkig i narrativerne efter, hvad der sker og efter afgørende forhold for erfaringer af udbytte af vejledningen, styret af, hvad der hos Flyvbjerg (2001), Frank (2011) m.fl. betegnes som phronesis. Med en forståelse af informanternes fortællinger om betydning af vejledning får jeg adgang til mange forskelligartede betydningstilskrivelser af de fortalte erfaringer, som samtidig vægter betydningstilskrivelserne i den enkelte case. Disse forskellige fortællinger har med hver deres styrke bidraget til at besvare delundersøgelserne i de enkelte artikler. Metodologien er udviklet ud fra et ønske om at give plads til de forskelligartede narrativer og de forskelligartede erkendelsesinteresser, som følgelig knytter sig til dem. De enkelte delstudier har således haft hvert sit udkigspunkt i forhold til den data, jeg har genereret. Det er ganske vist vejledning, som undersøges, men forskellige dele af empirien bringes i spil med forskellig metodisk betoning og med forskellige teoretiske linser. Sådan en metodologi giver anledning til, at man fra de forskellige udkigspunkter får øje på forskellige ting, der samlet set kan bidrage til at besvare den overordnede undersøgelsesinteresse. Figuren nedenfor

illustrerer, hvordan de enkelte artikler præsenterer analyser af forskellige perspektiver på den 3-årige proces. Bidragene fra analyserne i de enkelte artikler og måden, hvorpå de forbinder sig til hinanden og bidrager til at besvare det overordnede undersøgelsesspørgsmål, præsenteres i afhandlingens Del 2, og diskuteres i Del 3.



Figur 8: Illustration af artiklernes bidrag til at belyse den 3-årige proces

Afhandlingens anden del udgøres af delundersøgelserne præsenteret i de 6 artikler. Delanalyserne har, som det fremgår af figur 7, fælles genstandsfelt, idet alle analyserne har fokus på vejledningshændelser i det 3-årige forløb med skrivning af de større skriftlige opgaver på STX. Datagrundlaget for artiklerne udgøres også af de samme cases, aktørerne i vejledningshændelserne, med privilegering af elevens perspektiv, repræsenteret i figurens longitudinale perspektiv. I nogle af analyserne anlægges et bredt perspektiv, i andre et mere snævert, med empiri knyttet til kun enkelte informanter. For databearbejdningen gælder det for samtlige artikler, at de baserer sig på narrativ analyse, i artikel IV suppleret med et mixed method design, og i artikel 6 udfoldet i en dramaturgisk analyse. Teoretisk er alle delundersøgelserne forankret i samme sociokulturelle perspektiv, justeret i forhold til fokus. Jeg arbejder således ud fra en fokuseret funktionel eklekticisme (Møller et al., 2015; Husted & Pors, 2020). forstået på den måde, at jeg anvender teoretiske og metodiske greb, hvor jeg oplever, at de er relevante i forhold til den erkendelsesinteresse, jeg har.

De metodologiske overvejelser i dette afsnit viser, at mit forskningsdesign hviler på en sammenhæng mellem det teoretiske rammeværk og datagenerering. Endvidere tydeliggør de, at analyser, resultater

og præsentation er tæt knyttet til forskningsdesignet, idet delanalyserne repræsenterer forbundne analytiske iagttagelser af forskellige dele af det 3-årige vejledningsforløb med fokus på forskellige fortællinger, stemmer og vejledningshændelser. Med dramaet som metafor for vejledning, forstår jeg den 3-årige vejledningsproces, som et sammenhængende vejledningsdrama i flere akter. Hovedrolleindehaveren er den samme, nemlig eleven, men scenografien, forstået som rum og rekvisitter skifter over tid, det samme gør instruktørerne, forstået som vejledere (artikel VI). Metodologien muliggør således analyser af iscenesættelsen af vejledningsdramaets forskellige akter, og den måde rum og tid indvirker på vejledningsprocesserne over den 3-årige periode.

En kritisk bemærkning om undersøgelsens metodologi

Konteksten, og dermed også gyldighedsbetingelserne, ændres ved hvert skifte i undersøgelsesprocessen. Ongstad (2013) argumenterer for, at valideringen, metodologisk set, således "består i at samle specifikke kommunikative handlinger og gøre det eksplicit for læseren, hvilke gyldighedsbetingelser der gælder for hvert trin i forskningsprocessen – at etablere en begrundet sammenhæng mellem kontekst, mening og gyldighed" (Ongstad, 2013:38). Ved at begrunde de metodiske valg i forskningslitteraturen og ved at skabe transparens i undersøgelsen, har jeg bestræbt mig på at relatere de forhold, som har betydning for meningsdannelsen. Der er imidlertid også udfordringer forbundet med metodologien, som har betydning for både datagenerering og fund.

Afhandlingens oprindelige afsæt var som bekendt at undersøge specifikke vejledningsdidaktikker, og jeg skal ikke udelukke, at det delvist var drevet af neopositivistiske tendenser indenfor uddannelsesforskningen til at undersøge, "hvad der virker", og et ønske om at bedrive en forskning, der kan forbedre vilkårene for vejledning (Flyvbjerg, 2001). En sådan tilgang ligger helt i tråd med min fagposition som gymnasielærer, hvor jeg har lyst til at give nogle redskaber til sektoren – eller performativt – få sektoren til at ændre sig (Denzin & Lincoln, 2005). Ligeledes har det været et opmærksomhedspunkt at forholde sig åbent til et vejledningsbegreb, som i den mere dagligdags brug er båret af et etisk-politisk kvalitetskriterie om et transformativt potentiale (Bjørndal, 2008; Plant, 2020).

Til trods for en ændring i undersøgelsens oprindelige erkendelsesinteresse, er det empiriske undersøgelsesdesign overordnet fastholdt, idet det empiriske genstandsfelt var intakt. Den metodiske tilgang til data forandrede sig dog i kraft af, at empirien åbnede for nye erkendelsesområder, ligesom det teoretiske rammeværk pegede på nye udkigspunkter. Den ændrede optik har både påvirket det, jeg kiggede efter i empirien, men også måden hvorpå jeg kiggede efter det. Hvor min oprindelige

tilgang var diskursanalytisk, begyndte jeg i stedet i empirien at se efter fortællingerne for at få øje på elevernes erfaringer med vejledning. Disse ændrede erkendelsesinteresser afspejles i metodologien, og udgør pejlemærkerne for mine delstudier, der har hvert sit udsigtspunkt i forhold til empirien.
Den narrative viden er i sit udgangspunkt en relationel viden, men ved gennemsigtighed i datagenerering, analysestrategi og teoretisk forståelsesramme har jeg tilstræbt validitet på det håndværksmæssige niveau. Med afhandlingen kan man tale om en samkonstrueret viden, hvor jeg som forsker reflekterer det empiriske materiale i en sociokulturel forståelse af læringens kommunikative aspekter. I forhold til at bestemme en overordnet metodologi er den nødvendigvis betinget af et gensidigt forhold mellem materiale og teori, som i sidste instans har betydning for de fund, jeg med afhandlingen producerer. Således kan de teoretiske valg, jeg har truffet, kun oplyse de dele af materialet, som det har begreber for, ligesom materialet kun kan vise det, som begrebssættes teoretisk. Afhandlingen er altså en forskerskabt konstruktion, men ved ovenstående refleksioner har det været mit ærinde at gøre mit forskningsdesign mere transparent (Kvale & Brinkmann, 2015). Indkredsningen og udviklingen af begreber til at beskrive vejledningshændelser og vejledningsprocesser kan således overføres til, udvikles og anvendes i andre sammenhænge, hvor vejledning undersøges. Transparensen bidrager ligeledes til, at selvom undersøgelsen angår et meget lille udsnit af en større sammenhæng, vil de forskningsresultater, studiet præsenterer, have en videnskabelig udsigelseskraft i forhold til vejledningsprocesser af opgaveskrivning i en gymnasial kontekst. I og med at undersøgelsens fund bekræftes af forskning på feltet, er det med til at sikre en indre konsistens. Denne diskussion er af kvalitative forskere blevet ført i flere årtier, og Flyvbjerg (2010) argumenterer i ”Fem misforståelser om casestudiet” for værdien af eksemplets magt og en overvurdering af formel generalisering.

DEL 2

Kapitel 6

Indsigter fra dataanalysen - Artiklernes ærinde

Præsentationen af afhandlingens metodologiske grundlag illustrerer, hvordan afhandlingens enkelte delstudier er forbundet med afhandlingens overordnede erkendelsesinteresse. Ligeledes bliver det begrundet, hvordan de enkelte delstudier er integreret i en sammenhængende undersøgelse af vejledningsprocesser, sensitiv i forhold til ændring i konteksten. En oversigt over artiklerne, herunder datagrundlag og de metoder, teorier og begreber, analyserne informeres af, findes i Bilag 9. Nedenfor følger en kort præsentation af artiklerne med fokus på artiklernes erkendelsesinteresse og deres placering i det samlede flow. De væsentligste fund, som præsenteres i artiklerne, og deres bidrag til afhandlingens overordnede ærinde, diskuteres i afhandlingens Del 3.

Den første artikel i afhandlingen, "Hvem sagde vejledning?", er trykt i *Cepra-striben* og skrevet til et Call, der efterspurgte artikler om narrative metoder og evaluering. Artiklens undersøgelsesspørgsmål lyder:
Hvilke narrativer om hjælpsom vejledning brydes, når elever modtager deres første faglige vejledning i gymnasiet, og hvilke didaktiske udfordringer giver det for vejledning af eleverne?
Artiklen præsenterer fundene fra en analyse af de involverede aktørers fortællinger om vejledning af større skriftlige opgaver i gymnasiet, som fortællingerne former sig omkring DHO-vejledningsprocessen i 1.g. Artiklen er således med til at sætte scenen for en undersøgelse af vejledningshændelser, idet den introducerer til de forskellige aktører involveret i hændelsen, hvorved vejledningsprocesserne indrammes. Samtidig formidler den erfaringerne med 1. akt i den gymnasiale vejledning. Artiklen præsenterer endvidere data fra første trin i dataindsamlingsprocessen.

Erkendelsesinteressen i delundersøgelsen er rettet mod at undersøge de forskellige aktørers fortællinger om erfaringer og særligt forventninger til vejledning, for på det grundlag, at kunne identificere de udfordringer, der er knyttet til vejledning af novicer i gymnasiet. En indsigt i dette giver samtidig mulighed for at undersøge, om der sker ændringer i forventninger og udfordringer over den 3-årige periode.

Den anden artikel i afhandlingen, " To elevers udvikling gennem vejledning i de store opgaver i gymnasiet", er i review i tidsskriftet *Nordic journal of Literacy Research*. Artiklens undersøgelsesspørgsmål lyder:

Hvordan udvikler eleverne sig igennem vejledningshændelserne knyttet til de store opgaver i gymnasiet?

Artiklen præsenterer fundene fra en analyse af vejledningshændelser over det 3-årige forløb, fulgt hos 2 elever. Forud for analyserne introduceres i artiklen en udvikling af Model til analyse af skrivehændelser i et longitudinalt perspektiv (figur 6), som leverer grundlaget for analyser af vejledningshændelser over tid, som de efterfølgende artikler baserer sig på. Med artiklens analyser præsenteres dermed indsigter fra det samlede 3-årige vejledningsdrama, som det udspiller sig i skiftende kontekster, hvorved artiklen bidrager med et overblik over vejledningsprocesserne. Artiklen placerer sig således også i naturlig forlængelse af artikel 1, idet den møder eleverne i 1.g og stiller spørgsmålet om, hvordan eleverne herfra erfarer, at vejledning kan bidrage til en udvikling i det 3-årige forløb.

Erkendelsesinteressen er i særlig grad rettet mod, hvordan elever erfarer at vejledning indvirker på deres skriveprocesser, hvorfor analysens tekst er den del af empirien, der er elevproduceret: elevens noter, delafleveringer og færdige opgaver. En undersøgelse af forholdet mellem vejledning og skrive(r)udvikling kan bidrage med en indsigt i, hvad der fra et elevperspektiv fortælles om sammenhæng og udvikling i det 3-årige forløb.

Afhandlingens tredje artikel, "Klyngevejledning, Kaos eller Quest? En kvalitativ undersøgelse af en gymnasieelevs perspektiv på, hvordan klyngevejledning understøtter skriverudvikling", er publiceret i tidsskriftet *Nordvei*, Nordisk tidsskrift for vejledningspædagogik. Artiklen besvarer undersøgelsesspørgsmålet:
Hvad kan klyngevejledning, ud fra et elevperspektiv, bidrage med i den faglige vejledning af skrivning af de studieforberedende opgaver på gymnasiet?

Artiklen præsenterer fundene fra en analyse af en enkelt elevs erfaringer med en særlig vejledningsdidaktik, klyngevejledning, brugt over det 3-årige forløb. I lighed med artikel 2, tager artiklen sit afsæt i elevens erfaringer fra DHO (undersøgt i artikel 1), og følger eleven gennem hele det 3-årige forløb. Man kan imidlertid sige, at til forskel fra artikel 2, zoomer artiklen ind på en enkelt elev og hendes narrativ om at finde sin vej i en vejledning baseret på en specifik vejledningsdidaktik.

Erkendelsesinteressen knyttet til artiklens analyse udsprang på sin vis af projektets oprindelige undersøgelsesinteresse, som var knyttet til en undersøgelse af brugen af specifikke

vejledningsdidaktikker i vejledningspraksis. Nordskolen havde, som den eneste af de 4 caseskoler, på både planlagt og gennemført niveau, benyttet sig af klyngevejledning som vejledningsdidaktik i det 3-årige forløb. Interessen blev revitaliseret af flere grunde. For det første fordi mine fund fra analyserne i artikel 2 pegede på, at eleverne i det 3-årige forløb var udfordret i at skabe sammenhæng mellem forløbene, det gjorde mig nysgerrig på elevers erfaringer med vejledning, som konsekvent benytter sig af én vejledningsdidaktik. For det andet blev der gennem analyserne i både artikel 1 og 2 peget på, at eleverne havde positive erfaringer med brug af peers i deres skriveprocesser, og med empirien fra Nordskolen var det oplagt at undersøge disse erfaringer mere systematisk. For det tredje rummede empirien narrative strukturer, der tydeligt illustrerede en form for udvikling i den samlede 3-årige opgaveproces, som var interessante i en undersøgelse af vejledningsprocesser. Artiklen bidrager til den samlede undersøgelse med en indsigt i, hvordan elever erfarer betydning af rammesætning og stilladsering af vejledningssamtaler med brug af peers. Analysen er endvidere illustrativ for, hvordan en elev (på trods af omstændighederne) skaber sammenhæng i en 3-årig opgaveskrivningsproces. Artiklen illustrerer potentialet i den narrative analyse, når den fokuseres tæt på en enkelt elevs narrativ om vejledning og udvikling.

Den fjerde artikel i afhandlingen, "Dialogic possibilities in online supervision – a case study on online supervision of novice writers in upper secondary school", er under publicering i *Dialogic Pedagogy*, og responderer på et Call til et temanummer om Digital technologies supporting dialogical education. Artiklens undersøgelsesspørgsmål lyder:

How does (the) dialogue in different formats of online supervision support production of knowledge and writing processes for upper secondary students?

Artiklen præsenterer analyser af elevers erfaringer med online vejledning i slutningen af deres 3-årige forløb. Undersøgelsen baserer sig på data fra et mixed-method design, hvor narrativer fra tre af casens elever udfoldes og reflekteres i forhold til materiale fra survey. Analysen er rettet mod vejledning af SRP-opgaven i 3.g. Dermed flyttes fokus i denne artikel til sidste del af Model til analyse af vejledningshændelser i et longitudinalt perspektiv (figur 7). Artiklen placerer sig derved i naturlig forlængelse af de 3 første artikler, og forfølger udviklingen i vejlednings- og skriveprocesserne. Med dramaturgiens sprog er det således dramaets klimaks, der iagttages.

Artiklens erkendelsesinteresse var oprindeligt rettet mod, hvordan eleverne ”står sig med ” vejledning i slutningen af den 3-årige vejlednings- og skriveproces. Perspektivet ændrede sig imidlertid i processen, idet vejledningen, grundet covid-19 lockdown, ændrede karakter, og blev virtuel. Som en konsekvens af dette ændrede empirien også karakter, hvorved fik jeg nye muligheder i min undersøgelse. For det første ved nye datakilder, i form af skærmoptagelser og lydoptagelser, da vejledning ikke længere kunne observeres fysisk. For det andet fik jeg anledning til at koble mine data med en større kvantitativ undersøgelse af elevernes erfaringer med undervisning under lockdown. Erkendelsesinteressen blev derfor knyttet til elevernes erfaringer med forskellige online-formater i vejledning, med fokus på, hvordan dialogen i onlineformaterne understøttede skrive(r)udvikling. Analysens fund gjorde det tydeligt, at eleverne, i endnu højere grad end i de tidligere vejledningsforløb, fortæller om erfaringer med og forventninger til en vejledning, som også er rettet mod psykosociale og relationelle elementer

Afhandlingens femte artikel, ”Vejledningens transformative potentiale i et overgangsperspektiv”, er under publicering i tidsskriftet *DUT – Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. Artiklen er rettet mod et Call, der efterspørger artikler under overskriften: Faglig vejledning i forandring. I artiklen besvares undersøgelsesspørgsmålet:

Hvilke vejledningserfaringer bringer de studerende med sig i overgangen fra gymnasiet til universitet, og hvordan kan disse erfaringer bidrage til læring i en ny vejledningskontekst?

Artiklen præsenterer fund fra analysen af 2 elevers/studerendes erfaringer med vejledning af skriveprocesser i overgangen mellem gymnasium og videregående uddannelse med særligt fokus på deres erfaringer med, hvordan feedback forstås og påvirker skrive(r)rudvikling. I og med at artiklen omhandler vejlednings- og skrivererfaringer i et overgangsperspektiv, denne gang i sidste del af den 3-årige vejledningsproces, er artiklen sammen med afhandlingens første artikel rammesættende for afhandlingens overordnede ærinde. På denne måde bliver artiklen en afrunding af en artikelcyklus, som knytter sig til den gymnasiale kontekst. Samtidig kommer artiklen til at pege ind i vejledningsprocessers uafsluttethed, en dialog, der fortsætter i en ny kontekst. Artiklen adresserer således erfaringsrum og forventningshorisont i den gymnasiale kontekst, og knytter samtidig an til kommende vejledningsprocesser. Artiklen eksemplificerer derved vejledning som en fortløbende proces.

Artiklens erkendelsesinteresse er rettet mod, hvilke erfaringer med vejledning og opgaveskrivningsprocesser, elever tager med sig fra gymnasiet, og hvordan der kan bygges videre på dette med henblik på erfaring og udvikling. Med artiklen muliggøres en kobling af empirien, produceret i arbejdet med afhandlingen, med empiri fra et ph.d.-projekt, som undersøgte skrive(r)udvikling i et overgangsperspektiv. I forhold til den samlede afhandling gav det endnu engang mulighed for at undersøge de tætte koblinger mellem vejledning og skrivning, som artikel 2 også var optaget af. Artiklens primære fund er, at skrive(r)udvikling stilladseres ved inddragelse af den skrivendes erfaringer fra tidligere forløb og med fordel kan adresseres gennem inddragelse af elevproduceret tekst.

Den sjette og sidste artikel i afhandlingen, "Vejledningens dramaturgi", er indsendt til *Nordic Studies in Education*, og besvarer undersøgelsesspørgsmålet:

Hvordan kan dramaturgi bidrage til analyse af vejledningshændelser?

Artiklen er teoriudviklende og præsenterer en dramaturgisk analyseramme til undersøgelser af vejledningshændelser. Analysemetodens spændvidde eksemplificeres ved to dramaturgiske analyser af to dele af empirien: analyse af styredokumenterne og analyse af en enkeltstående vejledningshændelse. Ved inddragelse af styredokumenterne breder analysen sit fokus ud, i lighed med afhandlingens første artikel, og viser forventninger knyttet til vejledning på programmatisk niveau, den store fortælling. Dette reflekteres i den lille fortælling, i en konkret vejledningshændelse, hvor det programmatiske niveau reformuleres til det planlagte og efterfølgende erfarede niveau.

Artiklens erkendelsesinteresse er at undersøge, hvad vi kan få øje på i vejledningsprocesser ved at bruge dramaturgien som linse. Med dramaturgien som linse koncentreres stemme- og rollebegrebet, og tid og rum sammentænkes. Artiklen bidrager med en analyseramme til undersøgelse af vejledningsprocesser, sammenhænge og udvikling.

Kapitel 7

Afhandlingens artikler

Artikel I

Anne Bang-Larsen
Ph.d-stipendiat
Institut for Kulturvidenskaber, SDU

Hvem sagde vejledning?

Vejledning får i disse år øget opmærksomhed. Artiklen leverer et svar på, hvilke forestillinger vi møder om vejledning på praksisniveau i første opgavevejledning på stx. Indsigt i dette er afgørende for at forstå udfordringer forbundet med vejledning i de studieforberedende opgaver i 1.g. Den narrative analyse fokuserer på vejledning af dansk-historieopgaven baseret på et kvalitativt studie af tre gymnasier. Der argumenteres for, at eleverne ofte har andre forventninger til vejledningen, end den de møder, og dette udfordrer vejledningsarbejdet. Artiklen skriver sig ind i nyere skandinavisk vejledningsforskning, men med fokus på faglig vejledning i ungdomsuddannelserne, som i forskningsmæssig sammenhæng er underbelyst.

Nøgleord: Vejledning, feedback, evaluering, overgangsproblematikker, reform.

Problemstilling og forskningsspørgsmål
I undervisningslandskabet er der nationalt såvel som internationalt kommet en øget interesse for vejledning, evaluering og feedback (Black og Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Christensen, Petersen og Piekut, 2020). En væsentlig årsag hertil er presset fra PISA-undersøgelser, som har skabt bekymring for elevernes faglige niveau (Hjort, 2010). Konsekvensen har været øget politisk opmærksomhed på sammenhængen mellem de økonomiske ressourcer og undervisningskvaliteten, som afspejles i den seneste gymnasiereforms fokus på evaluering, feedback og vejledning. Artiklen har fokus på læreplanen til den studieforberedende opgave og de dertilhørende flerfaglige forløb, herunder dansk-historieopgaven (DHO), hvor vejledning tematiseres som middel til opnåelse af studiekompetencer. DHO er den første større, tværfaglige opgave, som eleverne skriver i 1.g; den er en forberedelse til studieretningsprojektet i 3.g. Udover det akademiske og interdisciplinære format, er det særegent for disse opgaver, at de er længere, skrives i en undervisningsfri periode, forsvares mundtligt og skrives *under vejledning* af lærerne i de to fag (Zeuner, 2010; Krogh, 2016).

Denne artikel afdækker, hvilke narrativer elever, vejledere, organisation og institution skaber om vejledningens praksis i det første år på stx. Forskningsspørgsmålet lyder:

> **Hvilke narrativer om hjælpsom vejledning brydes, når elever modtager deres første faglige vejledning i gymnasiet, og hvilke didaktiske udfordringer giver det for vejledning af eleverne?**

Forskning indenfor faglig vejledning har længe været i vækst, især på universitetsområdet (Dysthe, Samara og Westrheim, 2006; Maxwell og Smyth, 2011). Det er imidlertid underbelyst, hvordan ungdomsuddannelserne fortolker vejledningsbegrebet. Undersøgelsens primære erkendelsesinteresse angår elevernes forståelse af hjælpsom vejledning, og derfor danner elevernes narrativer forgrund i analysen. Læreplanen, skolernes styredokumenter og vejledernes forståelse af hjælpsom vejledning udgør den kontekst, som elevernes narrativer positionerer sig i forhold til. Disse er centrale for forståelsen af vejledningens dynamikker.

Vejledningens logikker – teoretiske perspektiver
Med et vejledningsteoretisk blik på elevernes arbejde med den første store skriftlige, tværfaglige opgave på stx rettes opmærksomheden mod, hvad der opleves som hjælpsom vejledning. Artiklen balancerer mellem to teoretiske perspektiver: Scheins hjælpebegreb (Schein, 2009) og skandinavisk vejledningsteori (Lauvås og Handal, 1997; Dysthe, Samara og Westrheim, 2006; Bjørndal, 2008). Artiklen adresserer ligeledes feedback, stilladsering og vejledning i et overgangsperspektiv (Christensen, Hobel og Piekut, 2018). Perspektiverne har forklaringskraft i forhold til aktørernes divergerende forståelse af hjælpsom vejledning.

Scheins hjælpebegreb anvendes til at forstå og evaluere bestræbelser på at være hjælpsom (Schein, 2009). Scheins interesse er rettet mod, hvad der virker og ikke virker hjælpsomt. Han forstår hjælpesituationer som asymmetriske og tvetydige i rollefordelingen.

Hvis hjælpen skal være effektiv, skal hjælperen adoptere en til situationen passende hjælperrolle, hvorved symmetrien genoprettes. Schein skelner her mellem proceskonsulentrollen, doktorrollen og ekspertressourcerollen. Pointen er, at den hjælperrolle, der tilbydes, modsvarer den efterspurgte hjælperrolle.

Analysens andet teoretiske perspektiv er vejledningsforskningen. Analysen trækker på forskningslitteraturens tematisering af faglig vejledning under overskrifterne projektvejledning, bachelor- og specialevejledning og forskningsvejledning. Faglig vejledning er knyttet til evaluerings- og feedbackbegrebet og peger på en læringsteoretisk forståelse af, at individet lærer sin identitet at kende – og skaber den – i mødet med vigtige andre (Inglar, 2012), og at individet kan udvikle sig gennem effektiv feedback (Emilsson og Johnsson, 2007; Rasmussen, 2009). Der er imidlertid forskellige forestillinger om, hvad mødet med den anden skal bidrage med: Skal vejlederen primært facilitere en erkendelsesproces, eller vejleder vejlederen ud fra en mere privilegeret position med en særlig viden og erkendelse? Vejlederrollens forskellige fortolkninger bliver meget tydelige, når man får adgang til narrativer fra vejledningspraksissen.

I Skandinavien forstås vejledningspraktikker ud fra tre dominerende tendenser: handlingsorienteret, reflekterende og samskabende vejledning (Løw, 2017; Worum og Bjørndal, 2018). Tendenserne giver forklaringskraft til, hvad vejledningsaktørerne vægter i deres vejledningsfortællinger. Skandinavisk vejledningsdidaktik har været præget af vejledningsforskerne Lauvås og Handal (1997), som dannede grundlag for en kritik af den traditionelle, handlingsorienterede vejledningspraksis: mesterlæretraditionen. Overfor mesterlæretradition satte de *"refleksion-over-handling-modellen"*, som er centreret om vejlederens facilitering af den vejledtes selvstændige refleksion. Denne vejledningsdidaktik har som sagt været dominerende i skandinavisk vejledningstradition (Skagen, 2013; Bjørndal, 2008), men den er i de seneste års vejledningsforskning blevet kritiseret for blandt andet et begrænset fokus på læringens sociale side og for, at vejlederen ikke har et specifikt ansvar for at bidrage med ny viden eller egne synspunkter (Worum og Bjørndal, 2018. Artiklen reflekterer, hvordan de forskellige aktører forholder sig til disse positioner.

Empirisk grundlag og metodologi

Analysens empiriske grundlag omfatter data fra tre casestudier af 1.g.-elevers DHO-vejledning, som er indhentet i 2018-2020 (Flyvbjerg, 2010). Analysens primære data er genereret gennem det kvalitative forskningsinterview, hvor individers fortællinger om vejledning udfoldes (Kvale og Brinkmann, 2015. Fem elever og deres seks vejledere er blevet interviewet, og de er blevet udvalgt efter princippet om maksimal variation (Creswell, 2017).

Elevinterviews er afviklet individuelt og umiddelbart efter vejledning – og igen efter modtagelsen af feedback på opgaven. Vejlederne er parvis blevet interviewet én gang umiddelbart efter evalueringssamtalen med eleverne. Kilder er blevet anonymiseret og fremstilles for sammenhængens skyld ved hjælp af kategorierne skole, vejledere og elever. Analyserne trækker på interviewcitater, der er illustrative for de tre cases, og som muliggør koblingen mellem de forskellige positioner. Interviews formede sig som *talk-around-the-text-interviews* (Lillis, 2009), som giver adgang til relativt udfoldede narrativer. Disse interviews foregår ved, at deltageren udpeger to eller tre passager i opgavedokumentet eller progressionsplanen, som interviewet tager afsæt i, hvorved interviewedes perspektiv privilegeres. Elevernes aflevering og vejlederrespons var tekstligt omdrejningspunkt for elevinterviews.

For vejlederinterviews var skolens progressionsplan omdrejningspunktet. De kvalitative interviews var baseret på vejledningsobservation, indhentning af skriveordrer, skriveinformation, elevproducerede tekster, evaluering af elevtekster samt indhentning af styre-, organiserings- og læreplansdokumenter, som alle danner baggrund for analysen. Metodologisk er de tre casestudier funderet på, at fænomener som feedback, vejledning og læring er kontekstafhængige (Yin, 1994). Data er hentet fra et større casestudie, som følger vejledning af elever i de større skriftlige opgaver på stx, og det samlede materiale understøtter artiklens fund.

Dataanalysen
Dataanalysen tager afsæt i den narrative analyse, som giver et indblik i vejledningsrummets identitetskonstruktioner, hvilket bidrager til en forståelse af, hvordan vejledning tilskrives mening som hjælpsomt og ikkehjælpsomt (Gergen og Gergen, 1997). Inddragelse af konteksten er afgørende for at forstå den identitet, som vejledningsaktørerne konstruerer gennem deres narrativ (Loseke, 2007). Loseke påpeger således også, at analysen af narrativer skaber gensidigt forbundne identiteter på alle niveauer i det sociale liv. Identitetsforståelsen kvalificeres altså ved at undersøge de refleksive relationer mellem de kulturelle (DiMaggio, 1997), institutionelle (Schneider og Ingram, 1993), organisatoriske (Holstein og Gubrium, 2001) og personlige niveauer (Gergen og Gergen, 1997).

Med Losekes narrative tilgang muliggøres en forståelse af, hvordan narrative identiteter arbejder og positionerer sig i forhold til hinanden, og derfor omfatter min analyse disse fire niveauer: vejledt, vejleder, organisation og læreplan (institution). Læreplansforskningen rummer et lignende begrebsapparat, der indfanger formuleringer og reformuleringer i omsætningen af læreplaner til undervisningspraksis (Borgnakke, 1996) Jeg benytter mig endvidere af Riessmans analysestrategi (Riessman, 2008), især den strukturelle narrative analyse, som sættes på arbejde gennem aktantanalysen.

Det analytiske rammeværk udgøres af aktantanalysen (Propp, 1984; Greimas, 1973), som kan bidrage med en indsigt i, hvordan hjælpsom og ikkehjælpsom vejledning artikuleres i henholdsvis læreplan, organisation, vejledere og vejledte. Aktantmodellens udgangspunkt er, at alle narrativer har et subjekt med et projekt. Projektets rationale er, at subjektet skal opnå det begærede objekt (projektaksen). Nogen eller noget har magten til at give dette til subjektet (kommunikationsaksen). For at tilegne sig objektet, må subjektet gennemgå nogle prøvelser. Det er i dette arbejde, at hjælperen introduceres som den, der faciliterer subjektets bestræbelser på at opnå det begærede objekt. Ligeledes er der opponenter, som forsøger at hindre subjektets erhvervelse af det begærede objekt (konfliktaksen).

Da vejledningssituationen netop gestalter tydelige projekter og antagelser om hjælpere og modstandere, er aktantkategorierne velegnede til at undersøge og systematisere identitetskonstruktioner og positioneringer i det relativt store tekstkorpus. Kodningen er derfor foretaget med afsæt i de forskellige aktantfunktioner. Endvidere inddrages Bakhtins stemme- og positioneringsbegreb til at indfange vejledningsrummets rivaliserende stemmer (Bakhtin, 1986). Analysen kan kvalitativt vise, hvad læreplan, organisationer, vejledere og elever fortæller om hjælpsom og ikkehjælpsom vejledning. Dermed bidrager analysen til en diskussion af, hvordan vejledningsarbejdet, som med reform 2017 har fundet vej ind i læreplanerne, kan kvalificeres.

Elevers oplevelse af hjælpsom vejledning
Med det formål at få indsigt i, hvordan elever vejledes, bruger og oplever vejledning som hjælpsomt eller mindre hjælpsomt, har jeg analyseret data fra fem elever. I en narrativ analyse af aktantpositionerne i elevinterviews bliver det tydeligt, at eleverne oplever stor usikkerhed i forhold til det nye opgaveformat såvel som egne evner og vejleders rolle:

"Den her vejledning har måske været sådan lidt fri – altså man har selv – altså, selvfølgelig har man kunnet komme op og få svar på alle de spørgsmål, man havde til det … Men, ja, men det er måske også bare mig, der godt kan lide at vide, okay, du skal gøre sådan her! Sådan her og sådan her … Men altså i gymnasiet, der forventer man nok også, at du selv kan finde ud af, hvad det er, du skal gøre … Jeg er lidt usikker på, hvordan det sådan lige skal foregå … Fordi det er første gang, man skriver den, og man vil alligevel ikke lyde sådan … Altså, hvor man kommer med de mest simple spørgsmål … man måske burde vide." (Eva)

Elevernes forståelse af formålet med DHO kredser om at skrive en god opgave, som legitimerer deres position som gymnasieelev. Opgaven får altså i høj grad karakter af en indkultureringspraksis (Prior og Bilbro, 2012). Interviewene viser, at eleverne opfatter giveren af denne position som værende opgaven. Vejlederen opfattes imidlertid også som giver, herunder opfattes den anerkendelse, som vejlederen kan give i vejledningsprocessen og

efter forsvar af produktet, også som giver. Modtagerpositionen definerer eleven entydigt som eleven selv. Det er imidlertid hjælperfunktionen, som står centralt i analysen. Hjælperfunktionen fremstilles mere nuanceret, idet elevernes narrativer skifter karakter, alt efter om det er vejledning og feedback i processen, der adresseres, eller om det er feedback på det afsluttede produkt.

Interviewmaterialet viser, at elevernes ønske om hjælp i deres første større, skriftlige opgave i gymnasiet knytter an til tilgængelighed, tid, feedback rettet mod den enkelte, validering, instruktion og besvarelse af spørgsmål:

"Jeg synes ikke, den fungerede sådan helt optimalt. Jeg føler ikke, og der blev det også meget sådan, at lærerne snakkede, og vi nåede ikke at få så meget tid til at stille spørgsmål og sådan spørge i forhold til vores opgave. Så der føler jeg måske ikke, at jeg fik megameget ud af den vejledning (…). Jeg var meget i tvivl om strukturen, og hvordan opbygningen af sådan en tværfaglig opgave skulle være." (Luna)

Ønsket om hjælp retter sig især mod den nye, tværfaglige genre, hvor eleverne efterspørger en autoritet i vejledningen med et specifikt ansvar for at bringe ny viden eller egne synspunkter ind i samtalen (Worum og Bjørndal, 2014; Zeuner, 2010). Elevernes fortællinger peger dermed på en hjælperfunktion, der er knyttet til den handlingsorienterede vejledning, fordi de grundlæggende er usikre på genren og de forventninger, som knyttes til dem som novicer i den nye uddannelseskontekst (Sommers og Saltz, 2004). Fra et elevperspektiv knytter modstanden sig derfor også til vejledningsforhold, der ikke imødekommer elevernes behov i forhold til tidsinvestering, feedback rettet mod den enkelte, validering af elevsvar og anvisninger i forhold til opgavebesvarelsen. I den forbindelse lader det til at være af afgørende betydning for elevens motivation, at vejledningen tager afsæt i elevens perspektiv:

"Og så var det, jeg ikke rigtig vidste, hvordan den ville blive god. Altså jeg vidste jo godt sådan nogenlunde, hvordan jeg skulle gøre det, men jeg vidste bare ikke, om det var en god måde at gøre det på … I vejledningen var det sådan meget det overfladiske, i forhold til hvordan man skulle gøre det, altså hvilke nogle tekster man skulle vælge og sådan noget, men det … Man dykkede ikke så rigtig meget ned i, hvordan man skulle analysere dem, (…) eller også skulle man bagefter have lavet den der mere dybdegående vejledning, hvor man ligesom kiggede mere ned i ens opgave … Men jeg ved ikke, om der ikke var tid til det, eller hvad det var, der gjorde, at de ikke gjorde det." (Marius)

Citatet ovenfor er interessant af flere årsager. For det første fordi det understreger vejlederens hjælperrolle som validerende og anvisende. Samtidig rummer citatet også en anden dimension, idet det peger på vejledningens uindfriede forventninger. Analyserne viser, som et gennemgående træk, at eleverne har en fornemmelse af, at de kunne få mere ud af vejledningen, men de ved ikke, hvordan de skal spørge. Dette bliver tydeligt gennem metaforparret dybde-overflade og kan forstås som et ønske om en mere undersøgende, dialogisk vejledningsdidaktik, hvor elevens konkrete opgave er i centrum og elevens afsæt er privilegeret. Sådan en vejledningsdidaktik knytter sig tættere til den samskabende vejledning, der etablerer en mere symmetrisk relation. Empirien peger imidlertid på, at eleverne hyppigt oplever, at vejlederen tager ordet ud fra den overbevisning, at vejlederen ved, hvad eleven har brug for:

"Jeg synes, det virkede som om, at de havde en ret klar ide om, hvad de godt ville fortælle os. Så det blev ikke så meget vores spørgsmål – det virkede mere som om, at de godt vidste, hvad de andre havde spurgt om, og at vi sikkert ville gøre det samme, og så blev det sådan det … Selvfølgelig fik jeg noget ud af det, men jeg kunne også have fået meget mere ud af det." (Luna)

I opgavevejledningsprocessen tegner der sig altså et billede af en konflikt mellem elevens forventninger til vejlederens hjælperrolle og den vejledning, som de møder. Især hvad angår symmetri, tryghed og det, som eleverne beskriver som dybde.

Det er derfor også bemærkelsesværdigt, at elevernes forståelse af hjælperrollen ikke er entydigt fokuseret på vejlederen som hjælper. Eleverne opfatter således også kammeraterne som væsentlige hjælpere (jf. det engelsk ord peers, som

betyder ligebyrdige), idet de netop imødekommer ønsket om symmetri, tryghed og dybde:

"Jeg var jo så sammen med en fra min klasse. Vi sad sådan hele tiden og støttede os op ad hinanden, selvom vi ikke skrev om helt det samme. Men det følte jeg på en eller anden måde var lidt vejledning for mig, fordi at vi ligesom … vi havde jo selvfølgelig noget viden omkring det. Det var jo ikke … det var jo ikke … vi havde jo ikke – som jeg også sagde før – skrevet en DHO før, så selvfølgelig var der nogle uklarheder og så videre. Men dem tog vi jo sammen, kan man sige. Det var derfor, jeg var rigtig glad for at arbejde sammen med en rigtig god ven, fordi at vi arbejder normalt rigtig godt sammen. Og så kunne vi læse hinandens ting og så sidde og diskutere det." (Mikael)

Peer-feedbacken opleves som hjælpsom, fordi den gives af peers, som betræder samme sti, og den giver vejledningen sprog på en måde, som eleverne kan identificere sig med (Dysthe, Samara og Westrheim, 2006). Samtidig peges der også på det væsentlige forhold, at peers ikke indtager en bedømmerrolle. Endelig oplever eleverne, at kammeraterne tager sig tid til at læse og diskutere elementer af opgaven, hvilket bidrager til den dybde, som de efterlyser i vejledningen.

Hvad viser data?
Data viser imidlertid en iøjnefaldende udvikling i elevernes forståelse af hjælpsom vejledning, når det gælder den feedback, som eleverne modtager på det endelige produkt. Den feedback betragtes som en del af vejledningen, idet den gives mundtligt og skriftligt af vejlederen med det sigte at skabe en progression frem mod den næste større, flerfaglige skriftlige opgave, SRO, i 2.g. Indsigten i denne udvikling gives gennem anden runde af interviews. Feedback på produktet antager forskellige former såsom mundtlige og skriftlige kommentar og/eller karakterer eller tal, som graduerer forskellige elementer i produktet.

Eleverne tillægger feedback på produktet stor værdi, og de oplever det som berigende at få en mundtlig feedback, hvor netop de og deres opgave er i fokus:

"Det fik jeg egentlig [noget] godt ud af, synes jeg. De sagde noget med, at jeg skulle prøve at have en lidt mere skæv vinkel på det, når jeg skrev opgaver, og ikke tage det, der er sådan lige det, der er lige for og sådan. Og det synes jeg jo egentlig, altså det giver meget god mening, synes jeg. Og det er jo også en god hjælp til, når jeg skal skrive opgaver senere hen, for eksempel SRO'en, når man sådan skal vælge emne der. Så det følte jeg sådan, jeg fik meget ud af og være derinde.

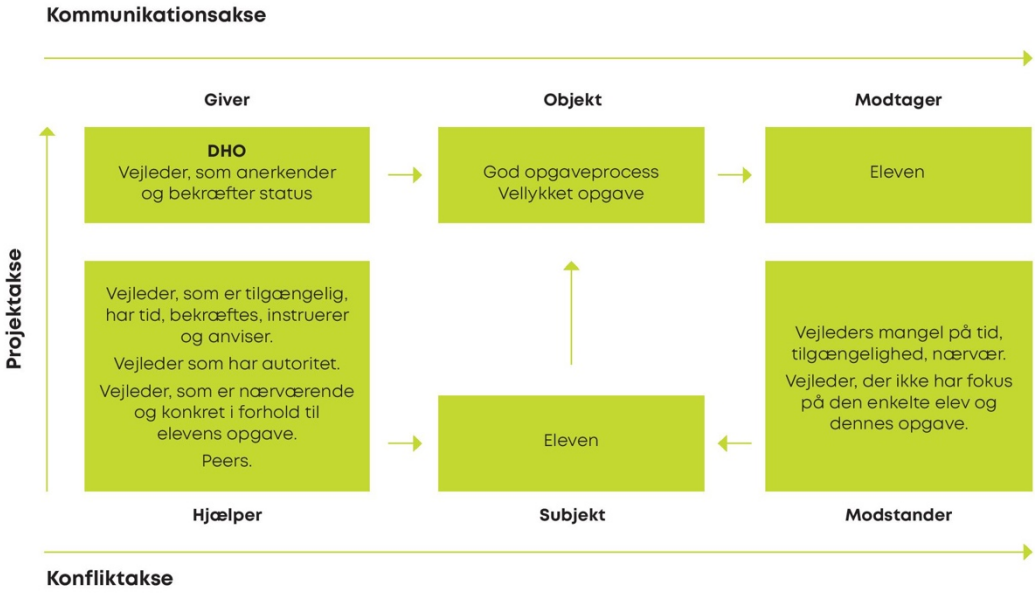
Interviewer: *Hvad med, blev der kigget ned på selve opgaven?*

Elev: *Ja, det gjorde der, men ikke sådan vildt meget. De nævnte sådan noget med, at jeg manglede sidetal, og jeg manglede nogle fodnoter rundt omkring i forhold til formen på opgaven. Og det kan jeg selvfølgelig også bruge – at huske at have hundrede procent styr på det til næste gang. Og så, ellers var det vist bare, at det var et fint arbejde, sådan både retorisk og sådan historiemæssigt. Og så, så der var ikke noget sådan som sådan at arbejde med.*

Interviewer: *Hvad betyder det for dig?*

Elev: *Det er da dejligt, at man sådan, fordi jeg var i tvivl, om jeg sådan … Altså, når det er første gang, man skriver sådan en stor opgave, så var jeg i tvivl, om jeg havde forstået det rigtigt, og om jeg sådan havde gjort det rigtigt og … Så det var jo dejligt at få at vide, at det var det rigtige, jeg havde gjort. Og det giver nok også én lidt mere mod på sådan at kaste sig ud i det til SRO for eksempel. Når man sådan, nu har jeg fået positiv respons på den her, at så må jeg jo kunne finde ud af et eller anden rigtigt i forhold til at skrive de der opgaver."* (Luna)

Citatet viser, at selvom eleven ikke får meget konkret feedback på sin tekst, oplever hun det som meget hjælpsomt, idet hun bliver set og anerkendt og dermed får sin status som indkulturet gymnasieelev bekræftet og sin usikkerhed på egen faglige formåen minimeret. Oplevelsen peger på vejledningens psykodynamiske indhold og betydningen af det relationelle (Salzberger-Wittenberg, 1999).



Aktantmodel. belysning af elevernes forståelse af hjælperrollen.

Data viser også, at eleverne tillægger den skriftlige feedback stor betydning. Det er dog tydeligt, at hvis kommentarerne ikke kobles til en konkret tekst, så har eleverne svært ved at forstå dem, og de vil ikke opleves som hjælpsomme, men indimellem direkte kontraproduktive. Det samme gør sig gældende, når opgavefeedbacken primært knyttes til en graduering i tal:

"(...) Så har jeg så fået 3[1] i de sidste, men det er jo også stadig bedre end ... Det er jo stadig over middel, hvis man kan sige det (...). Ja, så er der noget med argumentationer ... Helhedsvurderingen er jo så tre. Jeg forstår ikke rigtigt, hvordan de har, hvordan man er kommet frem til tre. Jeg forstår ikke, hvorfor jeg har fået et tretal. Jeg tror måske lidt, jeg forstår, hvad det er. Jeg tror, det er noget med analysen, hvordan man analyserer de forskellige ting. Altså hvilke forskelle der er på analyserne i de historiske kilder og de skønlitterære ... Jeg kan ikke rigtig forstå, hvorfor jeg har fået 3, fordi jeg havde jo lavet det forskelligt, kan man sige ... Jeg ved det ikke, men det er jeg åbenbart ikke særlig god til." (Marius)

Ovenstående giver anledning til at overveje, hvorvidt den leverede feedback er hjælpsom i forhold til arbejdet med de kommende opgaver. Elevens interesse i den hjælpsomme feedback er primært knyttet til en anerkendelse af bedriften og dermed cementering af status. Elevens interesse i at kvalificere sit faglige arbejde i de kommende større skriftlige opgaver er derimod sekundært, og elevens oplevelse af feedbacken (om den opleves som hjælpsom) afhænger af, om eleven kobler den modtagne feedback til det konkrete tekstlige arbejde. Denne pointe understøttes også af skriveforskningen (Dysthe, 2001). Som en opsummering af elevernes position i interviewene benyttes aktantmodellen.

Analyserne viser, at eleverne har en forståelse af hjælpsom vejledning og feedback – som noget, der hviler på en autoritativ og asymmetrisk vejledningsforståelse, hvor vejlederne positioneres som ophøjede eksperter. Man ser imidlertid også forventninger til vejlederne om at tilgodese elever-

[1] *"3" refererer til et gradueringssystem fra 0-5, som lærerne på en skole benytter til at graduere de forskellige elementer i opgaven.*

nes affektive behov og lade dem indgå i en mere symmetrisk dialog. Analyserne viser dog først og fremmest, at eleverne har en forventning om, at vejlederne skal hjælpe dem med at cementere deres status som gymnasieelever. Og det er netop på den baggrund, at de oplever den afsluttende produktfeedback som meget meningsfuld.

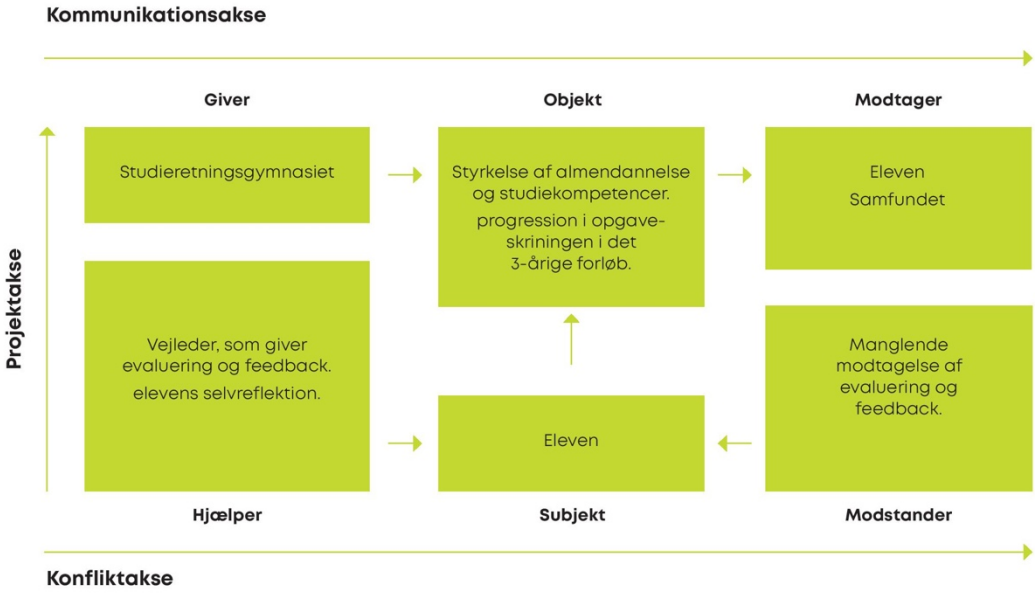
Vejledningsrummets andre stemmer

For at få en forståelse af, hvad der sker i vejledningsrummet, er det meningsfuldt at inddrage konteksten i form af de narrativer om hjælpsom vejledning, som formuleres på institutionelt, organisatorisk og personligt vejlederniveau, da disse danner konteksten for elevens positionering. En analyse af konteksten bidrager ligeledes med en synliggørelse af vejledningsrummets rivaliserende stemmer og de didaktiske udfordringer, som de giver.

Læreplansniveauet konstruerer en fortælling om en visionær reform, der er giver af arbejdsredskaber til formativ evaluering, som skal styrke elevernes studiekompetencer, hvorved både eleven og samfundet figurerer som modtagere. For projektaksen vedrører fortællingen en opdyrkning af allerede iboende studiekompetencer, som gennem evaluering, feedback og refleksion skal styrkes. Vejlederne er hjælpere. Læreplansformuleringerne udtrykker en forståelse af, at objektets realisering knyttes til subjektets egne forudsætninger. Læreplanen etablerer dermed et narrativ, der positionerer eleven som et subjekt i proces. De forventninger, der møder subjektet, er alle knyttet til det processuelle, nemlig evaluering, refleksion og progression som elementer, som skal sikre det eftertragtede objekt, studiekompetencerne. Feedbackforståelsen er dermed knyttet til et kognitivt, konstruktivistisk lærings- og evalueringssyn (James, 2009), hvor evaluering og feedback er vejlederens redskaber til at give eleverne mulighed for kritisk at reflektere og revidere deres arbejde. Denne forståelse af vejlederrollen genfindes i Lauvås' og Handals refleksion over praksismodellen (1997). Den elev, der ikke evner at skabe progression gennem refleksion over feedback, bliver dermed sin egen modstander.

Læreplanens positionering af eleven kan forklare de frustrationer, som eleverne giver udtryk for, når de fortæller om usikkerhed om deres præstation og føler, at vejledningen er overfladisk. I 1.g. i gymnasiet er det ikke alle elever, der kan modtage feedback og selvstændigt reflektere over den og skabe progression. Mange elever er derimod optagede af at modtage hjælp til at honorere kravene til denne nye opgavetype, og de efterspørger derfor en autoritet, der kan hjælpe dem. Ydermere viste analyserne af elevnarrativerne, at eleverne er optagede af deres indkulturering som gymnasieelever, og de efterspørger derfor vejleders bekræftelse og anerkendelse. Denne forventning til vejlederen adresseres ikke i læreplanen, idet læreplanen kun i begrænset omfang berører vejledningens indhold, helt konkret i kravet om evaluering og feedback. Samtidig er det bemærkelsesværdigt, at den indkulturering, som eleverne er optagede af, ikke korresponderer med en indkulturering i den proces, som man ifølge læreplanen skal beherske i gymnasiet. Analysen af læreplanen illustrerer således en uoverensstemmelse mellem elevernes og læreplanens forståelse af hjælpsom vejledning.

Vejlederne er under indflydelse af institutionelle og organisatoriske krav (læreplan og lokale styredokumenter) såvel af som mødet med de konkrete elever, der skal vejledes. Paulsens begrebsapparat om det gældende, det gyldige og det mulige (Paulsen, 2010; Zeuner, 2010) er derfor et glimrende begrebsapparat til at forklare vejledernes forståelse af hjælpsom vejledning. Materialet viser tydeligt en konflikt mellem det gældende, det vil sige betingelserne, som vejledningen er underlagt fra ministeriel og organisatorisk side, og det gyldige, det vil sige den vejledning, som vejlederen oplever som hjælpsom, og som ofte er rekommunikeret på baggrund af erfaringer (Lauvås og Handal, 1997). Vejlederen forsøger at balancere mellem disse to positioner – i det, som han/hun opfatter som det mulige. Konflikten mellem læreplanens stemme og vejlederens stemme løses, ved at vejlederne reformulerer læreplanen på en måde, der er acceptabel i forhold til den konkrete vejledningssituation og dermed mulig.



Aktantmodel. belysning af læreplanens forståelse af hjælperrollen.

Data viser vejledernes forståelse af sig selv som hjælpere i en vejledningsproces, der skal hjælpe eleven med at tilegne sig genrekravene, som er knyttet til denne særlige opgavetype. Det er de akademiske skrivekompetencer, som er i fokus. I vejledernes narrativ bliver DHO-opgaven altså ikke det endelige mål; det er derimod det studieforberedende aspekt, som vejlederne fokuserer på:

"Jeg synes først og fremmest, at det er de formelle krav til en opgave, der er vigtige – hvordan den skal være bygget op. Og så synes jeg også, at hvis man kan lære dem at skelne mellem redegørelse, analyse og vurdering – hvis de kan få de der tre niveauer ind, så synes jeg, man er nået langt. Sådan noget som litteraturliste og litteraturhenvisninger, fodnoterne, citatteknik – hvordan de gør dét. Det er de der formelle krav, der skal være på plads. Der er, sådan fra skolens side, en forventning om, at de også kan have sådan et metaplan, hvor de kan øhm … hvor de reflekterer over fagenes metoder og sådan noget … Der er vi jo ikke nået til endnu … og det ved jeg ikke, om det er lidt for abstrakt endnu … Men det må tiden jo vise. Lige nu er jeg fint tilfreds med at de sådan … ja, prøver tingene af – også i forhold til: Hvad er det for et sprog man bruger, når man skriver sådan en opgave – og sådan med opbygningen.

Interviewer: *Og hvad er det, du synes, du kan hjælpe dem med i historie?*

Vejleder: *Jamen, det er så at forklare dem, hvor de kan finde relevant materiale og arbejde med – og dels at forklare dem, hvordan de skal arbejde med det. Og alle de der tvivlsspørgsmål, de har undervejs, tit er det jo for, at vi bare skal bekræfte dem i, at det, de gør, er rigtigt: 'Er det rigtigt, det jeg gør her?' Det er det så nogle gange, og nogle gange skal man sige: 'Ej, du skal lige tænke på sådan og sådan', så man får taget nogle fejl i opløbet. Nogle gange er de lidt nogle klovne til at skrive det ned, man siger til dem … Man bliver altid lidt bekymret, om de så rent faktisk kan huske alle de guldkorn, man sagde til dem …"* (Vejlederpar fra Østskolen)

Vejlederne udpeger specifikt tre verber, som de knytter til hjælperens funktion: at lære, bekræfte og forklare. For vejlederne gælder det, at de forstår den instruktive og validerende vejleder

som hjælpsom, hvorved de i lighed med eleverne knytter an til hjælperen som ekspertressource i den traditionelle, handlingsorienterede vejledningspraksis (Bjørndal, 2008; Schein, 2009; Skagen, 2013). Forudsætningerne for, at denne vejledning opleves som hjælpsom, er, at eleverne lytter og tilegner sig instrukserne. Gøres dette, oplever vejlederen, at vejledning er "meningsfuld", idet vejlederens investering følges og anerkendes af eleverne (Schein, 2009).

Vejlederforståelsen af en instruktiv og validerende hjælperrolle imødekommer dog kun delvist elevernes forventninger, idet vejlederne har en lineær progressionsforståelse, som gør, at de fokuserer på formalia og på opgaveformuleringens taksonomiske niveauer. Eleverne efterlyser imidlertid en vejledning, der adresserer den specifikke opgave. Idet vejlederne ikke ønsker at vejlede på konkret tekst, inddrages opgaven kun i begrænset omfang i procesvejledningen. Vejledernes forståelse er derimod, at de gennemgår de overordnede, generiske træk, hvorpå eleverne selv skal transformere det til noget, der giver substantiel mening i deres opgaver. Vejlederne betragter dette som en indkultureringspraksis, som eleverne skal vænne sig til. De konstruerer en fortælling om, at eleverne gennem refleksion oversætter fra det abstrakte til det konkrete og dermed bliver deres egne hjælpere. Denne forståelse af hjælpsom vejledning korresponderer med læreplanens forståelse af refleksion over handling.

Vejledernes forståelse af hjælpsom vejledning er dog også i konflikt med den lokale skoleskrivekultur på nogle områder; fx når skolen gennem sine styredokumenter rammesætter forhold i vejledningen på en måde, som er i uoverensstemmelse med vejlederens forståelse af, hvad der er hjælpsomt. En vejleder forklarer det på følgende måde:

"Nogle gange synes jeg, at det bare er endnu en model, man skal bruge for modellens skyld. Altså … de kan jo godt selv regne mange af de ting ud. Okay, så kan man presse en model ned over dem, der ikke kan, og jeg ved ikke … nærmest give dem dødsstødet på det … Fordi det, de måske egentlig havde tænkt var ret fint i deres opgave, nu bliver slået ned med det her." (Vejleder 1, Sydskolen)

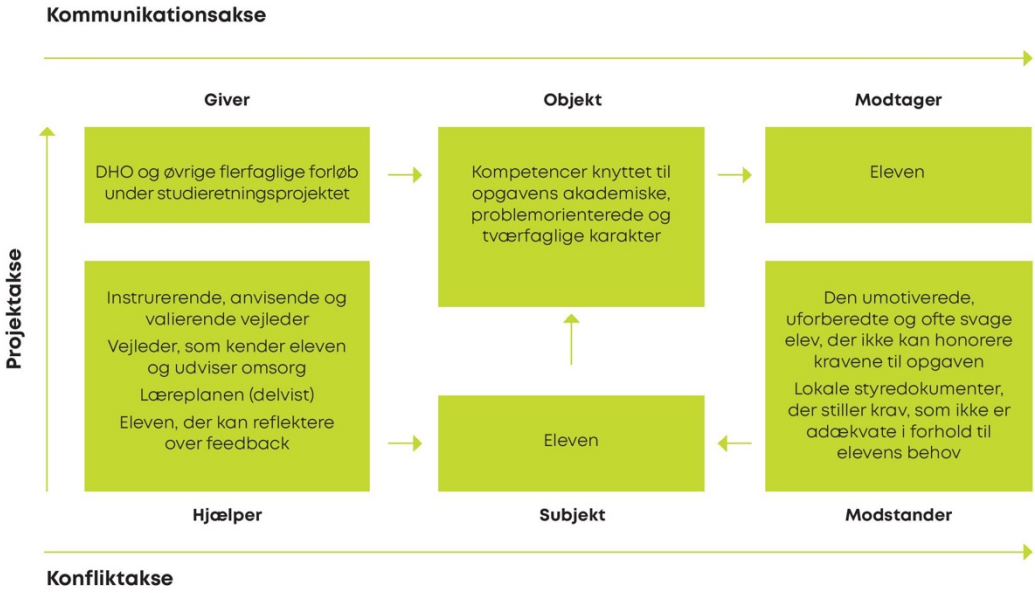
Det kan betragtes som en konflikt mellem det gyldige og det gældende, og konflikten opstår typisk, når organisationen stiller krav om brug af forskellige vejledningsredskaber som fx forberedelsesark, portfolioskabeloner eller processkrivningsværktøjer, som vejlederen ikke finder hjælpsomme. Konflikten tydeliggøres i det markante billedsprog, der etablerer en fortælling om organisationsstrukturer og skabeloner som modstandere for elevens projekt. Vejlederne ser dog ikke entydigt kritisk på institutionens og organisationens vejledningstiltag. I en travl hverdag ser vejlederne fordelene ved en fælles organisering, solid struktur og klare anvisninger. Samtidig positionerer lærerne sig som aktører med indgående kendskab til de konkrete elever, og her opleves de organisatoriske rammer ofte som en hæmsko for de svage elever. I sidstnævnte tilfælde agerer vejlederne ofte autonomt og tilbyder det, som de personligt finder hjælpsomt.

I den feedbackorienterede vejledning på det færdige produkt er der imidlertid en vis overensstemmelse mellem vejledernes, elevernes og læreplanens forståelse af, hvad der er hjælpsomt. Vejlederne giver typisk en meget overordnet feedback på det færdige produkt, især på genrekrav (makroniveau), og de giver en meget specifik feedback i forhold til formalia, fx noteapparat, indholdsfortegnelse og litteraturliste (mikroniveau). Parallelt med dette er der en tendens til, at vejlederne ofte adresserer elevernes selvniveau, hvilket blandt andet tydeliggøres i følgende citat:

"Du skal tro noget mere på dig selv. Du er skidedygtig. Tag med dig, at du er langt i din udvikling i forhold til at blive en dygtig studerende, for du er nysgerrig, og du er arbejdsom, for så hviler du også mere i dig selv – om at du er en dygtig studerende.

Elev: *hmm.*

Vejleder: *Du er hamrende dygtig, tro på det, og lad det være de sidste ord."* (Vejleder 1, Sydskolen)



Aktantmodel. belysning af lærernes forståelse af hjælperrollen.

Man kan givetvis forstå elevfeedbacken som et svar på elevernes spørgsmål, som er rettet mod en indkulturering. Vejlederne vil gerne indgyde eleverne tillid til, at de er havnet på rette hylde. Som vist oplevede eleverne netop denne feedback som hjælpsom. Med afsæt i forskningen på området kan man imidlertid problematisere, hvorvidt feedback på selvniveau bidrager til at skabe en læringsprogression (Black og Wiliam, 1998; Hattie og Timperley, 2007).

Diskussion

Analysen påpeger, at vejledningsrummet er præget af rivaliserende forestillinger om hjælpsom vejledning, hvilket giver didaktiske udfordringer. Analysen af narrativerne viser, at eleverne ved første vejledning i gymnasiet er usikre på, hvordan de skal tilgå vejledning. På den ene side har eleverne en faglig diskurs, hvor de ønsker en anvisende og instruktiv vejledning. Desuden ønsker eleverne, at vejledningssamtalen bekræfter dem på et psykodynamisk relationsniveau. Spørgsmålet er, hvilke didaktiske udfordringer det giver vejledningsmødet.

Analyserne af konteksten peger på, at det – set i læreplanens perspektiv – antages, at eleverne bliver mere studiekompetente, hvis de bruger mere tid sammen med lærerne og bliver bedre til at reflektere over egen praksis. På et institutionelt niveau sætter det sig igennem i læreplanen, som baserer sig på et rationale om, at hvis eleverne har øget adgang til vejledning og modtager formativ feedback, så vil de kunne skabe progression frem mod næste opgave.

Læreplanen udsiger imidlertid ikke, hvad vejledningen skal bidrage med og hvordan. Dette afstedkommer på organisationsniveau, at den lokale skolekultur har stor frihed i sin rammesætning af vejledningen. Rammesætningen får i mange tilfælde et strukturelt fokus og betjener sig af generiske modeller for feedback, som ofte ikke stilladseres didaktisk. På det personlige vejlederniveau viser analyserne, at vejlederne udfordres af, at vejledningens indhold skal forhandles både i forhold til læreplan, lokal skolekultur, medvejledere og elever. Konflikten angår især indholdet af den faglige procesvejledning.

Adgangen til de forskellige narrativer viser, at vejledning er udfordret af rivaliserende stemmer mellem en kulturel, institutionel, organisatorisk og personlig forståelse af hjælpsom vejledning. Forståelserne hviler på forskellige vejlednings- og læringsteoretiske syn, som eleverne skal positionere sig i forhold til (James, 2009). På et institutionelt og organisatorisk niveau opereres der med et reflekterende vejledningssyn. På et personligt vejlederniveau har vejlederne deres præference – i form af den handlingsorienterede vejledning, som de oplever som det gyldige. Men samtidig oplever de en konflikt mellem det gældende, det gyldige og det, som de anser som værende muligt i forhold til de enkelte elever. På et personniveau giver eleverne udtryk for en forståelse af hjælpsom vejledning, som er knyttet til henholdsvis en handlingsorienteret vejledning og en samskabende vejledning – jævnfør deres brug af peers.

Som pointeret tidligere, har der i skandinavisk vejledningstradition været tendens til at have præferencer for én af de tre vejledningsmodeller, men nærværende undersøgelse peger på, at eleverne har præferencer, i elementer fra alle tre modeller, hvilket også understøttes af nyere vejledningsforskning (Inglar, 2012; Worum og Bjørndal, 2008. På baggrund af analysen peger jeg derfor på, at hvis vejledningen skal opleves som hjælpsom, er det centralt, at vejlederne har vejledningskompetence til at påtage sig forskellige vejlederroller, som er afstemt med elevens behov i de forskellige dele af processen, herunder også feedback på specifikke tekstelementer.

Fra uddannelsespolitisk hold har man valgt at give vejledning en central plads i arbejdet med elevernes studiekompetencer. Et valg, som også begrundes ud fra et læringsteoretisk perspektiv med et udtalt fokus på evaluering og feedback. Undersøgelsen peger imidlertid på, at vejledning ofte ikke stilladseres af didaktiske overvejelser; hvad er det, som skal læres, hvordan, hvornår, hvor og af hvem (Plant og Buhl, 2020)?

Denne artikel har bidraget med perspektiver på, hvad elever i det første år i gymnasiet oplever som hjælpsom vejledning, og hvordan ungdomsuddannelserne gennem faglig vejledning kan støtte eleverne i overgangen til gymnasiet. Denne indsigt i elevernes perspektiv er vigtig for at udvikle praksis.

Litteratur

Bakhtin, M. M. (1986). Speech genres & other late essays. University of Texas Press, Austin.

Bjørndal, C.R.P. (2008). Bak veiledningens dør: Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler. Tromsø: Universitet i Tromsø.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. London: School of Education, King's College.

Borgnakke, K. (2004). Etnografiske studier i læring - mellem klassiske metoder og senmoderne udfordringer. Gymnasiepædagogik, 47, 223-258.

Christensen, T.S., Hobel, P. & Piekut, A. (2018). Evaluering i overgangen mellem folkeskole og gymnasium. GymPæd 2.0, 20, 42-45.

Christensen, T.S., Petersen, C.K. & Piekut, A. (2020). Dokumentation og evaluering. I Qvortrup, A. (red.). Gymnasiet i Udvikling: Undersøgelser og analyser af aktuelle udviklinger i gymnasiet. København: Hans Reitzels Forlag.

Creswell, J.W. (2017). Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.

DiMaggio, P. (1997). Culture and Cognition. Annual Review of Sociology 23: 263–87

Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2001). Skrive for at lære – faglig skrivning i de videregående uddannelser. Aarhus: Klim

Dysthe, O., Samara, A. & Westrheim, K. (2006). Multivoiced Supervision of Master's Students: A Case Study of alternative Supervision Practices in Higher Education. Studies in Higher Education 31(3), 299-318.

Emilsson, U.M. & Johnsson, E. (2007). Supervision of Supervisors: On Developing Supervision in Postgraduate Education in Higher Education Research and Development 26: 163–79.

Emilsson, U., and E. Johnsson. 2007. Supervision of supervisors: On developing supervision

in postgraduate education. Higher Education and Research Development 26, no. 2: 163:79

Emilsson, U., and E. Johnsson. 2007. Supervision of supervisors: On developing supervision

in postgraduate education. Higher Education and Research Development 26, no. 2: 163:79

Emilsson, U., and E. Johnsson. 2007. Supervision of supervisors: On developing supervision

in postgraduate education. Higher Education and Research Development 26, no. 2: 163:79

Emilsson, U., and E. Johnsson. (2007). "Supervision of Supervisors: On Developing Supervision in Postgraduate Education." Higher Education Research and Development 26 (2): 163–179.

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet (Five Misunderstandings about Case-Study Research) I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). Kvalitative metoder (463-487). København: Hans Reitzels Forlag.

Gergen, K.J. & Gergen, M.M. (1997). Narratives of the Self. I Hinchman, L.P. & Hinchman, S.K. (red). Memory, Identity, Community: The Idea of Narrative in the Human Sciences (161-184). SUNY Series in the Philosophy of the Social Sciences. New York, NY: State University of New York Press.

Greimas, A.J. (1973). On Meaning: Selected Writings in Semiotic Theory. Theory and History of Literature, 38. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.

Hjort, K. (2010). Non-Sense – Danish Upper Secondary School Reform 2005. Macrothink Institute 2/1.

Inglar, T. (2012). Lærer og vejleder. Om pædagogiske retninger, vejledningsstrategier og vejledningsteknikker. Aarhus: Forlaget Klim.

Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2011).Varieties of narrative analysis. Los Angeles, SAGE.

James, M. (2009). Evaluering, undervisning og læringsteorier. CEPRA-Striben, 4, 44-57.

Krogh, E. (2016). De store formater: Et studie i skrive- og skriveudviklinger i undersøgende skrivning. I Krogh, E. & Jakobsen, K.S. (red.). Skriverudviklinger i gymnasiet (71-105). Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk. København: Hans Reitzels Forlag.

Lauvås, P. & Handal, G. (1997). Vejledning og praktisk fagteori. Aarhus: Forlaget Klim.

Lillis, T. (2009). Bringing Writers' Voices to Writing Research: Talk around Texts. I Carter, A., Lillis, T. & Parkin, S. (red.). Why Writing Matters: Issues of Access and Identity in Writing Research and Pedagogy. Studies in Written Language and Literacy, 12 (169-187). Amsterdam: Benjamins.

Loseke, D.R. (2007). The Study of Identity as Cultural, Institutional, Organizational, and Personal Narratives: Theoretical and Empirical Integrations. The Sociological Quarterly, 48(4), 661-688.

Løw, Ole (2017): Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster.

Akademisk forlag.

Maxwell, T.W. & Smyth, R. (2011). Higher Degrees Research Supervision: From Practice towards Theory. Higher Education Research and Development 30(2), 219-231.

Paulsen, M. (2010). Virkeligheden i gymnasiet efter 2005-reformen. I Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L.F., Paulsen, M. & Sørensen, E.K. (red.). Ret og gyldighed i gymnasiet: Fjerde delrapport fra forskningsprojektet Nye lærerroller efter 2005-reformen (s. 9-37). Gymnasiepædagogik, 76. Odense: Syddansk Universitet, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.

Plant, P. & Buhl, R. (2020). Vejledningsdidaktik. Frederiksberg: Frydenlund.

Prior, P. & Bilbro, R. (2012). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. I Castelló, M. & Donahue, C. (red.). University Writing: Selves and Texts in Academic Societies. Studies in Writing, 24, 19-31. Bingley: Emerald.

Propp, V. (1984). Theory and History of Folklore. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Rasmussen, P. (2009). Udvikling. CEPRA-Striben, 4, 4-7.

Riessman, C.K. (2008). Narrative Methods for the Human Sciences. Thousand Oaks, CA: Sage.

Salzberger-Wittenberg, I. (1999). Learning to Understand the Nature of Relationship. I Salzberger-Wittenberg, I., Osborne, E. & Williams, G. (red.): The Emotional Experience of Learning and Teaching. London: Karnac Books. 23-77.

Schein, E. H. (2009). Helping: How to Offer, Give, and Receive Help. San Francisco, CA: Bennet-Koehler.

Schneider, A. og Ingram, H. (1993). Social Construction of Target Populations: Implications for Politics and Policy. American Political Science Review 87: 334–47.

Skagen, K. (2013). I veiledningens landskap. Oslo: Cappelen Damm.

Sommers, N. & Saltz, L. (2004): The Novice as Expert: Writing the Freshman Year. College Composition and Communication, 56(1), 124-149.

Worum, K. & Bjørndal, C. (2018). Studenters oppfatninger av god og dårlig praksisveiledning i barnehagelærerutdanning. Nordisk Tidsskrift i Veiledningspedagogikk, 3(1), 1-17.

Yin, R.K. (1994). Case Study Research, Design and methods. Sage Publications: Thousand Oaks.

Zeuner, L. (2010). Interdisciplinære erkendelsesprocesser. I Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L.F., Paulsen, M. & Sørensen, E.K. (red.). Ret og gyldighed i gymnasiet: Fjerde delrapport fra forskningsprojektet Nye lærerroller efter 2005-reformen (449-472). Gymnasiepædagogik, 76. Odense: Syddansk Universitet, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.

Artikel II

To elevers udvikling gennem vejledning i de store opgaver i gymnasiet

Abstract

I danske læreplaner for gymnasiet fremhæves det, at vejledning og skriftlighed er tæt forbundne. Vejledningsforskning har i nogen grad fokuseret på vejlederpositioner og modeller for vejledning, mens man i forskning i skrivning i gymnasiet i dansk kontekst har undersøgt skriverudviklinger i fag og i de store, flerfaglige opgaver. Imidlertid har koblingen mellem vejledning og skriverudvikling været underbelyst. I denne artikel undersøger vi med et sociokulturelt afsæt, hvordan vejledningen i de store skriftlige opgaver i gymnasiet i dansk kontekst påvirker elevernes udvikling som skrivere. Vi fokuserer på to elevskriveres erfaringer med vejledning gennem tre store opgaver. Analyserne, som er baseret på kvalitative data fra et casestudie, viser, at de to elevers udvikling er besværlig og kompleks. Eleverne efterspørger vejledning, der er tæt på deres tekst og skrivning, men dette imødekommes kun i begrænset omfang i vejledningen: Vejledningen er enten meget lokal eller meget generisk og overvejende færdighedsorienteret. Desuden peger analyserne på, at vejledningen kun i begrænset omfang inddrager det diakrone perspektiv i elevernes udvikling. Derved vises det, at det i høj grad overlades til eleverne selv at etablere sammenhæng i deres udvikling gennem vejledning og skrivning.

Keywords: Vejledning, skriverudvikling, gymnasiet, større skriftlige opgaver

Abstract

Two Pupils' Development through Participation in Supervision in Connection with Written Projects as Part of Upper Secondary School

The Danish upper secondary school curricula emphasise an interconnectivity of supervision and writing. Research has to some extent focussed on supervisor positions and models for supervision, while the Danish research into upper secondary school literacy has focussed on writer development in the individual disciplines as well as in the students' three individual interdisciplinary written projects. The connection between supervision and writer development, however, has been overlooked. With a sociocultural basis, this article examines how supervision leading up to the individual interdisciplinary written projects influence the students' development as writers. The article focusses on two student writers' supervision experiences throughout all three obligatory written projects in Danish upper secondary school. Analyses, based on qualitative data, show that the developments of the two students are strenuous and complex. The students seek a type of supervision specifically aimed at their text and concrete writing process, but this is only seldom met during the supervisions. Rather, the supervision tends to be either very local or quite generic and predominately proficiency-oriented. In addition, the analysis shows that the observed supervision only to a limited extent includes the diachronic perspective in the students' development. Through this, it is shown that it is the students themselves who are predominately responsible for establishing coherence in their own developments through supervision and writing.

Keywords: Supervision, writer development, upper secondary school, written projects

Introduktion til temaet i en gymnasial kontekst

I de senere år er der i undervisningslandskabet kommet øget opmærksomhed på vejledning, evaluering og feedback (Black & Wiliam, 1998; Dysthe, Westrheim & Samara, 2006; Hattie & Timperley, 2007). Interessen angår, hvordan vejledning og feedback kan skabe progression i elevernes læring. Det øgede evalueringsfokus afspejles i den seneste danske gymnasiereform for det almene danske gymnasium (stx), hvor evaluering har et formativt sigte (Christensen, Petersen & Piekut, 2020). Det formative sigte spiller også en rolle i det gymnasiale skriveprogram (Krogh & Christensen, 2020), hvor der fokuseres på elevernes udvikling af skrivekompetencer og på skriftlighed som redskab til tilegnelse af faglig viden og kompetencer. I den danske gymnasiale kontekst findes omfattende forskning i skriverudvikling (Krogh, Christensen & Jakobsen, 2015; Krogh & Jakobsen, 2016) og i feedback (Christensen, Petersen & Piekut, 2020; Hobel & Christensen, 2021). Vejledning som didaktisk praksis er imidlertid et underbelyst felt indenfor gymnasieområdet på trods af, at vejledning udgør et centralt didaktisk projekt, særligt i forhold til gymnasiets store skriftlige opgaver. Denne artikel bidrager med viden om, hvordan elever erfarer, at vejledning over det treårige gymnasieforløb understøtter deres skriverudvikling. Artiklens genstandsfelt er den faglige vejledning i skrivningen af gymnasiets studieforberedende opgaver, som den udmøntes på to stx-skoler og erfares af to elever. Casen giver et vigtigt indblik i, hvordan elever tilskriver mening til vejledningsprocesser over tid og på tværs af kontekster.

I det almene danske gymnasium (stx) skriver eleverne tre større, flerfaglige og studieforberedende opgaver: Dansk-historieopgaven (DHO), som skrives i fagene dansk og historie på første år (1.g), Studieretningsopgaven (SRO), som på andet år (2.g) skrives i mindst ét af studieretningsfagene og et andet fag og Studieretningsprojektet (SRP), den afsluttende opgave på tredje år (3.g), der skrives i mindst ét af studieretningsfagene samt et andet fag. Karakteristika ved de store skriftlige opgaver på stx er, udover det akademiske og interdisciplinære format, at de er længere end traditionelle skoleopgaver, at opgaverne er forbundet med en høj grad af frihed til at

vælge emne, at de skrives i en undervisningsfri periode delvist udenfor skolens fysiske rammer, at de skrives *under vejledning* af lærerne i de to fag, og at de afsluttes med et mundtligt forsvar (Læreplanen, 2017, bilag 129). Opgaverne er tænkt som en sammenhængende progression, hvor de to første opgaver fungerer som forberedelse til studieretningsprojektet (SRP) (Læreplanen, 2017, bilag 129, stk. 3). Evalueringer og forskning viser, at skrivning af disse flerfaglige opgaver er en kompleks proces (EVA, 2015; Krogh, 2016), hvorfor der med 2017-reformen lægges op til, at skolerne skal øge fokus på vejledning, evaluering og feedback (Læreplan, 2017, bilag 129, stk. 4.1). Dette udmønter sig blandt andet i krav til skolerne om progressionsplaner (Læreplan, 2017, pkt. 3) og omfattende vejledningskrav (Læreplan, 2017, bilag 129, stk. 4.2.1). Organisering og indhold af vejledning og feedback overlades til de enkelte skoler (Læreplan, 2017, bilag 129, stk. 4.2.2).

I Læreplanen er vejledning og skriftlighed tæt forbundne: Vejledningen skal være rettet mod elevernes undersøgelses- og skriveprocesser, elevernes skriftlige produkt, deres udvikling af skriveressourcer og deres udvikling som skrivere (Læreplan, 2017, bilag 129 stk. 4.2.2; Studieretningsprojektet, Vejledning, 2017, stk. 4.2.2). Det er derfor i høj grad relevant at undersøge, hvordan disse sammenhænge ser ud fra elevens perspektiv, hvilket vi adresserer med forskningsspørgsmålet:

Hvad fortæller elever om vejledningsprocesser på tværs af de store skriftlige opgaver i gymnasiet, og hvordan erfarer de, at vejledning bidrager til deres udvikling som skrivere på gymnasialt niveau?

Tidligere forskning i vejledning af skriveprocesser

Vi forstår vejledning ud fra en sociokulturel tilgang, hvor der er konsensus om, at individet lærer og skaber sin identitet i mødet med vigtige andre og kan udvikle sig gennem effektiv feedback (Dixon & Hanks, 2010; Walker & Thomson, 2010). Vores interesse angår vejledning af skriftlige opgaver, hvor forskning leverer meget forskelligartede forståelser af, hvordan vejledning kan stilladsere opgaveskrivning (Brown & Atkins, 1988; Beer & Mason, 2009; Bastalich, 2017; Cayley, 2020). I de senere år er der opstået en særlig interesse for relationers betydning for vejledningsprocesser (Lee, 2012; Wisker, 2012; Janssen, Vuuren & de Jong, 2020; McAlpine, Castello & Pyhaltö, 2020.). I skandinavisk sammenhæng betoner Bengtsen (2012) og Skagen (2017) betydningen af det personlige engagement i vejledningen, hvorved det relationelle og psykosociale fremhæves parallelt med en produktorienteret tilgang. I forbindelse med interessen for relationen ser vi i skandinavisk forskning også en optagethed af magtforhold knyttet til vejledningsrelationen (Dysthe, 2006; Handal & Lauvås, 2006; Bjørndal, 2008).

Forskning i vejledning af opgaveskrivning har primært knyttet sig til de videregående uddannelser med interesse i vejledning knyttet til enkeltstående opgaver (Johnson, Lee & Green, 2009; Maxwell & Smyth, 2011; Wichmann-Hansen, Eika & Mørcke, 2007; Bengtsen, 2012, 2016; Cayley, 2020). Anderledes forholder det sig med forskning i skriveprocesser og feedback på skriftlighed, som indenfor det gymnasiale område er et veletableret felt. I forskningsprojektet 'Faglighed og skriftlighed' har man undersøgt faglig skrivning og udvikling knyttet til skrivning i gymnasiet (Krogh, Christensen & Jakobsen, 2015; Krogh & Jakobsen, 2016). Af særlig interesse er Kroghs analyse af to elevskriveres skriverbane gennem de tre store opgaver i stx, som bl.a. viser, at elevskriverne, med de store opgaver som redskab, udvikler deres skriftlighedsressourcer til trods for en ikke entydig didaktisk progression (Krogh & Jacobsen, 2016; Krogh, 2019).

Feedback og evaluering er centrale komponenter i vejledning af skriveprocesser. Hattie og Timperley (2007), Black og Wiliam (1998), Blåsjö og Josephson (2018) samt Igland (2009) peger

på, at feedback spiller en væsentlig rolle for elevers læring. Hattie og Timperley (2007) opdeler feedbacken i tre niveauer: opgaveniveau, procesniveau samt selvreguleringsniveau. Igland (2009) argumenterer med afsæt i Vygotsky for, at procesorienterede lærerkommentarer til elevers tekstudkast er et redskab til udvikling: Kommentarer til tekstudkast peger frem mod elevens zone for nærmeste udvikling (Igland, 2009, s. 28). Med Bakhtin argumenterer Igland yderligere for, at lærerkommentarer til elevudkast må forstås som dialogiske ytringer, der både peger bagud mod tidligere tekstudkast, kommentarer og dialog i undervisningsrummet samt fremad mod elevens refleksion og bearbejdning af udkastet og produktion af fremtidige tekster.

Christensen (2015) samt Hobel og Christensen (2021) har vist, at feedback oftest gives på opgaveniveau og mindst på selvreguleringsniveau. Imidlertid viser forskning også (Christensen, 2015; Bueie, 2016), at elever i høj grad bruger tekstnær og handlingsorienteret feedback. Mere specifikt viser Blåsjö og Josephson (2018) samt Hobel og Christensen (2021), at undervisere næsten ikke giver feedback på tekstens mesoniveau, hvilket blandt andet indbefatter kohæsionsmekanismer. I denne artikel vil tekstnær og handlingsorienteret feedback være et opmærksomhedspunkt. Slutevalueringen spiller en rolle i vejlednings- og skriveprocessen, men i denne artikel fokuserer vi ikke på denne, fordi datagenereringen standsede før den afsluttende SRP-eksamen for eleverne i de to cases.

Skriveprocesser forløber over tid, og derfor bliver udviklingsbegrebet relevant. Andrews og Smith (2011) beskriver udvikling knyttet til skrivning som komplekse, ikke-lineære processer, der kan iagttages som mønstre over tid. Curtis og Herrington (2003) beskriver udvikling knyttet til skrivning med en biologisk metafor, nemlig som en vækst, der både indbefatter formelle færdigheder og personlig udvikling. Andrews og Smith samt Curtis og Herrington bidrager dermed med den pointe, at skriveprocesser er flerdimensionale. De peger på, at en undersøgelse af udvikling af elever

og deres skrivning over tid må inddrage både udvikling i tilegnelse af formelle skrivekompetencer og udvikling af skriveren.

Væsentlige dele af den vejlednings- og skriveforskning, der er berørt her, har præferencer for *enten* udvikling knyttet til skrivning og til skrivere *eller* for vejledning, hvorimod samspillet mellem de to er underbelyst. Street og Robinson-Pant (2012) undersøger skriftlige praktikker knyttet til ph.d.-vejledning i en engelsk kontekst. Bitchener, Basturkmen og East (2010) undersøger feedback på specialer, men der mangler forskning i vejledning knyttet til skriftlighed i et longitudinalt perspektiv i en dansk, gymnasial kontekst. Med en undersøgelse af vejledning ud fra både et vejlednings- og et skrive(r)udviklingsperspektiv kan vi bidrage til at udfylde dette videnshul. Det særlige fokus i denne artikel er det longitudinale blik på elevers skrivning i gymnasiet: Artiklen bidrager med viden om, hvordan skrivning på tværs af fag, i skiftende fag- og vejlederkonstellationer og over tid erfares af elevskriverne selv.

Teoretisk ramme og metodologi

Undersøgelsen er funderet på en sociokulturel forståelse af sprog og betydningsskabelse, baseret på Bakhtins stemmebegreb og forståelsen af, at betydning skabes i interaktioner (Bakhtin,1981). Dette er udgangspunktet for at undersøge kontekstens indflydelse på vejledningsrummets stemmer. Stemmebegrebet knyttes til positioneringsbegrebet, idet vi undersøger, hvordan aktørerne positionerer sig med deres stemmer og de stemmer, taleren er i dialog med (Ivanič, 1998). Bakhtins teori om henholdsvis monologisk, autoritativ kommunikation og dialogisk kommunikation danner analytisk grundlag for identifikation af roller og magt i kommunikationen (Dysthe, 2006; Krogh & Jacobsen, 2016). En udbygget fremstilling af vores forståelse af Bakhtins stemmebegreb findes i Drejer (2018) og Bang-Larsen (2022). Analysen er endvidere inspireret af skrivning som social

praksis, situeret og konkret udfoldet i kontekst, som den præsenteres i 'new literacy studies'. Vi forstår opgaveprocesserne som literacy-hændelser og bruger begreberne hændelse og praktik, som de i en dansk kontekst introduceres i projekt 'Faglighed og skriftlighed' (Christensen, Elf & Krogh, 2014).

Vejledning er forankret både institutionelt i specifikke vejledningspraktikker og menneskeligt i aktørernes stemmer og tekster. Skriverudviklingsmodellen (Krogh & Jakobsen, 2016) kvalificerer en undersøgelse af samspillet mellem sociale hændelser, aktører og kontekstuelle rammer (Qvortrup, 2020; Bang-Larsen & Qvortrup, 2021). Modellen er triadisk med skrivehændelsen i fokus og med inddragelse af de tre perspektiver 'fag', 'ungdom' og 'skole'. Til trods for at 'fag' i modellen er en generisk betegnelse for det faglige og videnskabelige referencerum, der aktualiseres i skrivehændelsen, kan modellen ikke uden videre overføres til denne undersøgelse af vejledning, fordi 'fag' indgår på en anden måde i de store flerfaglige opgaver. I stedet for at tale om 'fag' i disse opgaver, kan man i stedet tale om en rekontekstualisering af fag, hvor Læreplanens krav om videnskabsteori og tværfaglighed spiller ind. I vores analyse af elevernes udvikling gennem deltagelse i vejledning knyttet til de store opgaver i gymnasiet er vi inspirerede af modellens analytiske skelnen mellem de tre perspektiver; vi opfatter den enkelte vejledningshændelse som en aktualisering af de tre aspekter 'ungdom', 'skole' og en 'rekontekstualisering af de fag, der indgår i vejledningen'. Nedenfor ses vores remodellering af Skriverudviklingsmodellen (Christensen et al., 2014):

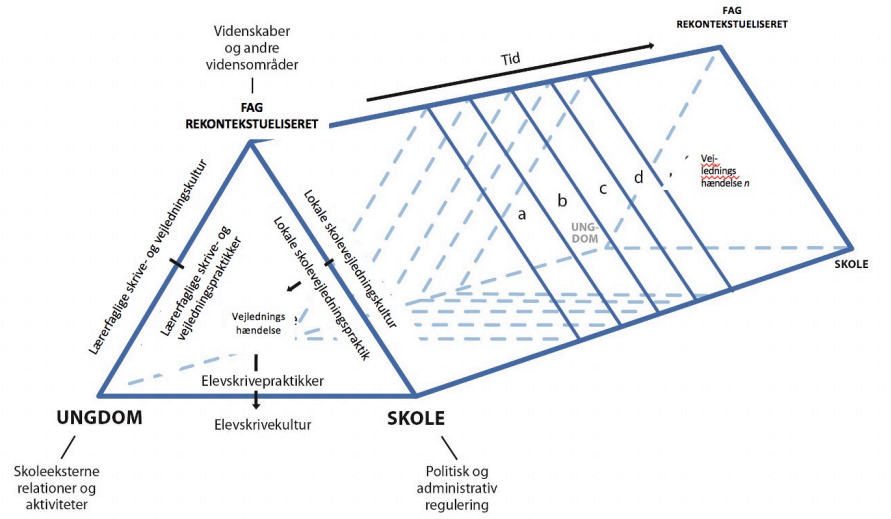


Fig. 1: Model til analyse af vejledningshændelser og skrivehændelser i et longitudinalt perspektiv

I skriverudviklingsmodellen er der både en synkron dimension og en diakron dimension. I vores analyse udgøres det synkrone snit af analyser af enkelte vejledningshændelser. I det diakrone perspektiv fokuserer vi på elevens udvikling gennem en række vejledningshændelser. Analyserne adresserer elevens deltagelsesmåder i de enkelte vejledningshændelser og eventuelle udviklinger i deltagelsen over tid. Her inddrager vi også udvikling i elevens skriveridentiteter, dvs. skriverudvikling, og i elevens udvikling i skriftlighedsforståelser. Inspireret af Lea og Street (2010) og Ivanič (2004) skelner vi her mellem en instrumentel skills-orienteret skriftlighedsforståelse og en dannelsesorienteret skriftlighedsforståelse. I den instrumentelle skills-orienterede tilgang forstås det at lære skrivning som at tilegne sig færdigheder, der relativt uproblematisk kan overføres til og anvendes i andre kontekster. I en dannelsesorienteret tilgang forstås det at lære skriftlighed som at erobre og udvikle sin egen faglige stemme, herunder at udvikle en selvstændig brug af faglige begreber og at indgå i en faglig dialog med autoritet.

Inspireret af Andrews og Smith samt Curtis og Herrington (2011) anlægger vi et multidimensionalt blik på udvikling. Fra Krogh, Christensen og Jakobsen (2015, 2016) overtager vi

distinktionen mellem begreberne skriverudvikling og skriveudvikling. Skriveudvikling forstås som udvikling i skriveres repertoire af medierende redskaber, fx beherskelse af genre, diskurs, begreber og skriveprocesser. Mere konkret kan der være tale om en udvikling i skriverens selvstændige, faglige stemme og autoritet i teksten (Ivanič, 1998). Skriverudvikling forstås som udvikling i skriverens identifikationer, idet vi her trækker på Ivanič' skriveridentitetsbegreb. Skriverudviklinger kan indebære udviklinger i skriverens refleksion over sin egen skrivning. Mens man analytisk kan adskille skriver- og skriveudviklingsbegrebet, så vil de i praksis være tæt forbundne, således at fx udvikling i skriverens identifikationer og refleksion over egen skrivning (altså skriverudvikling) vil påvirke udvikling i skriverens tilegnelse af en selvstændig, faglig stemme (skriveudvikling).

Der kan både være en dannelses- og en skills-forståelse af skriveudviklingen og det at lære at skrive: I en dannelsesorienteret forståelse af skriftlighed er udvikling af skrivekompetencer knyttet til en særlig faglig indkulturering. I en skills-orienteret forståelse af skriftlighed er udvikling af skrivekompetencer knyttet til skrivefærdigheder, der er uafhængige af konteksten og af de konkrete fag, der skrives i. Er fokus på at lære fagets praktikker og redskaber gennem skrivning, så er der tale om en dannelsesorienteret forståelse. Er fokus på skrivekompetencer, der uproblematisk antages at kunne overføres til andre kontekster og fag, så er der tale om en skills-orienteret forståelse. Vi kan iagttage en skills-orienteret skriftlighedsforståelse, når deltagerne lægger vægt på generelle skrivefærdigheder som fx formalia knyttet til akademiske opgaver, på sprogkorrekthed og på generelle og kontekstuafhængige vurderingskriterier, fx for udformning af problemformulering. Vi kan iagttage en dannelsesorienteret skriftlighedsforståelse, når deltagerne lægger vægt på kontekstspecifikke forhold ved skrivning af de store, flerfaglige opgaver, på skrivning som en indkulturering og som et redskab til at deltage i faget samt på udvikling af en selvstændig, personlig-faglig stemme. Analytisk kan skriftlighedsforståelsen undersøges synkront i den enkelte

vejledningshændelse, og udviklingen i skriftlighedsforståelsen kan undersøges diakront over tid mellem de enkelte vejledningshændelser.

For at indfange elevernes fortællinger om vejledning over tid og deres erfaringer med skriveprocesser – undersøgelsens longitudinale dimension – er det meningsfuldt at undersøge empirien ud fra et narratologisk perspektiv (Riessman, 2008; Loseke, 2007). Karakteristisk for tilgangen er en bred forståelse af narrativer samt en betoning af kontekstens betydning (Loseke, 2007; Frank, 2015), Perspektivet bidrager med en indsigt i de fortællinger, der formuleres og reformuleres fra de forskellige positioner i vejledningsrummet over den tre år lange gymnasietid. Positioneringen sker blandt andet ved, at deltagerne påtager sig og fordeler forskellige positioner i deres fortælling om vejledning. Metodens styrke er knyttet til, at den kan indfange elevernes fortællinger om vejlednings- og skriveprocesser over tid og i varierende kontekster. Med vægtningen af det narrative perspektiv står det imidlertid også klart, at empirien leverer en relativt begrænset indsigt, idet empirien udgøres af to narrativer ud af mange mulige.

Empiriske data og analysestrategi

Analysens empiriske grundlag omfatter data fra to casestudier af elevers vejledningsprocesser på to stx-skoler, kaldet henholdsvis Sydskolen (et stort oplandsgymnasium) og Østskolen (et lille oplandsgymnasium). Skolerne er valgt, fordi de eksemplificerer to forskellige måder at tilrettelægge vejledning på. Undersøgelsen har et treårigt perspektiv, idet den følger to elevers (Evas og Lunas) skrive- og vejledningsprocesser i de større tværfaglige skriftlige opgaver på stx. Data udgøres bl.a. af lokale styredokumenter, informationsmaterialer og opgaveinstrukser, som informerer en analyse af den institutionelle og organisatoriske rammesætning, der udgør konteksten for den konkrete

vejledning. En anden og meget central del af data udgøres af observationsnoter, elevnoter, elevopgaver, feedback, mailkorrespondancer med elever samt interview med vejledere og elever (tabel 1).

Casen er et delstudie af en større undersøgelse af elevers oplevelser af vejledning af skriveprocesser i det treårige stx-forløb (Bang-Larsen, 2022), og vi betragter casen som en kritisk case (Flyvbjerg, 2010). Det er således ikke elever, der er repræsentative for den brede gruppe af elever i gymnasiet, idet vi antager, at der findes elever, der har langt større udfordringer i skriveprocessen. Men hvis disse to elever oplever usikkerhed i forbindelse med skriveprocessen, må man antage, at dette også vil gælde mange andre elever med større faglige udfordringer. Eleverne er valgt ud fra princippet om cases med maksimal variation med hensyn til elevernes skrive(r)udvikling (Flyvbjerg, 2010). Endvidere er de to elever udvalgt, fordi vi her har de tætteste og fyldigste data (Geertz, 1973). De relativt tykke data (Geertz, 1973; Yin, 2011) giver en indsigt i de narrativer, informanterne formulerer og reformulerer under det samlede vejledningsforløb. Det er således elevernes perspektiv, der er i fokus, idet vi følger dem i det treårige forløb med skiftende vejledere. Narrativerne reflekteres imidlertid i vejledernes, organisationernes og institutionernes perspektiv. Fx er vejledningssituationerne observeret med henblik på at få et indblik i vejledningsdialogen i den institutionelle, organisatoriske og faglige kontekst. De rammesatte vejledninger, eleven i den treårige periode indgik i, er observeret, herunder også den virtuelle vejledning i foråret 2020, som er optaget via computerens funktion for skærm- og lydoptag. Under observationerne er der i et skema nedskrevet feltnoter med fokus på vejledningens sekvenser, formål, anvendte læringsressourcer, dialog og turtagning. Skemaet er suppleret med en kolonne til anførelse af så meget af dialogen som muligt. Der observeres altså deskriptivt (Hastrup, 2012), men med en disciplineret, teoretisk informeret opmærksomhed, med henblik på at kunne bruge feltnoterne som analysedata. Observationerne og de indsamlede skriftlige data danner grundlag for kvalitative

forskningsinterviews, hvor aktørernes fortællinger om vejledning udfoldes (Kvale & Brinkmann, 2009). Dataoversigt fremgår af tabel 1:

Elev pseudonym	**Datagrundlag - skole**	**Datagrundlag - tekstmateriale**	**Datagrundlag - vejledning**	**Datagrundlag - interviews**
Sydskolen – Luna	Strukturskabelon over det treårige forløb. Informationsmateriale til elever og lærere. Adgang til skolens skriveportal (elevrettet digital platform med skriftlige vejledninger til opgaveskrivning).	Opgaveinstrukser. Elevnoter efter 7 og 9 dages arbejde. Elevnoter fra vejledning. Færdige opgaver. Optagelse af mundtlig opgavefeedback.	DHO: Observation af 2 x vejledning. SRO: Observation af 1 vejledning. Indsamling af mailkorrespondancer. SRP: Virtuel vejledning - Observation af 2 x online virtuel vejledning (Zoom). - 8 mailkorrespondancer. - Dato for 7 telefonopkald.	4 interviews.
Østskolen – Eva	Strukturskabelon over det treårige forløb. Informationsmateriale til elever og lærere. Adgang til skolens digitale kommunikationsplatform.	Opgave instrukser. Elevnoter efter 3 og 9 dages arbejde. Elevnoter fra vejledning. Færdige opgaver. Feedbackskema og optagelse af mundtlig feedback.	DHO: Observation af 2 vejledninger. SRO: Observation af 2 vejledninger. SRP: Observation af 2 face-to-face vejledninger. 6 x mailkorrespondancer. Dato for 2 telefonopkald.	4 interviews.

Tabel 1: Oversigt over data

Deltagere er alle orienteret om forskerens tilstedeværelse, og kilder er anonymiserede og fremstilles for sammenhængens skyld ud fra kategorierne skole, vejledere og elever.

Analysestrategi

Analysestrategien tager sit afsæt i skriverudviklingsmodellen i dens tilpassede form. Fokus er vejledningshændelserne i det treårige gymnasieforløb, og vi interesser os særligt for opfattelsen af fag i vejledningen. Vi identificerer her vejledningshændelserne som:

1. Vejledningssamtalerne.
2. Den digitale kommunikation mellem vejleder og vejledt.
3. Den mundtlige feedback, eleverne modtager på opgaverne.

Det synkrone perspektiv anlægges, når vi undersøger de enkelte vejledningshændelser i de skiftende kontekster (rammer, fag, vejledere). Vejledningshændelserne undersøges i 1.g (DHO), 2.g (SRO) og delvist i 3.g (SRP). Det diakrone perspektiv bruges til at analysere vejledningshændelserne over tid med henblik på at undersøge udvikling og aktørernes antagelser om udvikling i det samlede opgaveskrivningsforløb. Analysens genstandsfelt er de to elevers narrativer og den kontekst, disse narrativer udvikles i dialog med. Med det formål at forstå vejledningshændelsens kontekst indledes hver af de narrative analyser med et organisatorisk perspektiv på, hvordan vejledning tænkes at bidrage til skriverudvikling. Interessefeltet er her skolernes reformulering af Læreplanens krav om faglig vejledning og omsætningen af denne i skolernes progressionsplaner. Elevernes narrativer er ligeledes analyseret med afsæt i de enkelte vejledningshændelser.

Analysen af data er foretaget på baggrund af 'deskriptiv kodning' og 'attributiv kodning' (Saldaña, 2012). Som overordnede kategorier anvendes 'opfattelse af fag', 'skriftlighedsforståelse', 'vejleders opfattelse af egen rolle' samt 'elevens selvpositionering'. Under 'opfattelse af fag' har vi anvendt underkategorierne 'fagfaglig' og 'fællesfaglig', der betegner to forskellige opfattelser af, hvordan faget indgår i opgavens flerfaglige sammenhæng. Ved underkategorien 'fagfaglig' forstås den opfattelse, at faget indgår i opgaven som et selvstændigt fag, relativt uforandret af den flerfaglige kontekst. Ved underkategorien 'fællesfaglig' forstås den opfattelse, at fagene indgår i opgaven med samarbejde og overføring mellem fagene som et væsentligt element. Under 'skriftlighedsforståelse' har vi anvendt underkategorierne 'skills-

forståelse' og 'dannelsesforståelse'. Under 'vejlederens opfattelse af egen rolle' har vi anvendt underkategorierne 'instruerende' (hvor der etableres en asymmetrisk relation mellem aktørerne), 'bekræftende' (hvor der lægges vægt på at anerkende elevens bidrag og deltagelse) og 'samskabende' (hvor der etableres en mere symmetrisk relation mellem parterne). Under 'elevens selvpositionering' har vi anvendt underkategorierne 'novice' og 'indkultureringsproces/ved at blive deltager i faget'.

De anvendte analysekategorier er udledt af den præsenterede skrive- og vejledningsforskning og sammenfattes i tabellen nedenfor (tabel 2), hvor der også gives eksempler fra den empiri, kategorierne udledes af, og som udfoldes i den efterfølgende analyse. Analyserammen er udviklet med henblik på at forstå elevernes erfaringer med vejledningens bidrag til deres skriverudvikling.

Analysekategori Vejledningshændelse	Opfattelse af fag (fagfaglig, fællesfaglig).	Skriftlighedsforståelse (skills-orienteret forståelse, dannelsesorienteret forståelse).	Vejleders opfattelse af egen rolle (instruerende, bekræftende, samskabende).	Elevens selvpositionering (novice, ved at blive deltager i faget/indkultureret).
Vejledning DHO		Skills-orienteret: "hvordan en opgave skal være opbygget."		
Feedback DHO	Fagfaglig: "De kunne guide mig hen til de bøger, de synes er gode."		Instruktiv: "Overskrift skal hedde vurdering."	
Vejledning SRO				Delvist indkultureret: "Jeg har fået fagene til at spille bedre sammen i min SRO."
Feedback SRO			Dannelsesorienteret: "Det er vigtigt, at du udfordrer dig selv."	
Vejledning SRP				Novice: "Jeg skal have godkendt…".

Tabel 2: Oversigt over de anvendte analysekategorier illustreret med eksempler fra data.

Tabellen anvendes i det følgende til at fremstille et systematisk overblik over analysernes væsentligste resultater. Præsentationen af analyserne er, i lighed med tabellen, struktureret kronologisk efter elevernes skriverbaner gennem opgaverne.

Fortællinger om vejledning og skriverudvikling - analyseresultater

Læreplanen åbner på organisationsniveau for en høj grad af fortolkningsfrihed i forhold til, hvordan skriveproces og vejledning under skriveprocessen skal foregå, idet de konkrete krav til vejledning primært knytter sig til timetallet, krav om feedback på det mundtlige oplæg og kravet om en progressionsplan for opgave- og vejledningsforløbet, herunder kravet om videnskabsteori (Læreplanen, 2017, bilag 129). Da skolerne reformulerer kravet om faglig vejledning meget forskelligt, udmønter vejledningen sig også meget forskelligt i skolernes progressionsplaner såvel som i praksis.

En fortælling om vejledning - Eva

Østskolens organisatoriske rammer

Eva er elev i en studieretning med samfundsfag A og matematik A på Østskolen. Skolen er præget af en kultur med en lav grad af styring (Raae, 2008), hvor de enkelte lærere i vid udstrækning selv tilrettelægger indholdet af undervisningen, herunder vejledningen i de flerfaglige forløb. Af skolens interne styredokumenter fremgår det, at der på organisationsniveau er truffet beslutninger om antal forløb, placering, timetal, bemanding og produktkrav, som er tilgængelige via skolens

læringsplatform (Progressionsplan for Østskolen). Skolen stiller konkrete krav til elementer af feedback på opgaverne og krav om brug af skolens digitale platform til elevernes logbog, hvor de skal nedskrive deres erfaringer fra de enkelte forløb. Endelig er der på organisationsniveau truffet beslutning om, at arbejdet med videnskabsteorien varetages af filosofilærerne, som parallelt med de flerfaglige forløb afholder workshops med introduktion til videnskabsteoretiske elementer. Det treårige forløb danner en samlet introduktion til videnskabsteori. To forhold fra Østskolens progressionsplan er af særlig interesse for den videre analyse: organiseringen af det videnskabsteoretiske element og krav til feedback.

Vejledning på Østskolen følger to faglige spor. Det ene vejledningsspor er knyttet til arbejdet med de konkrete opgaver og varetages af faglærere tilknyttet det pågældende forløb. Det andet vejledningsspor er videnskabsteoretisk og vedrører ikke perspektiver knyttet til den konkrete opgave. Herved er vejledningen organiseret dobbelt: fagfaglig vejledning ved faglærerne og videnskabsteoretisk vejledning/undervisning ved filosofilæreren. Den sidste del vedrører en anden og måske mere overordnet særlig SRP-faglighed. Skismaet mellem de to former for faglighed tydeliggøres ved, at der i styredokumenterne ikke indgår ord og begreber, der knytter sig til videnskabsteori, heller ikke i forbindelse med kravene til vejledningsprocesserne. Ligeledes indgår der ikke i materialet fra filosofilærerne beskrivelser eller begreber, der knytter sig til de konkrete DHO- og SRO-forløb. Eleverne forventes selv at kunne omsætte materialet til refleksion over videnskabsteoretiske elementer. Denne forventning understøttes af, at til trods for, at videnskabsteori ikke indgår i faglærernes vejledning, skal feedback på opgaverne berøre "i hvilket omfang eleverne i præsentationen af deres opgaver viser, hvordan de kan reflektere videnskabsteoretisk over deres opgave" (Progressionsplan for Østskolen). Forud for SRP-opgavens mundtlige forsvar i 3.g mødes eleverne individuelt med skolens filosofilærere til "en drøftelse af, hvordan videnskabsteoretiske elementer kan indgå i præsentationen af opgaven" (Progressionsplan

for Østskolen). Filosofilæreren positioneres i styredokumenterne som en faglig autoritet, der står som garant for, at Læreplanens krav om videnskabsteoretiske overvejelser bliver imødegået på skolen.

Et andet bemærkelsesværdigt element i Østskolens rammesætning af vejledning er krav til feedback relateret til DHO: "Der gives mundtlig feedback ved prøven, dvs. skriftlig feedback er ikke påkrævet. Der gives formativ feedback på det opgavetekniske (brug retteskema i Office365). Eleven nedskriver responsen i klassenotesbogen" (Progressionsplan for Østskolen). De samme feedbackkrav gør sig gældende for SRO i 2.g. I begge tilfælde er det påfaldende, at feedback ikke finder sted i direkte tilknytning til det skriftlige forlæg.

Evas erfaringer fra vejledningsforløbet

Resultaterne af analysen af Evas vejledningserfaringer sammenfattes nedenfor. Udvalgte fund præsenteres i det følgende.

Analysekategori **Vejledningshændelse**	**Opfattelse af fag**	**Skriftlighedsforståelse**	**Vejleders opfattelse af egen rolle**	**Elevens selvpositionering**
Vejledning DHO	Fagfaglig men med en orientering mod den videnskabsteoretiske overfaglighed særegen for genren.	Skills-orienteret.	Instruerende og bekræftende.	Novice.
Feedback DHO	Fagfaglig.	Skills-orienteret.	Instruerende og bekræftende.	Novice.
Vejledning SRO	Fagfaglig.	Skills-orienteret med elementer af en dannelsesorienteret forståelse.	Samskabende.	Novice med elementer af at være på vej til en indkulturering.
Feedback SRO	Fagfaglig.	Skills-orienteret med forventning om en dannelsesorienteret diskurs.	Instruerende og bekræftende.	Novice.

Vejledning SRP	Fagfaglig men med en orientering mod fællesfaglighed særegen for genren.	Skills-orienteret.	Instruerende og bekræftende.	Novice med elementer af at være på vej til en indkulturering.

Tabel 3: Analytisk sammenfatning af Evas oplevelse af vejledningsforløbet.

Eva skriver sin dansk-historieopgave under overskriften "Det traditionelle kønsrollemønster under Det moderne gennembrud". Eleverne har som optakt til forløbet læst et eksempel på en DHO-opgave, som er blevet gennemgået på klassen med en særlig opmærksomhed på "de formelle krav til en opgave – hvordan skal den være bygget op" (Lektionsplan). Når vejlederne taler om elevernes skriftlighed, er det de formelle aspekter ved opgaven, som trækkes frem. Opbygningen af en opgave forstås som en fast struktur, der skal følges af eleverne. Heri ligger en skills-orienteret skriftlighedsforståelse, hvor det at lære at skrive er et spørgsmål om at tilegne sig og anvende bestemte færdigheder, som implicit forventes at kunne overføres til andre kontekster. Der er ligeledes en forståelse af progression som lineær. Eleverne arbejder efterfølgende med deres problemformulering, som de skal have godkendt til første vejledning. Omdrejningspunktet for samtalen er, om problemformuleringen lægger op til at kunne besvares på de tre taksonomiske niveauer; redegørende, analyserende og diskuterende. Efter godkendelsen af problemformuleringen arbejder eleverne videre med materialesøgning og skrivning. Den anden og sidste af de to vejledningsgange vedrører materialesøgning, hvor eleverne skal "præsentere vejlederne for det materiale de har valgt og (...) få rådgivning i forhold til andet relevant materiale" (Progressionsplan for Østskolen). Vejledning angår formalia i forhold til opgaver, problemformulering og materialevalg. De af filosofilæreren præsenterede videnskabsteoretiske begreber berøres ikke. Styredokumenter og vejleder positionerer her Eva som en elev, der skal instrueres, hvilket også kan iagttages i vejledningsobservationerne (observation af vejledning 2). Det efterfølgende interview

understøtter denne tolkning og illustrerer samtidig, at Eva ikke rigtig er klar over, hvordan hun kan bruge vejledningen:

> Eva: Jeg spurgte faktisk ikke så meget lærerne der, vi var mere nogle venner, der hjalp hinanden. Men jeg vil helt klart benytte, at de er der, og at de ved mere, hvad de snakker om.
>
> Interviewer: Hvordan kan du bruge dem?
>
> Eva: Jamen, at de kan guide mig mere i de rigtige retninger på, hvordan jeg skal se på tingene, hvordan jeg skal komme i gang, måske hvis de har nogle gode bøger eller hjemmesider, de ved er gode, eller de fortæller noget godt.
>
> Interviewer: Vil du gerne snakke med dem om den tekst, du skriver? Vil du vise dem tekst?
>
> Eva: Det, jeg selv har skrevet? Nej, nej. Jeg ved heller ikke helt, om de må hjælpe mig med det, jeg selv skriver, andet end måske at guide mig hen til, hvilke sider og bøger de synes er gode…. Ja….
>
> (Eva, interview efter aflevering af DHO)

Analysen viser, at vejlederne giver overordnede anvisninger, mens kammeraterne bruges til mere tekstnær sparring. Citatet illustrerer, at Eva ikke betragter sine udkast til opgaven som en del af det, hun må, kan eller skal vejledes i af vejlederne, måske fordi hun opfatter skriftligheden primært som en genstand, der skal bedømmes af vejlederne. Til gengæld udvikler Eva deltagelse i en peer-praksis, hvor hun bruger kammerater i en ligeværdig dialog til sparring på elevtekster. Med andre ord nærer Eva en forventning om en asymmetrisk transmission af viden i vejledningen, jævnfør positioneringen af Eva i vejledningen. Hun etablerer derimod et symmetrisk dialogisk rum med sine

kammerater centreret om sin tekst. I forløbet med SRO-opgaven genspilles den samme tilgang til vejledning, hvor Eva i høj grad oplever, at det er brugen af peers, der kvalificerer arbejdet med opgaven:

> Så jeg startede…. jeg sad med to piger, så vi startede egentlig med at snakke sammen. (...) men der var rigtig meget matematik, og vi havde først lært det, vi skulle bruge i matematik, dagen før, så allerede der var vi sådan lidt stressede over, hvordan vi lige skulle komme i gang og det... men vi var egentlig rigtig gode i klassen til at hjælpe hinanden, nu når der kun var én lærer til at hjælpe os... eller vores samfundsfagslærer var der også, men han vidste jo ikke helt, hvordan han skulle hjælpe os, så det var egentlig lidt spild, at han var der.
>
> (Eva, interview efter aflevering af SRO)

Eva oplever, at vejledning er noget, der knyttes til det fagfaglige, hvor det kun er faglæreren, der kan hjælpe. Hun berører ikke læring fra det tidligere DHO-forløb, og den videnskabsteoretiske ramme nævnes ikke i hverken vejledning, feedback, mundtligt forsvar eller interviews i forbindelse med DHO og SRO.

Evas erfaringer med vejledning involverer også den feedback, hun modtager på de færdige opgaver. Feedback på DHO og SRO er mundtlig og adresserer de formelle og strukturelle elementer i opgaverne. Det kommer fx til udtryk gennem kommentarer som: "sørg for at få tjek på din troværdighed, du skal bruge henvisninger"; "læs korrektur, fx. indholdsfortegnelsen"; "brug flere fagbegreber"; "'Det moderne gennembrud' skal skrives som en litterær periode"; "overskrift skal hedde vurdering/perspektivering" (optagelse af feedback på DHO). Den feedback, eleven får, er således præget af en instruerende lærerfaglig praktik. Eleverne skal "nedskrive de ting i deres logbog, de har fået at vide" (progressionsplan), så det kan stilladsere arbejdet med næste opgave.

Elevens noter fra klassenotesbogen viser en reproduktion af vejledernes ord. Feedback på SRO har samme karakter og reproduceres på samme måde i elevernes logbog.

Empirien viser, at tekstnær vejledning og feedback på tekstudkast ikke indgår i vejlederpraktikkerne, og dermed har Eva ikke konkrete anvisninger, som kan understøtte hendes skrive(r)udvikling. Eva har desuden en oplevelse af, at hendes vejledere kun i begrænset omfang taler sammen i løbet af vejledningen, og at vejlederne ikke har kendskab til hendes tidligere skriveerfaringer. Det skaber yderligere forvirring og usikkerhed i hendes introduktion til akademisk skrivning:

> Jamen jeg synes de virkede ... altså det virkede også rigtig nyt for dem. De sagde også selv, at det var nyt for dem, så de skulle også se, hvordan man lige gjorde. Men jeg synes slet ikke, at DHO'en og SRO'en mindede om hinanden, men jeg synes altså … nej, det var slet ikke det samme som at skrive DHO'en, og det jeg tror heller ikke, de [lærerne] har vidst, hvad vi lavede i DHO, fordi det var jo sådan historie og dansk, og det var de ikke lærere i. Og det var bare to helt forskellige fag, vi så havde i forhold til SRO. I matematik og samfundsfag, der skal man jo ikke lave ... man skal nok lave en form for analyse i samfundsfag, men matematikken, det er jo slet ikke noget med kildekritik eller noget, så jeg synes slet ikke, at det mindede på den måde om hinanden... altså man kunne ikke sådan lige kigge tilbage og se, hvad var det nu lige, jeg skrev i DHO. Altså, det eneste, vi kunne bruge, det var noget til ja altså de her fodnoter og kildehenvisninger, det var sådan det eneste, vi kunne i hvert fald se, som kunne gentage sig fra DHOen til SROen i hvert fald.
>
> (Eva, interview efter aflevering af SRO)

Evas vejledningsbane gennem de store, skriftlige opgaver er en kompliceret proces, hvor hun har svært ved at skabe sammenhæng, hvilket kan forklares ved flere forhold. Eva positionerer sig i vejledningen knyttet til DHO'en som en novice, der er ved at skrive en ny og anderledes opgave, som hun ikke er sikker i. For så vidt er hun opmærksom på, at hun befinder sig i en overgangsposition mellem grundskole og gymnasium, og at hun er på vej ind i en indkultureringsproces. Hun italesætter ikke overgangsproblematikken og indkultureringen eksplicit, men hun positionerer sig som en elev, der i sin DHO bruger vejlederne til at validere sit arbejde, og som en elev, der i høj grad ønsker at blive instrueret i, hvad hun skal gøre. Hun føler sig mere tryg ved at bruge kammeraterne i afprøvning af og sparring om opgavens indhold. Evas skriftlighedsforståelse i DHO'en er til dels præget af en skills-orienteret skriftlighedsforståelse, hvor hun skal have 'tjekket' og 'godkendt' sine bidrag.

I overgangen mellem DHO'en og SRO'en peger Eva imidlertid på skriveprocessen som det væsentlige i sin indkultureringsproces. Hun oplever ikke, at erfaringerne fra DHO-opgaven kan bruges, idet fagene er anderledes, og feedbacken kun adresserede formelle aspekter. Endvidere oplever hun ikke, at vejledningen og feedbacken italesætter skriveprocessen, men i højere grad er optaget af en instruerende og skills-orienteret tilgang. I en strategisk skills-forståelse af skriftlighed er en instruerende position oplagt: Hvis fokus i didaktiseringen af skrivning ligger på formelle færdigheder, så er det oplagt at give konkrete anvisninger i, hvordan der kan eller bør skrives. Hvis lærerne skal sikre sig, at de får videregivet deres pointer, er en instruerende feedback kompatibel med en begrænset tidsramme.

Da Eva i 3.g skal vælge fag og emne for sin SRP-opgave, vender hun tilbage til sine positive skriveerfaringer fra DHO-opgaven. Hun vælger at skrive om 'Rødstrømpebevægelsen' i samfundsfag og historie, hvorved hun delvist genoptager interessen fra DHO-opgaven. I interviewet

giver hun udtryk for, at hun i denne opgave føler sig "rimelig sikker på, hvordan sådan en opgave skal se ud", og hun synes emnet er spændende (interview forud for SRP-skrivning). Erfaringerne fra opgaveprocessen i DHO har tilsyneladende givet hende en tryghed i forhold til formatet. Samtidig er det også interessant at iagttage, at den hjælp, hun efterspørger i vejledningen, er sammenlignelig med hendes tilgang til vejledning i arbejdet med DHO-opgaven: Hun ønsker en instruerende vejledning, der bekræfter hende i de valg, hun har foretaget. Dette fremgår af det forberedelsesark, Eva har skrevet til sig selv, hvori hun benytter sig af formuleringer som: "Jeg skal have godkendt mine kilder"; "Jeg skal have styr på, hvad jeg skal redegøre for"; "Jeg skal spørge X, om hun kan hjælpe mig med noget statistisk materiale".

Analysen peger dermed på, at der kun er en begrænset udvikling i Evas deltagelse i vejledningen: I DHO-vejledningen opfatter Eva sig som en novice, mens hun i højere grad opfatter sig selv som indkultureret i gymnasiet i SRP-vejledningen. Men man ser imidlertid også, at Eva deltager i SRP-vejledningen med en asymmetrisk position, hvor hun gerne vil have en instruerende vejledning fra vejlederne. Der er med andre ord ikke en entydig udvikling i Evas deltagelsesmåder i vejledningen i et diakront perspektiv.

En fortælling om vejledning - Luna

Sydskolens organisatoriske rammer

Luna er elev i en studieretning med samfundsfag A og engelsk A på Sydskolen, en organisation præget af en relativt høj grad af styring (Raae, 2008). I de studieforberedende flerfaglige forløb sætter det sig igennem ved, at der på organisationsniveau er truffet beslutninger om antal forløb, placering, timetal, bemanding, produktkrav med en høj detaljeringsgrad og krav til feedback. Den

høje grad af styring bliver tydelig ved skolens brug af en skriveportal med udfoldede opgavekrav (Skriveporten), samt skolens arbejde med videnskabsteori. På organisationsniveau er der truffet beslutning om, at vejlederne ved vejledning skal benytte sig af 'Den videnskabelige basismodel', en model til refleksion over, hvordan projekter går videnskabeligt til værks (Petersen & Schaffalitzky, 2014). Desuden stiller skolen krav om brug af skolens digitale platform til elevernes logbog, hvor de skal nedskrive deres erfaringer fra de enkelte forløb. I det følgende udpeges to punkter af særlig interesse for den videre analyse: organiseringen af det videnskabsteoretiske element og skolens facilitering af den digitale platform, Skriveporten.

Kravet om brug af 'Den videnskabelige basismodel' som samtalemodel i vejledningen må forstås som en bestræbelse på at integrere videnskabsteori i det fagfaglige arbejde med opgaven. I skolens præsentation af modellen positioneres eleven som selvstændig undersøgende og reflekterende skriver, der gennem refleksion over spørgsmålene kan ræsonnere sig frem til en højere grad af erkendelse (Skriveporten). Et andet interessant forhold er skolens facilitering af den digitale platform, der er en samling af eksempler på opgaver samt anvisninger i forhold til delelementer i opgaver og forslag til håndtering af dele af skriveprocessen. Platformen kan betragtes som et supplement til den fysiske vejledningshændelse. Skriveporten er interessant, fordi den positionerer elev og vejleder anderledes end den fysiske vejledning. På Skriveporten ser vi en tydelig markering af vejleders autoritative, asymmetriske position, fx i formuleringer som "vejleder afkræver og forventer elevens initiativ". Skriveporten etablerer ligeledes en tydelig positionering af eleven som en selvstændig, ansvarlig og initiativfyldt skriver, der driver vejledningsprocessen. Det ser vi i elevrettede formuleringer som "det er dit ansvar at være aktivt deltagende og aktivt forberedt", og "du kan ikke tillade dig at være passivt lyttende". Samtidig repræsenterer platformen en forståelse af vejledningen som en hændelse, der primært stimulerer elevens egen refleksion og understøtter elevens skrive(r)udvikling. Eleven har ansvar for "at formulere sig om behov for

hjælp"; "at reflektere højt"; "at udvikle sin forståelse for problemet ved at sætte ord på" (Skriveporten).

Lunas erfaringer fra vejledningsforløbet

Resultaterne af analysen af Lunas oplevelse af vejledningsforløbet er sammenfattet i nedenstående tabel (tabel 4). Udvalgte fund præsenteres i det følgende.

Analysekategori **Vejledningshændelse**	**Opfattelse af fag**	**Skriftlighedsforståelse**	**Vejleders opfattelse af egen rolle**	**Elevens selvpositionering**
Vejledning DHO	Fagfaglig, men med en orientering mod fællesfaglighed særegen for genren.	Skills-orienteret.	Instruerende og bekræftende.	Novice.
Feedback DHO	Fagfaglig, men med en orientering fællesfaglighed særegen for genren (adressering af 'Den videnskabelige basismodel').	Skills-orienteret med elementer af en dannelsesorienteret forståelse.	Bekræftende.	Novice.
Vejledning SRO	Fagfaglig.	Dannelsesorienteret.	Samskabende.	Indkultureret, men med elementer af novicen.
Feedback SRO	Fagfaglig.	Dannelsesorienteret.	Bekræftende.	Indkultureret, men med elementer af novicen.
Vejledning SRP	Fagfaglig, men med en orientering mod fællesfaglighed særegen for genren (adressering af 'Den videnskabelige basismodel').	Dannelsesorienteret.	Samskabende og instruerende.	Indkultureret, men med elementer af novicen.

Tabel 4: Analytisk sammenfatning af Lunas oplevelse af vejledningsforløbet.

Luna skriver sin dansk-historieopgave under overskriften ”Fri abort”. DHO-vejledning afvikles som gruppevejledning med afsæt i ’Den videnskabelige basismodel’. Gruppevejledning forstås her som én vejleder, der adresserer én vejledt med resten af gruppen som tilhørere. Vejledningssamtalen indbefatter overvejelser over emne, materialevalg og fagenes bidrag (observation af første DHO-vejledning). I interviewet med Luna, foretaget efter opgaveaflevering, træder usikkerhed frem som en gennemgående tematik: Luna er usikker på, hvilke faglige forventninger, der er til denne – for hende nye – opgavegenre. Ligeledes er hun usikker på, hvilke forventninger man kan have til vejledningen, og hvilke forventninger vejlederne har. Dette bliver tydeligt, når der i interviewet spørges til, hvad Luna tog med sig fra vejledningen:

> Hvis man nu havde været derinde, og man ligesom havde en problemformulering med… sådan en som man mere sådan kunne få godkendt, for jeg var sådan i tvivl om min problemformulering, om jeg havde fået den lavet på den rigtige måde sådan ... det kunne være meget rart sådan at få den godkendt, eller hvad man siger. Jeg synes måske heller ikke, at jeg har set eksempler på en DHO. Jeg var meget i tvivl om strukturen, og hvordan opbygningen skulle være. For selvfølgelig har vi skrevet projektopgave [folkeskolens projektopgave], og de ligner meget, fandt vi så ud af herefter, men jeg var meget i tvivl, for nu var det gymnasiet, og de fleste ting har ændret sig rigtig meget efter folkeskolen.
>
> (Luna, interview efter aflevering af DHO)

Luna efterspørger en vejledning, der er tæt på hendes skrivning. Hun ønsker en instruerende vejledning og ønsker at blive bekræftet i arbejdet med problemformuleringen til DHO’en. Hun positionerer vejlederne som faglige autoriteter, der skal validere formelle elementer af hendes skrivning. Når Luna efterspørger vejledning i opgavens struktur og opbygning, så ligger der her en

strategisk skills-forståelse af skriftlighed: Hun skal mestre formalia i genren. Men uddraget af interviewet viser også en bevidsthed om, at skrivningen er formet af den sociale kontekst: Opgaven skrives i to fag og i gymnasiet, og disse forhold har i Lunas perspektiv konsekvenser. Det er tydeligt, at hun er bevidst om, at der er tale om en særlig genre, der adskiller sig fra de daglige gymnasieopgaver: Hun trækker ikke konkret på erfaringer fra skriftlige opgaver i gymnasiet, men snarere på den flerfaglige projektopgave fra grundskolen. Citatet illustrerer, at Luna forstår skriftligheden som en central del af gymnasiets faglighed og kultur. Desuden har hun en klar fornemmelse af, at de fagligt-skriftlige kulturer og praktikker i gymnasiet adskiller sig fra det, hun kender fra grundskolen, og det bliver hun nødt til at tage bestik af.

Vejledning af DHO opleves som en indkultureringsproces rettet mod gymnasiets faglige kultur, hvor fagene har relativt stabile skriftlige praktikker, som Luna i sin egen optik også skal lære, hvilket understøttes af citatet ovenfor. Lunas udfordring er, at praktikkerne, knyttet til flerfaglige gymnasieopgaver, ikke er klare for hende. Det er derfor, hun vender tilbage til det, der minder hende om den flerfaglige opgave i gymnasiet: grundskolens projektopgave. Det er interessant, at Luna efterspørger konkrete eksempler på, hvordan problemformulering og genre ser ud, idet Skriveporten netop er fyldt med sådanne eksempler. Det tyder på, at Skriveporten ikke er aktiveret som ressource gennem vejledningen. Når Luna giver udtryk for frustration i forbindelse med vejledning af DHO-opgaven, kan det tilskrives, at vejledningen ikke adresserer disse for hende udfordrende forhold ved den tværfaglige skrivning.

Lunas frustration opvejes imidlertid af den meningsfylde, hun oplever i forbindelse med den mundtlige feedback på forsvaret af opgaven. Lunas præstation belønnes med den højeste karakter, og den mundtlige feedback vedrører alle meritterne knyttet til opgaven og det mundtlige forsvar:

Vejleder: Du har forstået, hvad det er, at en DHO-opgave går ud på generelt, det, du kommer ind og leverer, er hamrende godt, og alt det, vi havde siddet og tænkt, at du skulle uddybe, det uddybede du. Det eneste, jeg har at sige, er... Jeg har simpelthen skrevet... du skal sørge for at få noget skævt i dine opgaver. Det er simpelthen så vigtigt, at du i de her træningsopgaver ikke øhm…. forstå mig ret…. ikke bliver for fokuseret på dit 12 tal…. For det, der er vigtigt, er, at du udfordrer dig selv og dine egne evner, for du er virkelig, virkelig dygtig….

(Optagelse af DHO-feedback)

Feedbacken er i høj grad rettet mod selvreguleringsniveauet og selvniveauet (Hattie & Timperley, 2007). I det efterfølgende interview med Luna peger hun på værdien af denne feedback, som hun oplever som en bekræftelse af, at hun kan honorere de krav, der stilles i gymnasiet, og at hun er "bestået". Gennem anerkendelsen bekræfter vejlederne eleven i hendes nyerhvervede position som indkultureret i gymnasiet.

Da Luna i 2.g skal skrive SRO-opgave, kan hun vælge et emne inden for fire mulige fagkombinationer. Hun vælger at arbejde med megakirker i USA i fagene religion og engelsk. Vejledningen i SRO-opgaven afvikles som gruppevejledning, der tager afsæt i 'Den videnskabelige basismodel'. Analysen viser en ændring i den måde, hvorpå Luna positionerer sig i denne vejledning: Hun efterspørger ikke længere primært validering, men opsøger i højere grad en fagorienteret dialog med vejlederne med henblik på analysen, materialevalg og fagenes vægtning indenfor de forskellige dele af opgaven (observation af SRO-vejledning). Luna positionerer sig i interviewet om sin SRO som deltager i en gymnasiefaglig kultur, hvor faglig fordybelse og selvstændig brug af faglige begreber spiller en stor rolle i skrivningen:

Interviewer: Kan du se en udvikling fra din DHO til din SRO?

Luna: Ja, det synes jeg (…) jeg synes, jeg har fået fagene til bedre at spille sammen i min SRO (…), og så synes jeg også, jeg har lavet, jeg har jo lavet retoriske analyser i begge to, den ene bare på dansk og den anden på engelsk, men der synes jeg også, den er bedre den, jeg har lavet i år, (…) og mere relevant. Jeg synes, jeg har fået nogle sådan mere relevante begreber frem (…) og lidt mere uddybende også.

(Luna, interview efter aflevering af SRO)

Lunas positionering hænger sammen med en udvikling i de stemmer, hun trækker på: Når Luna i denne passage anvender udtryk som ”fået fagene til bedre at spille sammen” og ”relevante begreber”, så tyder det på, at hun nu låner termer fra vejlederne. Men Luna får mere fokus på faglig fordybelse og på at udvikle en selvstændig, faglig stemme. Hun bevæger sig fra en strategisk skills-orienteret forståelse af skriftlighed over mod en dannelsesorienteret forståelse af skriftlighed, hvor der er fokus på at udvikle en stemme med selvstændig faglig autoritet. Udviklingen af denne selvstændighed og tiltro til egne evner kan knyttes an til den feedback, hun har modtaget på sin DHO. Til trods for at feedbacken kun i begrænset omfang adresserede den konkrete opgave, bekræftede den givetvis Luna i, at hun mestrede genren og allerede var ved at blive indkultureret. Netop denne bekræftelse lader til at have stor betydning hos elever, der starter i gymnasiet (Bang-Larsen, 2022).

Lunas selvpositionering som indkultureret deltager i gymnasiets faglige kultur bliver tydeligere frem mod SRP-opgaven i 3.g. Luna skriver om Kinas forfølgelse af religiøse minoriteter (samfundsfag A og religion B). I begrundelsen for emnevalg fremhæver hun, at hun i feedbacken på sine to tidligere opgaver har fået at vide, “at hun skal udfordre sig selv noget mere”, hvilket hun synes, hun gør ved valget af dette emne (Luna, interview efter aflevering af SRP). Valget viser, at

Luna oplever sig som indkultureret, og at hun går ombord i den opfordring til en selvstændig undersøgelsesproces, som både Læreplanen, Skriveporten og vejledere lægger op til. Hvor Luna forstår skriftlighed i et strategisk skills-perspektiv i arbejdet med DHO, så er hun i SRP orienteret mod en fagligt-akademisk diskurs i sin skrivning, der lægger sig op ad en dannelsesforståelse af skriftlighed med fokus på at etablere en selvstændig, faglig stemme.

Lunas vejledningsforløb viser, at hun gradvist udvikler sin deltagelse i den faglige vejledning: Hun bevæger sig fra en noviceposition over mod en position, hvor hun i højere grad deltager med en faglig, selvstændig stemme i vejledningen.

Sammenfatning og diskussion

Analysen viser, at aktørernes forskelligartede forståelser af fag og faglig feedback i de flerfaglige opgaver er en udfordring for de to elevers udvikling i den treårige proces. Læreplanen betoner videnskabsteori og fagligt samspil som centrale elementer i de flerfaglige forløb. Skolernes progressionsplaner lægger imidlertid ikke op til, at vejledningshændelserne eksplicit adresserer de praktikker, der er knyttet til flerfaglig skrivning i disse opgaveformater, og i empirien ser vi kun delvist, at vejlederne selv adresserer det. Elevernes narrativer peger dog på, at de efterspørger disse elementer i vejledningen.

Hos både Eva og Luna ses en skriveudvikling i det longitudinale perspektiv: Begge skrivere udvikler deres beherskelse af de flerfaglige opgavegenrer, og de udvikler deres brug af faglige analysebegreber. Især hos Luna ses en udvikling af en mere stærk, faglig stemme, og især Luna gennemgår en skriverudvikling ved igennem de tre opgaver at udvikle en mere selvstændigt undersøgende skriverposition i SRP'en. Når analysen ovenfor viser, at tekstnær respons ikke spiller nogen stor rolle i vejledningen, og når vi med Igland (2009) kan pege på, at procesorienterede

kommentarer til tekstudkast er et afgørende redskab til refleksion og til skriveudvikling, så er det muligt, at elevernes skriveudvikling ikke så meget skyldes den isolerede vejledning knyttet til de flerfaglige opgaver. Det er sandsynligt, at udviklingen i de to elevers beherskelse af de flerfaglige opgaver igennem skrivningen af DHO'en og SRO'en *sammen* med udviklingen i elevernes deltagelse i fagene i den daglige undervisning i klasserummet og i de faglige opgaver er væsentlige bidrag til den skriveudvikling, der finder sted. Som Igland (2009) med Bakhtin argumenterer for, så er tekstrespons og tekster i det hele taget dialogiske: De er dialogiske ved at pege tilbage mod tidligere respons og opgaver og frem mod fremtidige. Men de er også i dialog med faglige tekster og faglig dialog i undervisningen. Men hvis denne dialog ikke bliver faciliteret i vejledningen, så er det i høj grad op til eleverne selv gøre det, og det kan ikke antages, at alle elever er i stand til dette uden solid støtte i vejledningen.

Den lærerfaglige kultur er informeret af fag, skole og elev i vejledningskonteksten. Det betyder, at vejledernes fag bliver rekontekstualiseret i lyset af vejledningen i de store skriftlige opgaver. Hvordan denne rekontekstualisering konkret ser ud afhænger af, hvordan vejlederen positionerer sig: Hun kan fx positionere sig som en faglærer, der i vægtning af indhold og metoder ligger tæt op ad den daglige undervisning, eller hun kan fx positionere sig som vejleder, der primært lægger vægt på fagoverskridende skriveprocesser. Lærernes opfattelse af og deltagelse i faget i vejledningskonteksten vil opstå i spændingsfeltet mellem lærerens faglige baggrund, medvejlederens faglige baggrund, mødet med eleverne og den lokale skolekultur. I elevernes treårige gymnasieforløb møder de i deres arbejde med de større tværfaglige skriftlige opgaver som minimum tre vejlederpar. Med skriverudviklingsmodellen kan vi vise, at vejledningen udfordres af sammenvævningen af det synkrone og det diakrone perspektiv. På den ene sider sigter vejledningen mod at vejlede på den konkrete opgave. På den anden side skal der i vejledningen ske en integration og positionering i

forhold til det diakrone perspektiv. De forskellige positioneringer er en del af forklaringen på, hvorfor elevernes udvikling er en besværlig og kompleks proces.

Vejledningens bidrag til skriverudvikling synes også udfordret af, at eleverne selv skal aktivere skriveerfaringer fra de tidligere opgaver (DHO og SRO). Endvidere er eleverne udfordret af, at feedback gives mundtligt og på et enten meget lokalt eller meget overordnet niveau. Informeret af skriveforskningen kan vi pege på, at inddragelse af elevernes konkrete skriftlige produkter som udgangspunkt for vejledningssamtalen vil støtte elevernes skriverudvikling, idet konkret og tekstnær feedback på mesoniveau ville være lettere for eleverne at omsætte i deres skrivning af den næste større opgave inden for et andet emne og fagområde (Kvithyld & Aasen, 2013). Styredokumenterne repræsenterer en forståelse af skriftlighed som et værktøj, der uproblematisk videreformidler faglige tanker, og dermed også som et værktøj, der kan tilegnes som generiske skills (Christensen & Hobel, in press). Denne forståelse er også dominerende hos de vejledere, der er repræsenteret i data. Det kan bl.a. skyldes, at dette niveau, i kraft af sin tekniske karakter, er relativt tilgængeligt og givetvis let at opnå konsensus om i vejledning og ved bedømmelse. Den strategiske skills-forståelse af skriftlighed stiller imidlertid høje krav til den enkelte elevs arbejde med at udvikle sin akademiske skriftlighed, herunder en selvstændig, faglig stemme. Dette hænger godt sammen med, at analysen udpeger forskelle i aktørernes forståelse af skriftlighedens rolle i vejledning; forståelser, som ændres over det treårige forløb. Analysen viste, at i SRO'en positionerer de to elever sig selv som skrivere, der efterspørger en mere dybdegående, tekstnær faglig vejledning; et behov, der delvist imødekommes gennem den peerfeedback, de selvstændigt tager initiativ til. Analyserne peger også på en diskrepans i de forskellige positioner, eleverne tilbydes. Eleverne tilbydes på den ene side, gennem bl.a. styredokumenter og skolens digitale platform, en position som selvstændigt undersøgende, der skal få fagenes samspil til at fungere. Men denne positionering overlappes på den anden side af en positionering af eleven som en, der skal instrueres; en positionering, som data viser, at vejlederne i

det treårige vejledningsforløb synes at foretrække. Denne diskrepans genererer støj i forhold til, hvilke positioner de vejledte elever forventes at indtage. Støjen udfordrer elevernes indkultureringsproces.

Bakhtins dialogiske forståelse af tekst- og genrebeherskelse er interessant i denne sammenhæng. Hos Bakhtin ligger en ytrings dialogiske forhold i, at der altid flere deltagere og adressater: den konkrete dialogpartner (fx samtalepartneren, der sidder overfor eller læseren af teksten) og den sociale genre, der tales eller skrives i og med. Ligeledes er stemmer, der tales og skrives med, altid flerstemmige, idet der altid både er en individuel stemme og genrens sociale stemme i spil, og disse væver sig dynamisk ind i hinanden. I vejledningssamtalerne og i feedback til elevteksterne høres således også altid flere stemmer: vejlederens stemme, der igen er informeret af blandt andet fagets stemmer, af medvejlederens stemme, af institutions stemme og i varierende grad også af elevens stemme. Bakhtin peger på, at dialogen og udvikling af stemmer altid allerede er vævet ind i magtrelationer. I analyserne viser det sig bl.a. ved de måder, vejlederne positionerer sig som instruerende eller som samskabende i vejledningen. Hvor den instruerende position har en tendens til at være lukket og autoritativ, så inviterer den samskabende position eleven ind i en dialog ved at inddrage elevens ord og tanker (Krogh & Jakobsen, 2016: 32). I praksis vil der i et vejledningsforløb over tid være tale om et samspil mellem en instruerende og en samskabende diskurs. På baggrund af vores analyser peger vi derfor på, at man med fordel på såvel organisatorisk som didaktisk niveau kan indlægge en progression, således at en samskabende vejlederposition og en overtalende, dialogisk diskurs får større vægt mod slutningen af forløbet.

I analysen ses det imidlertid også, at elever også efterspørger en instruerende vejlederposition. Dette viser, at en entydig progression fra en instruerende position til en samskabende position i vejledningen ikke nødvendigvis er produktiv; positionerne væver sig ind i hinanden, og der kan også

sent i vejledningsforløbet være brug for instruktion set fra elevens perspektiv. Men man kan også spørge, om behovet for at fastholde vejlederen i en instruerende position er frugtbar; behovet kan have en strategisk begrundelse (Berge, 1988) og være udtryk for, at eleven søger at reducere den omfattende kompleksitet, som præger skrivningen og vejledningen knyttet til de store opgaver.

Med Igland (2009) kan vi argumentere for, at løbende kommentarer til udkast til elevtekster er et stærkt redskab til refleksion og til skriveudviklingen. Men Igland peger også på, at kommentarer til tekstudkast må forstås som komplekse, dialogiske ytringer, der skal undersøges i en social, kulturel og institutionel kontekst. Vi vil derfor argumentere for behovet for yderligere forskning i, hvordan lærerkommentarer i vejledningen i de store opgaver indgår i dialog med undervisningen i fagene (klasserumsdialogen og de faglige tekster, der skrives), samt forskning i, hvordan eleverne forstår og konkret anvender disse kommentarer. Dette vil være forskning, der ikke blot følger vejledningen og skriveprocesserne i de store opgaver, men også undervisningen i fagene. Det vil desuden være forskning, der både inddrager tekstnære analyser af elevernes udkast og lærerkommentarer, og som undersøger elevers fortolkning af lærerkommentarer, fx gennem talk-around-the-text-interviews (Lillis, 2009).

Vi peger på, at det longitudinale perspektiv i vejledningen af de større skriftlige opgaver på den ene side er forløbets adelsmærke og på den anden side forløbets store udfordring. I organisationernes reformulering af Læreplanen synes de optaget af det strukturelle niveau i organiseringen af vejledning og skriveproces, men berører kun i begrænset omfang det didaktiske indhold i vejledningen. Vejledernes fokus i vejledningen er i høj grad rettet mod det enkelte opgaveforløb og en skills-orienteret vejledning. Analyserne peger på, at den dannelsesorienterede skriftlighedsforståelse, som ifølge formålsparagraffen også står centralt for de større skriftlige opgaver, ikke får meget plads i vejledningen, givetvis fordi den rummer en højere grad af

kompleksitet. Elevernes skriverudvikling bygger på, at skills er tilegnet, men det overlades i høj grad til eleverne selv at skabe sammenhæng mellem forløbene og det at udvikle sig videre som skrivere.

På baggrund af diskussionen af analysens resultater argumenterer vi for, at praksis knyttet til vejledning i de store, skriftlige opgaver i højere grad bør integrere tekstnær respons på elevers udkast, og at denne respons bør være dialogisk i forhold til elevernes tidligere og fremtidige udkast og opgaver. Desuden argumenterer vi for, at den tekstnære respons bør være i dialog med undervisningen i fagene, samt at den systematisk bør søge at facilitere elevernes refleksion over deres tekster.

Referencer

Andrews, R. & Smith, A. (2011). *Developing writers. Teaching and learning in the digital age*. Open University Press.

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.

Bang-Larsen, A. (2022). *Vejledning – et drama i flere akter*. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.

Bang-Larsen, A. (2021). Klyngevejledning – Kaos eller Quest? *Nordisk Tidsskrift I Veiledningspedagogikk*, *6*(1). https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3229

Bang-Larsen, A., & Qvortrup, A. (2021). Virtuel vejledning under Corona-krisen. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, *14*(24). https://doi.org/10.7146/lom.v14i24.124959

Bastalich, W. (2017). Content and context in knowledge production: A critical review of doctoral supervision literature, *Studies in Higher Education, 42*(7), 1145-1157.
DOI: 10.1080/03075079.2015.1079702

Beer, M. & Mason, R. B. (2009). Using a blended approach to facilitate postgraduate supervision. *Innovations in Education and Teaching International, 46*(2), 213-226.
DOI: 10.1080/14703290902843984

Bengtsen, S. S. (2012). *Didaktik og idiosynkrasi: En undersøgelse af vejledningssamtalen på universitetet med fokus på forholdet mellem personligt og fagligt indhold*. Ph.D.-afhandling. Aarhus Universitet.

Bengtsen, S. S. (2016). *Doctoral supervision: Organization and dialogue.* Aarhus Universitetsforlag.

Berge, K.L. (1988). *Skolestiln som genre. Med påtvungen penn*. LNU/Cappelen.

Bitchener, J., Basturkmen, H. & East, M. (2010). The focus of supervisor written feedback to thesis/dissertation students. *International Journal of English Studies*, *10*(2), 79-97. Doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119201

Bjørndal, C. R. P. (2008). *Bak veiledningens dør: Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Doctoral dissertation. Universitet i Tromsø.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappa.

Blåsjö, M. & Josephson, O. (2018). Texter och genrenormer. I P. O. Erixon & O. Josephson (Red.), *Kampen om texten. Examsarbetet i lärarutbildningen*. Studenterlitteratur.

Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education.* Methuen.

Bueie, A. A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, *2*, 1-28.

Cayley, R. (2020). Understanding supervisory practices: Commonalities and differences in ways of working with doctoral writers. *Discourse and Writing/Rédactologie*, *30*, 1–18.

Christensen, T. S., Elf, N. F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.

Christensen, T. S., Petersen, C. K. & Piekut, A. (2020). Dokumentation og evaluering. I A. Qvortrup (Red.), *Gymnasiet i udvikling: Undersøgelser og analyser af aktuelle udviklinger i gymnasiet.* Hans Reitzels Forlag.

Christensen, V. (2015). *Nettekster fanger og fænger. Multimodale tekster, feedback og tekstkompetence i danskundervisningen i udskolingen*. Aalborg Universitetsforlag.

Curtis, M. & Herrington, A. (2003). Writing development in the college years: By whose definition? *College Composition and Communication, 55*(1), 69-90.

Dixon , K. & Hanks, H. (2010). From poster to PhD: The evolution of a literature review. I *The Routledge doctoral supervisor's companion: Supporting effective research in education and the social sciences* (s. 51-65). Routledge.

Drejer, S. N., & Bang-Larsen, A. (2021). Vejledningens transformative potentiale i et overgangsperspektiv. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *16*(31). https://doi.org/10.7146/dut.v16i31.124209

Drejer, S. N. (2018). *Overgange og udviklinger: To skriveres transition mellem gymnasium og universitet i fagene dansk og fysik*. Ph.D.-afhandling, Syddansk Universitet, Institut for Kultur og Medier.

Dysthe, O. (2006). *Dialogisk samspil og læring*. Forlaget Klim.

Dysthe, O., Samara, A. & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: A case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education, 31*(3), 299–318.

EVA (2015). *Studieretningsprojektet i gymnasiet.* https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/studieretningsprojektet-gymnasiet

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet (Five misunderstandings about case-study research). I S.

Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 463-487). Hans Reitzels Forlag.

Frank, A. W. (2015). Selves, holding their own with illness. I. Fernande, C. B. Martins, A. Reis & Z. Sanches (Red.), *Creative dialogues: Narrative and medicine* (s. 120-129). Cambridge Scholars Publishing.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays.* Basic Books.

Grant, B. M. (2003). Mapping the pleasures and risks of supervision. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 24*(2),173-88.

Grant, B. M. (2008). Agonistic struggle: Master-slave dialogues in humanities supervision. *Arts and Humanities in Higher Education 7*(1), 9-27.

Handal, G. & Lauvås, P. (2006). *Forskningsveilederen*. Cappelen Akademisk Forlag.

Hastrup, K. (2012). Feltvidenskab: Hvordan etableres genstandsfeltet? I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.

Hattie, J. & Timperley, H (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.

Hobel, P. & Christensen, V. (under publlicering). Feedback til elevtekster som fagspecifik, formativ evaluering. Manuskript afsendt til publicering.

Igland, M. (2009). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I O. K. Haugaløkken, L.S. Evensen, F. Hetzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Universitetsforlaget.

Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity. The discoursal construction of identity in academic writing*. John Benjamins Publishing Company.

Janssen, S., Vuuren, M.v. & de Jong, M.D.T. (2020). Sensemaking in supervisor-doctoral student relationships: Revealing schemas on the fulfillment of basic psychological needs. *Studies in Higher Education, 2020* (aug. 20). DOI: 10.1080/03075079.2020.1804850

Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education, 18*(3), 220-245.

Johnson, L., Lee, A. & Green, B. (2000). The PhD and the autonomous self: Gender, rationality and postgraduate pedagogy. *Studies in Higher Education, 25*, 135–47.

Krogh, E. (2019). Extended formats: Students' development as knowledge constructing writers. I E. Krogh & K. S. Jakobsen (2019) (Red.), *Understanding Young People's Writing Development. Identity, Disciplinarity, and Education* (s. 37-65). Routledge.

Krogh, E. & Christensen, T. S. (2020). I A. Qvortrup (Red.), *Gymnasiet i udvikling: Undersøgelser og analyser af aktuelle udviklinger i gymnasiet.* Hans Reitzels Forlag.

Krogh, E., Christensen, T. S. & Jakobsen, K. S. (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Syddansk Universitetsforlag.

Krogh, E. & Jakobsen, K. S. (2016). *Skriverudviklinger i gymnasie*t (s. 71-105). Syddansk Universitetsforlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndvær*k. Hans Reitzels Forlag.

Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om literacy*, *2011*(9), 7.

Lea, M. R. & Street, B.V. (2010). The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory Into Practice, 45*(4), 368-377.

Lee, A. (2012). *Successful research supervision: Advising students doing research*. Routledge.

Lillis, T. M. (2009). Bringing writer's voice to writing research. I A. Carter, T. Lillis & S. Parkin (Red.), *Why writing matters: Issues of access and identity in writing research and pedagogy. Studies in written language and literacy* (s. 169-187). John Benjamins Publishing Company.

Loseke, D. R. (2007). The study of identity as cultural, institutional, organizational, and personal narratives: Theoretical and empirical integrations. *The Sociological Quarterly, 48*(4), 661-68.

Maxwell, T. W. & Smyth, R. (2011). Higher degrees research supervision: From practice towards theory. *Higher Education Research and Development 30*(2), 219-231.

McAlpine, L., Castello, M. & Pyhaltö, K. (2020). What influences PhD graduate trajectories during the degree: A research-based policy agenda. *Higher Education, 80*, 1011–1043.

Petersen E. N. & Schaffalitzky, C. M. (2014). Videnskabsteoretisk refleksion som grundlaget for tværfagligt arbejde i almen studieforberedelse. *Nordidactica, 2014* (1), 21-40. http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A736195&dswid=6341

Prior, P. & Bilbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. I M. Castelló & C. Donahue, C. (Red.), University writing: Selves and texts in academic societies. *Studies in Writing, 24,* 19-31. Emerald.

Qvortrup, A. (Red.) (2020). *Gymnasiet i udvikling*. Hans Reitzels Forlag.

Raae, P. H. (2008). Rektor tænker organisation: Organisationsforestillinger i lyset af den dobbelte reform af det almene gymnasium. *Gymnasiepædagogik No. 67*. Syddansk Universitet. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. https://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/09/Raae-Rektor-tænker-org.-Gp.-nr-67.pdf

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.

Saldaňa, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers* (2. udg.). Sage.

Skagen, K. (2017): Faglig dybdeveiledning på masternivå. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 101*(1), 80-91. https://www.idunn.no/npt/2017/01/faglig_dybdeveiledning_paamasternivaa

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

Street, B. & Robinson-Pant, A. (2012). Students' and tutors' understanding of "new" academic literacies practices. I M. Castollo & C. Donahue (Red.), *University writing. Selves and texts in academic societies. Studies in writing, vol. 24.* Emerald.

Undervisningsministeriet (2017). Læreplan – studieretningsprojektet 2017. Stx – læreplaner af 01/08/2017. UVM - Læreplan - STX - Studieretningsprojektet

Walker, M. & Thomson, P. (2010). *The Routledge doctoral supervisor's companion: Supporting effective research in education and the social sciences*. Routledge.

Wichmann-Hansen, G., Eika, B. & Mørcke, A. M. (2007). Hvad findes der af litteratur om vejledning? – Litteratursøgning med fokus på publicerede, evidensbaserede studier. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *2*(3), 11–19. https://tidsskrift.dk/dut/article/view/5636

Wisker, G. (2012). *The good supervisor: Supervising postgraduate and undergraduate research for doctoral theses and dissertations.* Palgrave Macmillan.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish.* The Guilford Press.

Artikel III

2021, vol. 6, e3229
boap.uib.no/index.php/nordvei

NORDVEI
Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk

Klyngevejledning – Kaos eller Quest? En kvalitativ undersøgelse af en gymnasieelevs perspektiv på, hvordan klyngevejledning understøtter skriverudvikling

Anne Bang-Larsen
Institut for kulturvidenskaber, Syddansk Universitet, Danmark
*Correspondence: anneb@sdu.dk

Sammendrag

Formålet med artiklen er at give et indblik i elevers opfattelse af, hvad klyngevejledning kan bidrage med i den faglige vejledning af skrivning af gymnasiets studieforberedende opgaver. Dette er af interesse, fordi klyngevejledning som vejledningsdidaktik på ungdomsuddannelserne er en ny vejledningspraksis, og fordi denne vejledningspraksis ikke er undersøgt i skandinavisk forskning. Undersøgelsen er et delstudie af en større undersøgelse af elevers oplevelser af faglig vejledning i det 3-årige danske gymnasieforløb. I artiklen præsenteres et casestudie af en enkelt elevs narrativ, som danner grundlag for en udfoldet narrativ analyse. Data er genereret gennem deltagerobservation og kvalitative forskningsinterviews. Undersøgelsen er baseret på en sociokulturel tilgang med afsæt i Bakhtins dialogbegreb og Goffmans teori om facework, en tilgang der muliggør identifikation af klyngevejledningens stemmer, roller og positioneringer i narrativerne. På den baggrund vurderes, hvad der fra et elevperspektiv understøtter en skriverudvikling. Undersøgelsen giver et indblik i, hvordan en elev i den 3-årige vejledningsproces udvikler sig. På den baggrund peges på, at nogle af de udfordringer, der knytter sig til klyngevejledning som praksis, er de skiftende kontekster, de forskelligartede forventninger og manglende kendskab til, og adressering af, elevens skrivning.

English abstract

The purpose of this article is to gain insight into students' perceptions of how supervision based on peers can contribute to the general supervision of written assignments in the Danish upper secondary school. The study contributes to new knowledge of peer-based supervision of written assignments in upper secondary schools, since , so far, this has not been investigated in a Scandinavian context. The article presents some of the findings of a large three-year longitudinal qualitative case-study, focusing on students' narratives about supervision. Data was collected through interviews and participant observation. Bakhtin's theories of dialogue and Goffman's theories of facework are used to identify

Published: 17.03.2021

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2021 The author(s)
This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License
DOI: https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3229

roles, voices and positions in peer-based supervision. The findings are discussed in the light of writing development, transition and inculturation. The study concludes that students find the experience of peer-based supervision supportive for their development as writers, as long as it is practiced and organized within a clear framework of close attention to writing processes and the specific student's writing development.

Keywords: vejledning; peer-feedback; overgangsperspektiver; narrativ analyse.

Ordforklaring til forkortelser fra det danske uddannelsessystem

- STX: tre-årig almene studentereksamen
- HTX: tre-årig teknisk studentereksamen
- HHX: tre-årig merkantil studentereksamen
- HF: to-årig højere forberedelseseksamen
- 1.g, 2.g og 3.g betegner henholdsvis 1., 2. og 3. år på STX
- DHO: Dansk-historieopgaven. Skrives i 1.g
- SRO: Studieretningsopgaven. Skrives i 2.g
- SRP: Studieretningsprojekt. Skrives i 3.g

Introduktion

> Den første og måske væsentligste fordel ved klyngevejledning er, at det fremmer elevernes læring – de får skrevet nogle bedre opgaver, og de lærer at give og modtage feedback inden for fastsatte rammer. (Styredokument fra Nordskolen)

Vejledning er en fast bestanddel af elevers arbejde med de større tværfaglige studieforberedende opgaver på det danske gymnasium. Læreplanen præsenterer et krav om vejledningslignende aktiviteter i skriveperioden på 20 timer (Læreplan, 2017, stk. 4.2.1.), men den konkretiserer ikke *hvordan* den faglige vejledning skal udmøntes, og hvorfor man på skolerne ser stor variation i udmøntning af vejledningskravet. En af de vejledningsdidaktikker der praktiseres, er klyngevejledning. Citatet ovenfor er taget fra Nordskolen, som empirien til denne artikel er hentet fra, og citatet indgår i det informationsmateriale, eleverne modtager vedrørende vejledning. Citatet vakte min nysgerrighed i forhold til elevernes oplevelse af klyngevejledning, og denne artikel er netop optaget af at undersøge, hvad elever fortæller om klyngevejledningens betydning for deres skrive(r)udvikling. Dette gøres ud fra forskningsspørgsmålet: Hvad kan klyngevejledning, ud fra et elevperspektiv, bidrage med i den faglige vejledning af skrivning af de studieforberedende opgaver på gymnasiet?

De studieforberedende opgaver på det danske gymnasium er længere tværfaglige opgaver, som udarbejdes under vejledning af lærere fra de to indgående fag. Vejledning ved disse lærere betegnes i læreplanen som "faglig vejledning". Klyngevejledning er den betegnelse, som case-skolen benytter om den peer-drevne vejledningsdidaktik, som vejledning på denne skole udmønter sig i.

State of the art

Det faglige vejledningsfelt, som artiklen funderes i, hentes fra vejledningsforskningen på professionsuddannelser og videregående uddannelser. Overblik over forskning på feltet gives af Wichmann-Hansen, Mørcke & Eika (2007) og Bastalich (2019). De peger på, at den internationale forskning har været optaget af det komplekse forhold mellem vejlederes og vejledtes roller og positioner, herunder symmetri og asymmetri i vejledningsrelationen (Delamont, Parry & Atkinson, 1998; Johnson, Lee & Green, 2000; Dysthe, 2006; Bjørndal, 2008).

I tilknytning til vejledningsforskning på videregående uddannelser er der i international sammenhæng opstået særlig interesse for, hvordan peervejledning kan stimulere læreprocesser (Boud & Lee, 2005, 2003; Winstone, 2019). Læringssynet i peervejledning er baseret på et situeret perspektiv, hvor læring

forstås som et fænomen knyttet til den lærendes deltagelse i sociale praksisser (Lave & Wenger, 1991). Inden for skriveforskningen har der været interesse for læringsudbyttet af peerfeedback og gruppeskrivningsprocesser, faciliteret af vejledere (Lee & Boud, 2003; Winstone, 2019). I skandinavisk kontekst er forskningsfeltet undersøgt af Dysthe m.fl. (2006, 2008); Nordentoft m.fl. (2013, 2015) og Jensen (2015). Inspireret af forskning i feltet udvikles i skandinavisk sammenhæng forskellige modeller for peervejledning med fokus på, hvordan den kan stimulere studerendes læring (Dysthe, Samara & Westrheim, 2006). I en dansk kontekst bidrages med begreber som kollektiv akademisk vejledning (Nordentoft, Thomsen & Wichmann-Hansen, 2013) og klyngevejledning (Jensen, 2015). Forskningsinteressen i kollektive vejledningsprocesser giver genklang i læreplanen for det danske gymnasium (Læreplan, stk. 4.2.2.) såvel som gymnasiernes vejledningsdidaktikker. Det ses blandt andet ved brug af begrebet klyngevejledning, som går igen i flere skolers styredokumenter, og er det begreb, case-skolen i denne artikel bruger som betegnelse for deres vejledingsdidaktik (Nordskolens progressionsplan).

Genstandsfeltet for faglig vejledningsforskning i en skandinavisk kontekst har primært været knyttet til de videregående uddannelser. Dette gælder også for forskning i klyngevejledning. Empirien for nærværende undersøgelse er knyttet til den faglige vejledning på et det almene danske gymnasium, hvor den faglige vejledning udmøntes som klyngevejledning. Med dette afsæt er undersøgelsen med til at udfylde et videnshul, som har værdi for udvikling af faglig vejledning på ungdomsuddannelserne (Worum, 2014; Bang-Larsen, 2021).

Skrivning og vejledning på det almene danske gymnasium – en præsentation

Det danske uddannelsessystem har ti års obligatorisk skolegang, hvorefter eleverne kan fortsætte på erhvervsuddannelser eller en 3-årig studieforberedende ungdomsuddannelse (HF, HHX, HTX eller STX). Denne artikel retter sit fokus mod det 3-årige almene danske gymnasium STX. STX har det overordnede formål, "at forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almendannelse, viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene" (Undervisningsministeriet, Lov om de gymnasiale uddannelser, 2016). De større tværfaglige studieforberedende skriftlige opgaver, også kaldet De store formater (Krogh, 2016), står centralt for realisering af formålsparagraffen. Betegnelsen De store formater dækker over de tre større skriftlige opgaver, der skrives i det 3-årige gymnasieforløb: Dansk-historieopgaven (DHO), der skrives i 1.g; Studieretningsopgaven (SRO), der skrives i 2.g og studieretningsprojektet (SRP), der skrives i 3.g. Opgaverne er kendetegnet ved et akademisk og interdisciplinært format, de er lange og forbundet med en høj grad af frihed til emnevalg. Opgaverne skrives i en undervisningsfri periode delvist udenfor skolens fysiske rammer, forsvares mundtligt og skrives *under vejledning* af lærerne i de to indgående fag (Zeuner, 2010; Krogh, 2016). Analyser af styredokumenterne viser læreplanens betoning af vejledning og feedback som centrale faktorer, der skaber en progression i elevernes opgaveskrivning (Krogh, 2016; Bang-Larsen, 2021).

Undersøgelsens fokusering af feltet

Analysen baserer sig på en sociokulturel tilgang. Klyngevejledning betragtes som en dialogisk og situeret hændelse, der er knyttet til den konkrete vejledningssituation. Vejledningen er forankret institutionelt på læreplansniveau, organisatorisk i den lokale skolekultur og ræsonnerer tidligere vejledningssamtaler og foregriber fremtidige vejledningssamtaler i det 3-årige forløb. Vejledningshændelsen er dermed indlejret i det, Ongstad betegner som dynamisk kontekst: "alle studier må gennem hele forskningsprocessen forholde sig til kontekst som dynamisk" (Ongstad, 2015: 38). Netop dette forhold er af betydning for undersøgelsesdesignet, idet det er nødvendigt at inddrage konteksterne for elevens narrativer over det 3-årige forløb, til trods for at det er elevens perspektiv, der er i fokus. Dette illustreres i figur 1.

Figur 1: Illustration af forholdet mellem undersøgelsens fokus og konteksten

De centrale kategorier for analysen er hentet fra Goffmans teori om facework (1959) og Bakhtins stemme- og dialogbegreb (1981). Begreberne supplerer hinanden i en undersøgelse af, hvordan elevens oplevelse af vejledningshændelsen påvirkes af de roller, stemmer og positioneringer, der er knyttet til konteksten. Da vægten i denne artikel ligger på udfoldelsen af en narrativ metodologi, introduceres begreberne blot kort i forbindelse med analysestrategien. En fyldig introduktion til min forståelse og brug af begreberne gives i afhandlingen *Vejledningens dramaturgi* (Bang-Larsen, 2021).

Datamateriale og dataanalyser

En case som datamateriale

Artiklens data er et delstudie af en større undersøgelse af elevers oplevelser af faglig vejledning i det 3-årige danske gymnasieforløb (Bang-Larsen, 2021). Analysens empiriske grundlag omfatter data fra et casestudie (Flyvbjerg, 2010; Yin, 2011) på et alment gymnasium i en større dansk by, hvor vejledningsprocesser i det 3-årige opgaveskrivningsforløb er fulgt. Empirien er indhentet i 2018-2020, og artiklen præsenterer en undersøgelse af en enkelt elevs 3-årige vejledningsforløb, i en særlig kontekst, klyngevejledning. Casen kan betragtes som en kritisk og på sin vis ekstrem case, da der netop kun er tale om én elev, som indgår i en helt særlig vejledningsform under nogle specifikke omstændigheder. Når jeg betragter casen som en kritisk case, beror det på, at når denne elev, under disse særlige forhold gør sig disse erfaringer med peervejledning, vil andre elever, der modtager vejledning med peer-elementer, med stor sandsynlighed dele nogle af disse erfaringer (Kuhn, 1970; Flyvbjerg, 2010, s. 474). Valget af at basere undersøgelsen på en enkelt case er truffet på baggrund af metodologiske overvejelser, idet det muliggør en dybdegående narrativ analyse af udfoldede narrativer.

Metodologisk funderes casestudiet på, at feedback, vejledning og læring er kontekstafhængig, hvorfor den indhentede empiri er mange-spektret (Geertz, 1973; Yin, 2011; Loseke, 2007). Studiets primære data er genereret gennem kvalitative forskningsinterview, hvor eleven Mie er interviewet i forbindelse med vejledningsprocesserne i det 3-årige gymnasieforløb. Interviews er afviklet umiddelbart efter vejledning og igen efter modtagelsen af feedback på opgaven. Interviews formede sig som talk-around-the-text-interviews (Lillis, 2009), som giver adgang til fyldige narrativer. Disse interviews foregår ved, at deltageren udpeger passager i opgavedokumentet/ feedback-dokumentet, som interviewet tager afsæt i, i dette tilfælde elevens aflevering og responsen fra vejleder, hvorved interviewedes perspektiv privilegeres. Denne del af empirien danner forgrund i analysen.

Skriveordrer, elevproducerede tekster, evaluering af elevtekster, styre- organiserings- og læreplansdokumenter er indhentet. Dette giver tykke data (Geertz, 1973), der tjener det dobbelte formål, at danne grundlag for interviews (Lillis, 2009) og danne kontekst for analysen af interviews (Spradley, 2012). Da undersøgelsens tilgang til vejledning er sociokulturel, er vejledningssituationerne observeret med henblik på at få et indblik i den institutionelle, organisatoriske og faglige kontekst, som vejledningshændelsen udspiller sig i. De 7 rammesatte vejledninger, eleven i den 3-årige periode indgik i,

er observeret, herunder også den virtuelle vejledning i foråret 2020, som er optaget ved skærmoptagelse. Under observationerne er der i et skema nedskrevet feltnoter med fokus på vejledningens sekvenser, formål, anvendte læringsressourcer, dialog og turtagning. Endvidere var skemaet suppleret med en kolonne til anførelse af så meget af dialogen som muligt. Der observeres altså deskriptivt (Hastrup, 2012), men med en disciplineret, teoretisk informeret opmærksomhed, med henblik på at kunne bruge feltnoterne som data for analysen. Observationerne danner baggrund for interviews og danner kontekst for analysen. Forud for observationer og interviews er deltagere orienteret om forskerens tilstedeværelse. Kilder er anonymiseret, og fremstilles for sammenhængens skyld ud fra kategorierne elev/Mie, vejledere/lærere og gymnasium/Nordskolen.

Den narrative analyses overvejelser

Undersøgelsens metodiske tilgang er den narrative analyse, inspireret af Riessmans analysestrategi med fokus på den strukturelle og performative narrative analyse (Riessman, 2008) og Franks dialogiske narrative analysetilgang (DNA). DNA stadfæster kontekstens betydning for den narrative analyse: "Stories are told within dialogues: Storytelling responds to others – whether actually present or imagined – and anticipates future responses, including the retelling of the story with variations. DNA's interest is how multiple voices find expression within a single voice." (Frank, 2011, 2015, s. 36). Analysen struktureres med afsæt i Franks to narrative typologier: kaos-narrativet og quest-narrativet (Frank, 1995, 2011; Frye, 1957), som bruges til at identificere de narrative ressourcer, elevens fortællinger trækker på. Den narrative tilgang er valgt, fordi den giver mulighed for indsigt i de fortællinger, eleven konstruerer om vejledningshændelser og måden narrativerne forbinder sig dialogisk til konteksten på (Loseke, 2007; Riessman, 2008; Frank, 2011). Metoden er desuden velegnet til at indfange den udvikling, der sker i fortællingerne over den 3-årige periode (Frank, 2011).

Analysestrategien er udviklet med afsæt i den narrative metode. Elevens fortællinger om klyngevejledningen i det 3-årige forløb undersøges for indikatorer for, hvornår vejledningen opleves at understøtte/ikke-understøtte den faglige proces i opgaveskrivningen. Herigennem udskilles to dominerende narrativer: et kaos-narrativ og et quest-narrativ, som eleven bruger til at skabe mening i fortællingen om den 3-årige vejledningsproces.

Narrativerne undersøges med afsæt i analysekategorier udledt af Bakhtins dialogisme-begreb og Goffmans teori om facework. Med Bakhtin adresseres stemmerne i vejledningsrummet, og det undersøges, hvordan symmetri og asymmetri i vejledningssamtalerne opleves i tilknytning til de enkelte vejledningshændelser (Bakhtin, 1981). Videre undersøges vejledningsdialogerne, hvor begrebet optag bruges til at udpege, hvor vidt dialogparterne inkorporerer hinandens svar i den efterfølgende respons (Gamoran & Nystrand, 1991; Dysthe, 1997). Goffmans begreb face bruges til undersøgelse af vejledningsaktørernes selvfremstilling i interaktionen med andre. Aktørernes selvbillede forhandles i det Goffman kalder en line (linje). Hvis vejledningens subjekter oplever, at face trues, igangsættes facework i bestræbelsen på at genoprette selvbilledet (Goffman, 1959; Hobel et al., 2015). Begrebsparret frontstage og backstage benyttes i en undersøgelse af, hvordan vejledte under vejledning (frontstage) og efter vejledning (backstage) forholder sig til facearbejdet. Analysestrategien kan give forklaringskraft til, hvordan stemmer, roller og positioneringer former elevens oplevelse af klyngevejledningen.

Narrativernes analyse-kontekst - Nordskolens rammesætning af klyngevejledning

Konteksten for artiklens narrative analyse, Nordskolen, rammesætter vejledning som klyngevejledning, der trænes og praktiseres i det 3-årige vejledningsforløb. Klyngerne består af 5-6 elever, sammensat efter fagligt niveau og sammensætningen ændres årligt. Klyngevejledningen varetages af de to vejledere koblet til det enkelte vejledningsforløb. I det 3-årige forløb betyder det, at eleven møder tre forskellige vejlederpar. Skemaet nedenfor giver et overblik over, hvordan man på Nordskolen reformulerer

vejledningskravene i den nationale læreplan til en lokal vejledningspraksis (Progressionsplan for klyngevejledning, Nordskolen).

Tabel 1: Nordskolens reformulering af læreplanens vejledningskrav

	1.g DHO	**2.g SRO**	**3.g SRP**
Læreroplæg om formalia	ja	ja	ja
Udlevering og bearbejdning af eksempel på opgave	Opgave udleveret og krav om læsning – ingen bearbejdning på klassen	Opgave udleveret og krav om læsning– ingen bearbejdning på klassen	Opgave udleveret og krav om læsning–ingen bearbejdning på klassen
Logbogsskrivning	Krav om individuel logbogsskrivning – ingen opfølgning	Krav om individuel Logbogsskrivning – ingen opfølgning	
Individuel vejledning	Ingen	Ingen	Én individuel vejledning v. begge vejledere forud for udarbejdelse af opgaveformulering. Eleven medbringer et forslag til indhold af problemformulering.
Klyngevejledning i problemformuleringsfasen (60 min) Den ene part af vejlederparret tilknyttet opgaven. Klyngerne arbejder med elementer af opgaven i 2 timer forud for mødet	ja	ja	ja
Klyngevejledning i skriveprocessen (60 min). Den anden part af vejlederparret tilknyttet opgaven. Klyngerne arbejder med elementer af opgaven i 2 timer forud for mødet.	ja	ja	To klyngevejledninger – én med hver vejleder
Skrivedage på skolen	Ja Uden adgang til vejledere	ja Uden adgang til vejledere	ja Bemandede skriveværksteder
Adgang til vejleder pr mail	ja	ja	ja
Valgfrie læringsværksteder på tværs af alle klasser med oplæg om og øvelser elementer i delelementer af opgaven (fx indledning, noteapparat, bibliografi, videnskabsteori, diskussion, redegørelse.	nej	ja	ja
Mundtlig feedback på opgave og oplæg	ja	ja	Summativ feedback
Skriftlig feedback på opgave og oplæg	Responsark udfyldt med point og få kommentarer	Responsark med afsæt i læreplanens vurderingskriterier udfyldt med points og kommentarer	

Skemaet viser at:

- Klyngevejledning fremstår som skolens primære vejledningsdidaktik med fokus på vejledningsformens strukturelle rammer.
- Klyngevejledning trænes i det 3-årige forløb og suppleres med individuelt valgte læringsværksteder.

- Skolen reformulerer læreplanens forestilling om progression som noget, eleven kan skabe gennem selvstændig refleksion: "Refleksion skabes gennem selvstændig læsning af eksemplariske opgaver, gennem selvstændig udvælgelse af relevante læringsværksteder og gennem selvstændig refleksion over den mundtlige feedback." (Læreplan for SRP, STX, stk. 4.1)

Organisationen rammesætter altså vejledningen, men vejledere og elever skal udfylde rammerne og skabe en meningsfuld vejledningssituation. Det indbefatter for vejledernes vedkommende en fortolkning af skolens overordnede rammesætning til en rammesætning for de enkelte vejledningsmøder. Da vejlederbemandingen skifter mellem de enkelte klyngevejledninger, og eleverne er de eneste faste elementer, er vejledningsmøderne under indflydelse af, hvordan de enkelte vejledere fortolker og udmønter rammesætningen. Institutionens, organisationens og vejledernes stemmer reflekteres alle i Mies narrativer om vejledningsprocessen.

Caseanalysen som illustration af vandringer mellem kaos og quest

Mies samlede narrativ over det 3-årige forløb er både præget af den umiddelbare erfaring og en efterrationalisering. Henvendelsen er flertydig, idet fortællingen både er rettet mod Mie selv, mod intervieweren og mod de mulige læsere af materialet, som hendes fortælling vil indgå i. I det følgende præsenteres fundene fra de narrative analyser i tæt tilknytning til elevens narrativer, som i overensstemmelse med forskningstraditionen fremstilles relativt udfoldede. (Loseke, 2007; Gergen & Gergen, 1997; Frank, 2015). Med henblik på at tydeliggøre et udviklingsperspektiv præsenteres de analytiske fund i et diakront perspektiv startende med DHO i 1.g, herefter SRO i 2.g og til sidst SRP i 3.g. Dette bibringer læseren en forståelse af, hvordan en elev konstruerer mening gennem det samlede vejledningsforløb.

Kaos-narrativet – Mies oplevelse af vejledning i 1.g

Da jeg møder Mie første gang, er hun lige startet i gymnasiet, hvor hun skal skrive sin første større tværfaglige opgave, DHO. Interviewet finder sted ugen efter, at hun har forsvaret opgaven. Hun har opnået en middel-karakter, hvilket hun er godt tilfreds med. Hun er imidlertid knap så tilfreds med forløbet med opgaveskrivning, vejledning og feedback, idet hun ikke oplever, at hun modtog den hjælp, hun ønskede. Ydermere er Mie ikke klar over, hvordan hun kan forbedre sit arbejde med den næste opgave (SRO). Utilfredsheden formuleres i uformelle samtaler og korrespondancer undervejs i skriveprocessen, og den kan iagttages i vejledningsobservationerne. Ved interviewet efter forsvaret udfoldes det i, hvad man kan kalde et kaos-narrativ. Kaos-narrativet er kendetegnet ved manglende struktur, kronologi og årsagssammenhæng, og plottet er en manglende udsigt til forandring. I kaos-narrativet har individet ikke den nødvendige distance til at reflektere over sin fortælling, og resultatet er en oplevelse af kaos, hvor end ikke vejlederen synes at udgøre en hjælp (Frank, 1995, s. 98). Disse træk er genkommende i en del af empirien. Nedenfor ses de anvendte analysekategorier til undersøgelsen af narrativet og de udledte tematikker. Udvalgte fund uddybes efterfølgende.

Tabel 2: Oversigt over udledte tematikker knyttet til kaos-narrativet

Empiri	• Interviews i forbindelse med opgavefeedback i 1. og 2.g. • Interviews i forbindelse med klyngevejledning i 2. og 3.g. • Vejledningsobservation • DHO- SRO- og SRP-opgaver • Opgavefeedback DHO og SRO
Indikatorer	• Mie udtrykker frustration i forhold til organisering af vejledning og informationsniveau • Mie oplever ikke, at vejledere og peers honorerer hendes forventninger til hjælp • Mie efterspørger vejledning og feedback i tættere tilknytning til opgaven • Mie oplever ikke, hun har forudsætninger for selv at give "brugbar" feedback • Mie oplever at spilde sin tid.

Facework	• Ansigtstab overfor vejleder, idet indhold og feedbackkriterier ikke er afstemt • Og pga. manglende forståelse af modtagne feedback • Ansigtstab overfor peers pga. manglende kriterier for feedback
Dialog	• Ingen dialogisk forhandling af vejledingens indhold og feedbackkriterier. • Manglende oplevelse af at dialogen i klyngen understøtter hendes faglige proces, hvorfor feedback ikke indoptages • Mie oplever i dele af vejledningen, at vejlederen er monologisk orienteret og ikke anerkender værdien af Mies (skriver)stemme.

Kaos-narrativet etableres allerede forud for første vejledningsmøde og knyttes blandt andet til det forhold, at Mie føler sig underinformeret i forhold til opgavens substans, såvel som vejledningsforløbet. Frustrationen retter sig i særlig grad mod tilrettelæggelse og indhold i den vejledningsform, klyngevejledning, som skolen bruger. I første del af narrativet er frustrationen udadrettet og omhandler skolens og vejlederes rammesætning af vejledning i form af information, placering, tidsramme, struktur og vejledningsroller:

> I den klyngevejledning vi havde, så tror jeg ikke rigtig, der var nogen af os, der var gået i gang med selve opgaven endnu. Der var det bare mere, at vi havde teksterne, så man var ikke rigtig begyndt, og sådan du ved, analysere teksterne, kigge på teksterne. Så det var mere det der med, at den vejledning man fik, det var ikke rigtig sådan til selve opgaven, man var begyndt at skrive, for den var ingen begyndt på endnu, tror jeg hvert fald meget få var. Så det var sådan, man kunne ikke sådan du ved vise det, man havde skrevet, og så spørge, hvad kan jeg gøre bedre, eller er der noget, du synes, der skal ændres, eller jeg skal kigge på for eksempel? Det havde jeg ikke mulighed for, fordi jeg simpelthen ikke var gået i gang med opgaven endnu, fordi at det var meget sådan utydeligt, sådan hvad det var, den [opgaven] egentlig gik ud på, synes jeg. (…) Man fik ikke, jeg synes ikke man blev vejledt i opgaven, kun mere sådan på det, der var før og ens tekster, men man blev ikke sådan vejledt i teksterne sådan … mere sådan, hvad man kunne vælge, og hvad man sådan kunne gøre med dem, men ikke rigtig sådan selve analysen eller sådan noget der. Jeg synes bare ikke, der var sådan noget brugbart i vores vejledning. Der var ikke noget brugbart, jeg sådan kunne bruge, andet end jeg får jo bare at vide, at den her tekst, den er god. Det var den eneste vejledning, jeg synes jeg sådan fik, så derfor, så ja, så bruger jeg teksten. Det var det, jeg kan bruge fra den vejledning, men ellers, så det der med, at hvis jeg fik noget konkret at vide, så var det også sådan nemmere, hvis jeg rent faktisk, du ved sådan… Jeg synes ikke, jeg fik en vejledning, det er mere det, jeg prøver at sige sådan… Jeg følte ikke rigtig i hvert fald ikke.... det jeg fik at vide, det var hvert fald ikke noget, jeg kunne bruge, og det var mere bare det eneste vi fik at vide, det var det her, det var en god tekst, eller du skulle måske tage og kigge på den her tekst i stedet for, og det var sådan det eneste på en hel time. (Interview, 7.06.2018)

Passagen er illustrativ for kaos-narrativet. Eleven fremstiller sig selv som offer for en vejledningsstruktur og et vejledningsindhold, som ikke imødekommer hende i de behov og forventninger, hun har, en forventning om at vejledning skal være ”brugbart”. Narrativet illustrerer, at eleven ikke oplever, at vejledningen er dialogisk orienteret i forhold til netop hende og hendes skriveproces. Hun fortæller derimod om feedback rettet mod generiske, ”overfladiske” elementer. I Mies optik er det brugbare knyttet til dialogen omkring den konkrete opgave, herunder elementer af analysen og forhold knyttet til denne for eleven nye genre. Interviewet peger på, at Mie ikke oplever, at der fra vejleders side er et optag af det, hun byder ind i samtalen med, hvilket understøttes af observationen af vejledningen.

Mies forventninger til vejlederen er rettet mod flere forskellige vejlederroller og er tæt forbundet med positioneringen af hende selv. Hun positionerer vejleder som en aktør, der sammen med peer-vejlederne kan gå i dialog om fx analytiske og genremæssige elementer. Samtidig positioneres vejlederen som en aktør, der skal godkende og bekræfte eleven, hvilket peger mod en mere asymmetrisk relation. Mie fortæller frustreret om vejledningen, hvor disse forventninger ikke er indfriet, hvilket skaber usikkerhed hos hende i forhold til vejledningens begrundelse og forventningerne til hende. Med Goffmans begrebsapparat kan man sige, at Mie oplever et linjebrud, og med narrativet ser vi et facearbejde, hvor hun kæmper for opretholdelse af face.

I løbet af narrativet bliver usikkerheden mere indadrettet, knyttet til Mies faglige formåen i vejledningssituationen. Usikkerheden kan opfattes som et udtryk for Mies manglende proceskompetence, det vil sige evnen til at styre skriveprocessen fra den første løse idé til det færdige produkt. Hun har ikke overblik over, hvad hun skal gøre i hvilken sammenhæng, og hvordan hun skal bruge vejledning til at stilladsere skriveprocessen (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2001). Mie positionerer her sig selv som usikker og tryghedssøgende, og hun efterspørger en handlingsorienteret og instruktiv vejlederrolle.

> I klyngevejledningen så forventede de sådan, at vi selv skulle give hinanden feedback, og så kan det godt være lidt svært en gang imellem, og du ved skulle sidde og sige til andre…. det er også bare lidt svært, og jeg skal også sidde og give eksempler på, hvilke tekster mine klassekammerater kunne bruge, når jeg ikke engang selv måske havde, hvad hedder det så… det sted [klassen arbejder med det overordnede tema "Steder"], som de havde. Så derfor …. vi sad jo blandede mellem de forskellige, sådan… temaer, vi havde, så det var lidt svært sådan og kunne hjælpe hinanden. Jeg kan ikke rigtig hjælpe en med [emnet] forstaden, fordi jeg har måske ikke læst tekster fra forstaden…. jo sådan mere…. Sådan…. det er mere sådan… jeg ved det ikke…. sådan målrettet på ens grupper …. eller sådan…. ja, det ved jeg ikke…. altså …. i hvert fald sådan noget …. tryghed på en eller anden måde…. Ja. (Interview, 7.06.2018)

Tematikkerne i denne del af narrativet vedrører vejledningens indhold og roller. Udfordringerne viser sig bl.a. ved Mies vanskeligheder med at transformere vejleders generiske udsagn til egen opgave, hvilket vidner om manglende optag. Endvidere viser det sig ved, at hun som peer ikke oplever at have de faglige kompetencer til at byde kvalificeret ind i vejledningsdialogen. Ubehaget retter sig mod det ansigtstab, hun føler, idet hun ikke kan fastholde en linje om sig selv som vidende og studiekompetent, da hun bliver bedt om at forholde sig til elementer, hun ret beset ikke har en viden om. Ubehaget sætter sig igennem helt ned på ord- og sætningsniveau, hvor syntaksen går i opløsning. Hun gentager sig selv, for dog til sidst at finde det ord, *tryghed,* der for hende forbindes med forudsætningen for at kunne give kvalificeret feedback: faglig tryghed og social tryghed. Sekvensen er interessant, idet den udpeger en udpræget asymmetri, som i vejledningssituationen camoufleres som symmetri. Det er netop denne uoverensstemmelse Mie reagerer på som en hindring for at levere og modtage en feedback, der understøtter opgaveskrivningsprocessen. Samtidig befinder hun sig i en vejledningssituation, hvor vejleder også er til stede, og vel at mærke en vejleder, som også indtager bedømmerrollen. Elevens face-tab knyttes derfor både til relationen med peers og relationen med vejlederen.

Kaos-narrativet omfatter også den feedback, Mie modtager på den afleverede opgave, en feedback som skal kvalificere arbejdet med den kommende SRO-opgave:

> Den [feedback] til DHO den var hvert fald ikke særlig god, og det var også det der igen med, at de nok heller ikke helt vidste, hvordan vi skulle gøre det her, fordi det også var første gang for dem jo [henviser til den nye reform, 2017]… men ja, jeg ved det ikke helt, det var hvert fald ikke noget, jeg kunne bruge, synes jeg. Jeg synes bare mere, det er sådan, man blev sådan, du ved, at ja, det var en god tekst, du valgte, men så var det heller ikke mere end det. Det der med at man blev vejledt til teksten, men så heller ikke mere. Men man kan jo så også sige, at sådan noget som forside og opgaveformulering, det er også meget overfladisk, du ved, det er sådan mere, hvordan den ser ud på en eller anden måde, og så var det mere sådan indholdet, der ikke er gået så godt. Men jeg vil helt klart foretrække, hvis det var, jeg sådan kunne, du ved få en ordentlig feedback, hvor man sådan sidder ned, og så sidder man sådan og snakker om det. Fordi på en eller anden måde, så var det som om, der ikke rigtig var tid til det. De skulle selvfølgelig også nå niogtyve elever. Men ja, det ved jeg ikke altså, jeg kan sagtens bruge det, det er overhovedet ikke det, men jeg tror bare, at jeg bedre lige kan lide, hvis man kan nå og sidde og snakke om den på en eller anden måde. Sådan rent faktisk sidde og have en samtale om det. Men altså, jeg ved det ikke helt, men sådan du ved for eksempel, så noget af det vi sad og snakkede om derinde, fordi jeg fik jo et par hurtige kommentarer, såsom at når det der med at jeg ikke skulle kigge, at jeg skulle huske og kigge på tiden, hvornår ting var skrevet i og sådan noget der, og det var sådan noget, det er sådan noget, du ved, det er sådan noget, der ikke står herpå for eksempel (responsark) og det er mere sådan noget, jeg godt vil have, hvor man sådan sidder egentlig og snakker om, hvad det er inde i min tekst, at jeg kunne have gjort bedre, i stedet for at det bare er sådan overordnet. (Interview, 15.11.2018)

Mie formidler også i dette narrativ en oplevelse af svigt, som afspejler en grundlæggende usikkerhed i forhold til, hvordan hun fremover kan kvalificere sin skrivning i De store formater. Feedback knytter sig til

de meget lokale elementer i teksten, så som formalia, eller de meget overordnede elementer, som genre, tekstvalg mm. Hun modtager kun i meget begrænset omfang feedback på ord- og sætningsniveau, hvilket kan være med til at forklare den manglende oplevelse af feedback som understøttende for hendes udvikling i skriveprocessen. Frustrationen har også her både en udadrettet og en indadrettet dimension, idet hun også bebrejder sig selv for manglende evner til selv at kunne identificere styrker og svagheder.

Kaos-narrativet er særligt udtalt i forbindelse med vejledningen af DHO-opgaven, hvilket kan pege på erfaringer af overgangsproblematikker og indkultureringsprocesser. Dette ser vi blandt andet, når eleven positionerer sig selv som novice, med et behov for at vejledning er handlingsanvisende, stilladserer skriveprocessen og på et psykosocialt niveau bekræfter hendes identitet som indkultureret i praksis (Prior & Bilbro, 2012; Sommers & Saltz, 2004). Elementer af kaos-narrativet genfindes imidlertid også i forbindelse med SRO-opgaven i 2.g. Her knyttes det til erfaringerne med studieværkstederne, hvor elever deltager i selvvalgte værksteder på tværs af klasserne og dermed også med peers, de ikke kender. Tryghedstematikken går igen i SRP-vejledningsprocessen i 3.g, hvor klyngevejledning afvikles på tværs af klasserne med elever og vejledere eleverne ikke nødvendigvis kender. Trygheden i vejledningssituationen er altså en parameter for konstruktionen af kaos-narrativet, idet manglende tryghed stiller endnu større krav til elevens face-arbejde. I den sammenhæng er det også af betydning, at et ansigtstab i klyngevejledning kan opleves mere markant, idet der er flere tilskuere til det, end der er i en individuel vejledning.

Quest-narrativet – Mies oplevelse af vejledning i 2.g

Kaos-narrativet står imidlertid – og heldigvis – ikke alene i narrativerne fra det 3-årige vejlednings- og opgaveskrivningsforløb. Da jeg møder Mie i forbindelse med påbegyndelsen af arbejdet med hendes SRO-opgave, er hun i midten af 2.g. Opgaven skrives i tilknytning til studieretningsfagene engelsk og samfundsfag, som hun selv har valgt, og som hun identificerer sig stærkt med. Narrativet fra denne del af vejledningsforløbet kan forstås i lyset af Franks begreb quest-narrativet.

I quest-narrativet accepterer fortælleren sin situation og stræber efter at bruge den (Frank, 1995, s. 115-118). Transformeret ind i en vejledningskontekst kan man sige, at vejledte har accepteret vejledningens omstændigheder, såvel som de svagheder, hun oplever at kæmpe med i skriveprocessen. Overbevisningen bag denne fortælling er, at man vinder noget igennem vejledningsprocessen. Fortællingerne omhandler en transformation, en særlig indsigt, vejledningsprocessen har givet eleven, hvorfor man kan pege på et udviklingsperspektiv. I skemaet nedenfor præsenteres analysekategorierne og de udledte tematikker for analysen af quest-narrativet.

Tabel 3: Oversigt over udledte tematikker knyttet til quest-narrativet

Empiri	• Quest-narrativet • Interviews i forbindelse med opgavefeedback i 1. og 2.g. • Interviews i forbindelse med klyngevejledning i 2. og 3.g. • Vejledningsobservation • DHO- SRO- og SRP-opgaver • Opgavefeedback DHO og SRO
Indikatorer	• Mie oplever kendskab til genren og oplever opgaven som meningsfuld (SRO og SRP) • Stærk identifikation med de to fag, der bruges i SRO og SRP-opgaven • Mie giver udtryk for tryghed i kendskab til vejledningsform • Mie giver udtryk for tryghed i kendskabet til de øvrige elever i klyngevejledningen • Mie oplever at kunne honorere kravene hun mødte i DHO
Facework	• Face opretholdes i relation til vejleder, da eleven kan indgå i en faglig dialog. Faglige • forarbejde muliggør kvalificeret besvarelse af vejleders spørgsmål • Ingen facetruende adfærd. Ingen trussel om linjebrud • Elevens narrrativ illustrerer en bevidsthed om frontstage og peervejledning

Dialog	• Peervejledning har dialogisk karakter • Skriftlige forlæg understøtter dialogen • Dialogen præget af symmetri, hvilket kan tilskrives elevernes ejerskab til opgaven og • forberedelsen af vejledningen • Eleven kan transformere vejleders autoritative ord og omsætter det til sin egen stemme

Etableringen af quest-narrativet på dette tidspunkt i Mies gymnasieforløb er givetvis knyttet til, at hun oplever at være indkultureret i gymnasiet, har en faglig tryghed i forhold til at skulle skrive i en genre, hun allerede er bekendt med fra DHO, har kendskab til vejledningens indhold og ikke mindst føler sig tryg i vejledningens sociale kontekst. Narrativet omhandler således en oplevelse af både opgaven og vejledningen som meningsfuld:

> Altså for det første så synes jeg for eksempel, at vores overordnede emne det var meget bedre [end sidst], og det var mere sådan håndgribeligt og sådan…. og det var også sådan, kan man sige mere spændende på en eller anden måde i forhold til steder [emnet fra DHO], det var et meget kedeligt emne. Og så tænker jeg også bare, at fordi det er vores studieretningsfag, så har vi også en mere sådan…. jo selvfølgelig har vi også dansk og historie på a-niveau, men man har sådan en bedre forståelse, og vi er gået mere i dybden med de to fag, så det var også sådan, det var jo spændende og sådan kunne koble eller lave en opgave på vores studieretningsfag, for man har så meget om det, og man har så mange ting at tage fat på, og så tror jeg også bare…. det ved jeg ikke…. jeg ved ikke, om det var sammensætningen af grupperne, eller hvad det var der gik galt sidste år, men jeg synes hvert fald, at det fungerede godt i SRO. Alle fik snakket, og man fik sådan spurgt og man fik sådan snakket ind i grupperne også. Jeg ved ikke helt, hvad der var blevet anderledes, men det fungerede i hvert fald bare bedre synes jeg. Jeg synes bare, at begge vores lærere de var gode til sådan at interagere med os du ved, og sådan stille spørgsmål til det vi var kommet frem til og sådan noget der, så man sådan var sikker på, at man havde forstået det rigtigt, og om det passede ind det man sådan havde tænkt sig at tage med. Måske var det også fordi, vi var lidt bange …. for vi var måske lidt nervøse og bange for at skrive vores første sådan store opgave, kan man sige, og så havde man sådan lidt mere gåpåmod nu, end man havde sidste år måske. Jeg var lidt nervøs for det på grund af sidste år, fordi jeg synes ikke det var så godt sidste år nemlig. Men ja, jeg synes, det er blevet meget bedre. Jeg ved ikke helt, men det var selvfølgelig også nemmere, når man vidste, hvad der skulle foregå derinde til klyngevejledningen. Men jeg tror også sådan for eksempel i samfundsfagsvejledningen, så havde vi sådan fået at vide, vi skulle skrive en disposition til det for eksempel, og det var sådan rart, at man havde, så havde man ligesom noget at gå ud fra. hvor for eksempel, sidste år, så sad man bare og snakkede om selve bilagene, det var ikke sådan noget med, at man skulle skrive en disposition til og det var meget mere løst på en eller anden måde. Så sad man bare og snakkede lidt om, hvad man havde tænkt over i forhold til vores bilag og ikke så meget om, ja jeg ved det ikke, jeg ved ikke, om det bare var fordi, det var nemmere med samfundsfag og engelsk, men (…) jeg synes bare, der var sådan lidt mere struktur over det nu i hvert fald. (Interview, 20.05.19)

Mies oplevelse af vejledningen som meningsfuld knyttes blandt andet til vejledningens adressering af processen. Vejledningen stiller krav om et skriftligt forlæg, der indgår i vejledningen, og samtidig har vejledningen et udpræget fokus på dialogen om de tekster og problemstillinger, eleverne arbejder med. Mie fortæller om en vejledningssamtale, hvor både peers og vejledere indgår i dialog om de elementer, vejleder bringer på banen, hvilket illustrerer et optag hos de involverede parter. Dette understøttes af vejledningsobservationen. Mie fortæller ligeledes, at hun i klyngevejledningen kan bidrage til at understøtte kammeraternes skriveproces. I narrativet positionerer Mie sig selv som en elev, der har nogle af de fornødne kompetencer til at indgå i en faglig kvalificeret dialog, samtidig med at hun oplever, at dialogen bidrager til at kvalificere hendes arbejdsproces yderligere:

> Mie: (…) altså i engelsk, i den engelske del [den del af vejledningen der varetages af engelsklæreren], kan man sige, der sad vi sådan først, og selv skulle snakke om vores tekster inden vi kom ind. Og da vi så kom ind, så sad vi sådan og snakkede med vores engelsklærer om, hvad vi sådan kunne komme frem til, og hvad vi sådan skulle have med og sådan noget der. Og så sad vi sådan og kiggede på for eksempel, hvis vi nu snakkede miljø derinde, så sad vi så og kiggede på, hvorfor der er sådan nogle stednavne og sådan noget der i vores noveller. Så sad vi sådan og kiggede lidt på, hvor det ligger henne i forhold til London, og så sad vi også og snakkede lidt om titlen på et tidspunkt, om hvad den sådan lidt kunne betyde. Så vi havde lidt at starte på. Også så det

> ikke bare var, at vi skulle lave en analyse helt selv, så sad vi og snakkede lidt om, kan man sige nogle hovedpunkter, vi kunne komme ind på, når vi skulle i gang. Det synes jeg var meget fedt.
> Interviewer: Hvad så med samfundsfag?
> Mie: altså jeg synes, selvom man havde læst de der bilag, han havde givet os, så synes jeg, at det var lidt sværere at holde styr på på en eller anden måde. Fordi jeg havde ikke nået at sætte mig fuldkommen ind i alle begreberne, jeg havde kun sådan lige læst dem, læst bilagene igennem og sådan noget der. Men jeg synes også, altså jeg synes, han var god til sådan at stille spørgsmål til vores dispositioner, dem vi havde lavet ud fra bilagene, og så sætte spørgsmål til om det så vil give mening, at man for eksempel havde segregation med i sin redegørelse. Så det synes jeg gik meget fint, og så fik man også lidt, hvis man nu havde nogle spørgsmål til nogle af bilagene eller nogle af begreberne, så kunne man også godt spørge der. (Interview, 20.05.19)

Det er interessant, at vejlederne og peers positioneres forskelligt i de to klyngevejledninger i forbindelse med SRO-opgaven. Dette kan ses som en konsekvens af de to læreres vejledningsdidaktik. Engelskvejlederen lader forud for vejledningen eleverne have en intern dialog, som klæder dem på til den faglige dialog i vejledningsrummet, hvorved de positioneres som ligeværdige fagligt kvalificerede dialogpartnere, der alle kan byde ind. Dette understreges med en hyppig brug af det personlige pronomen *vi*, der understreger en symmetri i vejledningsrelationen. Observationen af vejledningen understøtter denne iagttagelse, idet samtalen tager form som en fælles undersøgelse af materialet med aktiv deltagelse af alle involverede parter. Vejledningsforskningen beskriver dette som samskabende vejledning og en samtale, hvor der finder optag sted (Dysthe, 1997; Gjems, 2007; Skagen, 2013; Løw, 2017). I den del af narrativet, som omhandler vejledningen i samfundsfag, fortæller Mie imidlertid om en vejledning, hvor vejleder positioneres som initiativtager til dialogen, og bruger vejledningen til at udfordre eleverne med reflekterende, undersøgende spørgsmål, på et fagligt grundlag, de har haft mulighed for at forberede sig på. Brugen af de personlige pronominer placerer her vejlederen i en markant position, *han*, som delvist peger på en asymmetri i vejledningsdialogen. Endvidere markeres med brugen af pronominer, at denne vejledning i knap så høj grad inviterer til en dialog mellem peers. Mie fortæller, at hun ikke har været helt forberedt, hvorved vi kan se antydning af en trussel om linjebrud. Fortællingen om klyngevejledning i samfundsfag afspejler en udfordrende vejledningsdidaktik (Inglar, 2012; Løw, 2017). Narrativet viser imidlertid også, at Mie oplever, at vejledningen stimulerer hendes skriveproces, hvilket kan tilskrives, at hun både får mulighed for at få svar på sine spørgsmål og oplever, at kunne besvare vejleders spørgsmål. Dette er med til at cementere hendes status som indkultureret og kompetent opgaveskriver. Mies narrativ vidner både om erindringen af det uforløste DHO-forløb, og peger samtidig på en udvikling i hendes erkendelse af styrker og svagheder:

> Jeg synes, det er meget fedt det der med, at man kan… altså sidste år var jeg imod klyngevejledning, men i år synes jeg, det er blevet meget bedre. Også fordi man får input fra andre også, og vi blev også… vi sad jo også, da vi var inde til vejledning, så sad vi jo også og stillede spørgsmål til hinandens dispositioner sammen med vejlederen. Og så får man også sådan en ny måde at tænke på tingene over, og så altså… det bliver sådan meget farvet af andres meninger. Og det er også lidt… altså det kan være lidt træls nogle gange, at man sådan måske finder ud af, at det man havde tænkt over, ikke helt var rigtigt. Men det er også rart, at man får en anden mening på ens sådan arbejde og sådan noget, så man kan gøre det bedre. Og så får man også… så kan man også se på tingene på en anden måde, så jeg synes, at det er meget rart sådan noget gruppevejledning, når man kigger på, selve arbejdsprocessen. (Interview, 21.06.19)

Udviklingen i fortællingen kan givetvis forklares ved, at Mie oplever at have proceskompetence (Dysthe & Hertzberg, 2006) og oplever at kunne indgå dialogisk i vejledningssamtalerne. Samtidig føler hun sig kompetent i forhold til opgaven og oplever ejerskab, hvorved hun også kan opretholde sit face. Quest-narrativet er fortællingen om, hvordan Mie transformerer vejledningen til noget meningsfuldt ind i hendes egen skriveproces, hun oplever, at klyngevejledningen styrker hendes identitet som selvstændig undersøgende skriver.

Vejledning i en blanding af kaos og quest – Mies oplevelse af vejledning i 3.g

Som afslutning på sin gymnasietid skriver Mie i 3.g sin SRP-opgave, som af mange elever betragtes som "kronen på værket", da den karaktermæssigt vægter dobbelt på afgangsbeviset. Mie skriver i sine

studieretningsfag samfundsfag og engelsk, og har valgt at arbejde med Donald Trumps brug af medierne. Den første del af vejledningen er observeret, skriftlige forlæg er indhentet og kommunikationstråde med vejledere indsamlet. Interview afvikles imidlertid først i forbindelse med Mies anden vejledning, som foregår i skriveperioden, hvor eleverne er hjemsendt, grundet Covid-19. Klyngevejledning gennemføres nu virtuelt ad to omgange over de sidste fire skrivedage, samtidig med at eleverne har adgang til at stille vejleder spørgsmål pr mail. Som forsker har jeg haft adgang til begge dele. Den virtuelle vejledning sætter imidlertid nogle andre præmisser for vejledningens indhold, form og funktion og en undersøgelse af dette præsenteres i en særskilt artikel (Qvortrup & Bang-Larsen, 2021).

Med hjemsendelsen ændres vejledningens karakter markant i forhold til det planlagte, og man skal være opmærksom på, at narrativet fra denne vejledningsdel både refererer tilbage til vejledningssituationen før corona-nedlukningen og formidler oplevelsen af vejledning under nedlukningen. De grundlæggende forskellige vejledningssituationer flyder sammen i et narrativ, der rummer elementer fra kaos-narrativet, men også på mange måder genspiller quest-narrativet fra 2.g. Narrativet leverer en indsigt i klyngevejledningens didaktiske potentiale i en akut forandret vejledningssituation. I forlængelse heraf viser analyser, at den virtuelle vejlednings ændrede tids- og rum-forhold påvirker vejledningshændelsens dialog, roller og positioneringer (Qvortrup & Bang-Larsen, 2021).

Indsamling og analyse af data fra den virtuelle klyngevejledning, Mie modtager, giver indblik i en vejledning, der har mistet sin dialogiske kvalitet, idet vejledningssamtalen former sig som spørgsmål til vejleder og svar fra vejleder. Dette initieres af vejleders opfordring til at stille spørgsmål til ham (lydfil fra audiobaseret klyngevejledning, 13.03.2020). De spørgsmål eleverne stiller, er primært rettet mod de meget lokale niveauer i deres opgave, som vedrører formalia, eller det meget overordnede niveau, som adresserer forhold omkring struktur- og skrivesituationen. Mies spørgsmål viser, at hun, på dette tidspunkt i sin skriveproces, primært bruger vejleder til at få afklaret spørgsmål, der knytter sig til den akademiske skrivnings basiskompetence. Til trods for, at Mie er udfordret af elementer i sin opgave, som hun har brug for hjælp til, er det ikke vejleder hun opsøger i denne situation:

> (…) nej, det tror jeg ikke, det mener jeg ikke, jeg har gjort [opsøgt vejlederen]. Altså jeg tror nok, da jeg sad og skrev, der tænkte jeg ikke rigtig, at det var en mulighed, man sådan kunne, altså jo, det kunne man godt, men jeg havde ikke lige tænkt over, at man kunne skrive til vores lærer på det tidspunkt. Selvom når vi sidder og snakker om det nu, så kunne jeg godt have spurgt om hjælp eller om vejledning eller noget, men jeg ved bare ikke, hvor meget det ville have hjulpet over beskeder og sådan noget. (Interview, 9.06.2020)

Klyngevejledningssamtalen er præget af en betydelig vægt på face-bevarende strategier, hvilket blandt andet kommer til udtryk, når vejleder siger, "Det skal nok gå, I er jo eksperter på området". Ligeledes bestræber eleverne sig på en opretholdelse af ligevægt. Dette kan blandt andet aflæses af, at eleverne ved begge vejledninger svarer bekræftende på, at "de har styr på det, og er ved godt mod" (lydfil fra audiobaseret klyngevejledning, 12.03.2020). Af særlig interesse er det imidlertid, at i denne sidste del af skriveprocessen, hvor elevernes dialog med vejleder primært er centreret om retskrivning, tekststruktur og genrekrav, viser empirien, at eleverne på eget initiativ benytter sig af peers som vejledere. Eleverne har adskillige faglige dialoger med kammeraterne, dialoger, som har karakter af peerfeedback (samlet korrespondance mellem Mie og veninde, modtaget 15.03.20). Her er det bemærkelsesværdigt, at tekstlige forlæg indgår, og at Mie adresserer spørgsmål, der vedrører både basis-, dokumentations-, akademisk tekst- og proceskompetence (Dysthe et al. 2006):

> Jeg brugte min veninde, som jeg også var i gruppe sammen med til SRO. Og så sad vi sådan og snakkede sammen og diskuterede sådan nogle af begreberne og så også lidt vores analyse. Og så sad vi sådan og snakkede om, hvad jeg havde med, og hvad hun havde med og sådan noget der. Så lidt igen det der med, at man får en anden mening, og så har man måske overset noget, og så kan hun så påpege det. (Interview, 9.06.2020)

Citatet viser, at eleverne har tilegnet sig nogle strategier, der gør det muligt og naturligt for dem at indgå i faglig dialog med hinanden om deres tekster. Dette kan muligvis tilskrives erfaringerne fra klyngevejledningen, hvor de er vant til at læse hinandens tekster. Ydermere er de gennem

klyngevejledning vante med at reflektere over forhold i deres egne tekster, som de ønsker feedback på. Endelig har klyngevejledning, ifølge Mies udsagn, bidraget med en forståelse af, at læsningen af andres tekster både kan inspirere og bekræfte. Jeg kan med empirien ikke pege præcist på, hvorfor eleverne vælger at benytte sig af peer-vejlederne frem for lærer-vejlederne. Det er dog sandsynligt, at eleverne i denne afsluttende fase af skriveprocessen, som samtidig finder sted i en periode, hvor hverdagen er sat ud af funktion, er bevidste om at opretholde face, hvorfor de ønsker at performe overbevisende overfor den vejleder, der i sidste instans også fungerer som bedømmer. Relationen til kammeraterne har derimod, i denne case, mere karakter af back-stage, og når den sker i en symmetrisk dialog, oplever Mie det både som inspirerende sparring og som tryghedsskabende bekræftelse, som er med til at cementere hendes status som indkultureret i praksis.

Vurderinger og konklusioner

Mie performer i det samlede 3-årige narrativ mange forskelligartede versioner af sig selv, hvilket kommer til udtryk i de to narrative grundstrukturer kaos-narrativet og quest-narrativet. Dermed kan man også pege på, at de to narrative spor kaster lys over undersøgelsesspørgsmålet om, hvad elever oplever, at klyngevejledning kan bidrage med i den faglige vejledning af skrivning af de studieforberedende opgaver. Kaos-sporet, i Mies narrativ, udpeger de forhold i vejledningshændelsen, som hun ikke oplever, bidrager positivt til hendes skriverudvikling. Her fortæller hun om utydelighed i rammer, roller og forventninger, manglende kriterier for feedback og vejledningssamtaler, som hun oplever som overfladiske og uden tilknytning til skriftlige forlæg. I det andet spor af fortællingen, quest-sporet, beretter Mie om det, som hun oplever som produktivt for hendes opgaveskrivningsproces og skriverudvikling. Her fortælles om tryghed i skrive- og vejledningsproces (hun kender rammer, roller og forventninger), samt dialogisk aktivitet mellem peers, vejledte og vejleder, som angår konkrete elementer i analyse- og skriveproces. Endelig peger hun på værdien af konkrete svar og anerkendelse fra lærer-vejlederne.

- Mie fremstiller sig selv ud fra en forståelse af, at hun er novice i uddannelsessystemet, og kaos-narrativet knytter sig til vejledtes oplevelse af, at skolen og lærerne ikke tager hånd om novicen og indkulturerer hende (Sommers & Saltz, 2004, s. 134). Quest-narrativet knytter sig til elevens egen oplevelse af at mestre den opgave, hun står overfor (Bandura, 1994), og dermed også oplevelsen af at være indkultureret (Prior & Bilbro, 2012). De to narrativer fletter sig imidlertid ind i hinanden og vidner om, at vejledningsprocessen ikke afspejler en lineær udvikling fra novice til ekspert. En opsamling på analysens fund kan udpege de forhold i klyngevejledning, som Mie oplever som udfordrende for vejledningens understøttelse af hendes skriverudvikling:
- Klyngevejledningens udgangspunkt er en ligeværdig og samskabende vejledningsdialog. Vejleder er imidlertid qua sin profession i besiddelse af en merviden, som eleven indimellem ønsker adgang til. Andre gange har vejleder et ønske om uopfordret at bidrage med denne merviden. Dette udfordrer vejledningens roller, positioneringer og dialogiske udgangspunkt og vanskeliggør indimellem parternes optag, idet vejledningsdialogen præges af forskellige forventninger.
- Klyngevejledning i det 3-årige gymnasieforløb nødvendiggør et skifte af vejledere mellem de forskellige opgaver, fordi forskellige fag indgår i de forskellige opgaver. De skiftende vejlederkontekster opleves som udfordrende for eleven, særligt hvis vejlederne ikke har kendskab til elevens skriveerfaringer. og hvis skriftlige forlæg fra eleven ikke indgår.
- Klyngevejledningens didaktiske udgangspunkt er et forum, hvor eleven kan afprøve sine ideer og få feedback, som kan skabe progression. Vejledningsformen inviterer således ind backstage. Samtidig er klyngevejledning ikke et vurderingsfrit rum, da eleven både evalueres af peers og evalueres af den vejleder, som i sidste ende er medbedømmer af opgaven. Dvs. klyngevejledning foregår i et komplekst rum af frontstage og backstage, hvilket stiller store krav til den vejledtes facearbejde og vejledtes navigeren mellem de mange stemmer. Dette kan være en udfordring for elevens optag af vejledningen.

- Klyngevejledning er baseret på forventningen om, at peers kan bidrage med feedback, som kan kvalificere den vejledtes videre arbejde. Novicen positioneres således, som en der er på vej til at blive ekspert. Dette giver anledning til en rolleforvirring, som novicer i uddannelsesmiljøet kan have svært ved at håndtere, da de er midt i en indkultureringsproces, hvor de også efterspørger tydelige tilbagemeldinger.

Klyngevejledning som vejledningsform er ny i de danske ungdomsuddannelser, og det didaktiske indhold, der knytter sig til denne vejledningsform, er fortsat til forhandling. En del af forhandlingen angår det forhold, at skolens ledelse, vejledere og vejledte er socialiseret ind i forskelligartede forståelser af, hvad vejledning er, og hvordan faglig vejledning skal fortolkes i en tværfaglig sammenhæng. Denne forhandling foregår fortløbende i det 3-årige vejledningsforløb, og konteksten bliver således væsentlig for de enkelte vejledningshændelser, hvor eleven er den eneste konstant. Med artiklen er der givet en indsigt i en elevs udvikling i en klyngevejledningsproces, som på mange måder er kaotisk, men som alligevel viser, at eleven finder en vej. Casen der ligger til grund for analysen repræsenterer en enkelt elev i en særlig vejledningssituation, og må betragtes som en kritisk case. Men med analysen gives et grundlag for, at forskere såvel som praktikere kan reflektere over rammesætningen af klyngevejledning i ungdomsuddannelserne. Analysen peger på værdien af, at peers indgår i vejledningsprocessen, under forudsætning af at peervejledning trænes og stilladseres af vejlederne, blandt andet ved inddragelse af tekstlige forlæg. Analysen viser imidlertid også et behov for, at vejleder bidrager til vejledning som en faglig autoritet, idet peer-vejledernes forudsætninger for at indgå i og bidrage til den faglige dialog kan være af svingende karakter. I forlængelse heraf kan man spørge *hvad* peers i en gymnasial kontekst kan give meningsfuld feedback på? Dette står fortsat som et felt, der kræver at blive belyst.

Referencer

Bakhtin, M. M. & Holquist, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Kognition & Pædagogik, 22. årg. nr. 83*.

Bang-Larsen, A. (2021). *Vejledningens dramaturgi – en empirisk undersøgelse af vejledning af større skriftlige opgaver i gymnasiet, ph.d.-afhandling.* Upubliceret manuskript, Institut for kulturvidenskaber, Syddansk Universitet, Danmark.

Bang-Larsen, A. & Qvortrup, A. (in press). Virtuel vejledning under Corona, *Tidsskriftet Læring og Medier, LOM#24.*

Bastalich, W. (2017). Content and context in knowledge production: a critical review of doctoral supervision literature, *Studies in Higher Education*, 42:7, 1145-1157. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1079702

Bjørndal, C. R. P. (2008). *Bak veiledningens dør: Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler* [Doktorgradsavhandling]. Universitet i Tromsø. https://hdl.handle.net/10037/7092

Boud, D. & Lee, A. (2005). 'Peer Learning' as Pedagogic Discourse for Research Education, *Studies in Higher Education, 30:5*, 501–16. https://doi.org/10.1080/03075070500249138

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches* (3. udg.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Delamont, S., Parry, O. & Atkinson, P. (1998). Creating a Delicate Balance: the doctoral supervisor's dilemmas, *Teaching in Higher Education*, 3:2, 157-172. https://doi.org/10.1080/1356215980030203

Davies, B. & Harré, R. (2014). *Positionering: diskursiv produktion af selver*. København: Forlaget Mindspace.

Dysthe, O. (1997): *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære.* Aarhus: Klim.

Dysthe, O., Samara, A. & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: A case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education* 31(3): 299–318. https://doi.org/10.1080/03075070600680562

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 463-487). København: Hans Reitzels Forlag.

Frank, A. W. (1995). *The Wounded Storyteller: Body, Illness and Ethics*. University of Chicago Press.

Frank, A. W. (2011). Practicing Dialogical Narrative Analysis. I J. A. Holstein & J. Gubrium (Red.), *Varieties of Narrative Analysis* (s. 33-52). Los Angeles: Sage.

Frye, N. (1957). *Anatomy of criticism: Four essays.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Gamoran, A. & Nystrand, M. (1991). Background and instructional effects on achievement in eighth-grade English and social studies. *Journal of Research on Adolescence, 1*(3), 277–300. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0103_5

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays.* New York: Basic Books.

Gergen, K. J. & Gergen, M. M. (1997). Narratives of the self. I L. P. Hinchman & S. K. Hinchman (Red.). *SUNY series in the philosophy of the social sciences. Memory, identity, community: The idea of narrative in the human sciences* (s. 161–184). State University of New York Press.

Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 153- 169). Bergen: Fagbokforlaget.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books.

Hastrup, K. (2012). Feltvidenskab: Hvordan etableres genstandsfeltet?. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red), *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.

Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2011). *Varieties of narrative analysis*. Los Angeles, SAGE.

Inglar, T. (2012). *Lærer og vejleder. Om pædagogiske retninger, vejledningsstrategier og vejledningsteknikker.* Forlaget Klim.

Jensen, H. N. (2015). *Opgave- og skrivevejledning i klynger: Håndbog for undervisere og vejledere på videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Johnson, L., Lee, A. & Green, B. (2000). The PhD and the Autonomous Self: Gender, Rationality and Postgraduate Pedagogy. *Studies in Higher Education 25*, 135–47. https://doi.org/10.1080/713696141

Krogh, E. (2016). De store formater: Et studie i skrive- og skriverudviklinger i undersøgende skrivning. I E. Krogh, & K. S. Jakobsen (Red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet* (s. 71-105). Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions.* Chicago: University of Chicago Press,

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3 ed.). København: Hans Reitzels Forlag.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives.Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.

Lee, A. & Boud, D. (2003). Writing groups, change and academic identity: research development as local practice. *Studies in Higher Education, 28*: 2, 187–200. https://doi.org/10.1080/0307507032000058109

Lillis, T. (2009). Bringing writers' voices to writing research: Talk around texts. I A. Carter, T. Lillis & S Parkin (Red.), *Why Writing Matters: Issues of Acess and Identity in Writing Research and Pedagogy* (s. 169–187). Studies in Written Language and Literacy (12). Amsterdam: Benjamins. https://doi.org/10.1075/swll.12.24lil

Loseke, D. R. (2007). The study of indentity as cultural, institutional, organizational, and personal narratives: Theoretical and empirical integrations. *The Sociological Quarterly, 48*(4), 661–688. https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2007.00096.x

Løw, O. (2017): *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster.* Akademisk forlag.

Hobel, P., Nielsen, H. L., Thomsen, P., & Zeuner, L. (2015). Interkulturel pædagogik - præsentation af et forsknings- og uddannelsesfelt. I P. Hobel, H. L. Nielsen, P. Thomsen, & L. Zeuner (red.), *Interkulturel pædagagogik : Kulturmøder i teori og praksis* (pp. 13-31). U Press.

Nordentoft, H.M., Thomsen, R. & Wichmann-Hansen, G. (2013). Collective academic supervision: a model for participation and learning in higher education. *High Educ* 65, 581–593 (2013). https://doi.org/10.1007/s10734-012-9564-x

Ongstad, S. (2013). Dynamisk kontekst og pragmatisk validitet. Metodologiske utfordringer for tekstvitenskapelig forskning. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.). *Literacy i læringskontekster* (s. 26-40). Cappelen Damm Akademisk.

Prior, P. & Bilbro, R. (2012). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. I *Selves and Texts in Academic Societies. Studies in Writing, vol. 24*, 19-31. Bingley: Emerald. https://doi.org/10.1163/9781780523873_003

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications, Inc.

Sommers, N. & Saltz, L. (2004): The Novice as Expert: Writing the Freshman Year. I College. *Composition and Communication, Vol. 56*, 1, 124-149. https://www.jstor.org/stable/4140684

Spradley, J. P. (2012). Deltagerobservation. I M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Red.), *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (s. 39-60). København: Hans Reitzels Forlag.

Undervisningsministeriet. (2016). *Lov om de gymnasiale uddannelser*. Lov nr. 1716 af 27/12/2016.

Undervisningsministeriet. (2017). *Læreplan – Studieretningsprojektet 2017.* Stx – læreplaner af 01/08/2017.

Wichmann-Hansen, G., Eika, B. & Mørcke, A. (2007). Hvad findes der af litteratur om vejledning? – Litteratursøgning med fokus på publicerede, evidensbaserede studier. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *2*(3), 11-19. https://tidsskrift.dk/dut/article/view/5636

Wichmann-Hansen, G., Thomsen, R. & Nordentoft, H. M. (2015). Challenges in Collective Academic Supervision: supervisors' experiences from a Master Program in Guidance and Counselling. *High Educ* 70, 19–33 (2015). https://doi.org/10.1007/s10734-014-9821-2

Winstone, N. & Carless, D. (2019). *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education: A Learning-Focused Approach.* Routledge.

Worum, K. (2014). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift 2014* (1), 26 - 35. https://www.idunn.no/npt/2014/01/veiledning_kunnskapssyn_ogdanning

Worum, K., & Bjørndal, C. R. P. (2018). Studenters oppfatninger av god og dårlig praksisveiledning i barnehagelærerutdanning. *Nordisk Tidsskrift I Veiledningspedagogikk*, *3*(1), 1-17. https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.1578

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish.* The Guilford Press.

Zeuner, L. (2010). Interdisciplinære erkendelsesprocesser. I L. Zeuner, S. Beck, L. F. Frederiksen, M. Paulsen, & E. K. Sørensen (Red.), *Ret og gyldighed i gymnasiet: Fjerde delrapport fra forskningsprojektet Nye lærerroller efter 2005-reformen* (s. 449-472). GYMNASIEPÆDAGOGIK, No. 76. Odense: Syddansk Universitet. https://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2014/01/Ret-og-gyldighed-i-gymnasiet.pdf

Artikel IV

Title: Dialogic possibilities of online supervision – a study of the character of the online supervision of student assignments in upper secondary school

Authors: Anne Bang-Larsen and Ane Qvortrup

Abstract

In March 2020, when schools locked down owing to the spread of COVID-19, Danish upper secondary school students worked on the major written assignment that completes their studies. This assignment is interdisciplinary, and students receive up to twenty hours of supervision from two teachers'. This year, supervision was reorganised into a virtual format. This article explores how and in what ways students benefited from this reorganisation. This article is based on a mixed methods design that includes quantitative and qualitative data and investigates how various online supervision formats support dialogic interaction. This article focuses on the student´s experience of supervision. It finds that all the formats we investigated offer the opportunity for dialogue during supervision, but their potential varies significantly. Some of the formats seem to have great potential for supporting students' academic development, whereas other formats support their psychosocial development. We conclude by addressing the importance of choosing the online format suited to a given purpose and recommend that supervisors be aware of the didactic purposes of the various formats.

Introduction

In recent years, research into higher education has increasingly focused on the use of digital media for supervising and providing feedback on student assignments. When the spread of COVID-19 forced schools to close in the spring of 2020, students in Danish upper secondary schools were about to begin writing the major written assignments that complete their studies. These assignments are interdisciplinary, and students receive supervision from two teachers. This situation may be understood as a natural experiment (Mutch, 2020) related to digital supervision at educational levels other than higher education, with the opportunity to learn how and in what ways students may benefit from the use of digital technologies in their supervision. In another study Bang-Larsen and Qvortrup (2021) show that the development of the supervision of these assignments displayed great variety with regard to both the formats of online supervision (e.g. synchronous/asynchronous, audio-or video-based/written) and the use of technologies (e.g. email, SoMe, conferencing systems). Previous studies suggest that online supervision formats may help to cement a dialogue-oriented, process-oriented and trusting relationship, especially with respect to text-based feedback, where the virtual tools offer insight into the students' writing process (Suler, 2004; Kumar & Johnson, 2019; Bengtsen, 2015). Based on Bang-Larsen and Qvortrup's work (2021), it seems that the perspectives on online supervision are complex, owing to students' and teachers' different ideas about the character of the aims of supervision, and to their different qualifications for facilitating and participating in online supervision processes.

This article takes a Bakhtinian perspective on communication to grasp the dialogical potential of online supervision. We were curious about whether and how various digital formats and technologies support dialogical interaction during academic supervision, and how such dialogical interaction orients the development of knowledge. In April 2020, that is, in the middle of the school closures, we collected quantitative and qualitative data to investigate students' supervision and knowledge development during school closures. Our research question is, *How does dialogical*

interaction in various formats of online supervision support upper secondary students' development of knowledge and writing processes?

This article presents new understandings about online supervision at upper secondary schools with a focus on the supervision dialogue. Online supervision during lockdown 2020 represents a case useful for expanding and nuancing our understanding of the perspectives on online supervision supported by various digital formats and technologies. This case is of interest since online supervision was not undertaken solely by students and teachers who have special reasons or good qualifications for completing their supervision online.

The Danish upper secondary school

There are seven upper secondary educational programmes in Denmark, all subsidised by the state. All the programmes require students to have completed nine years of compulsory schooling. Three of them lead to an Upper Secondary School Leaving Certificate,[1] which qualifies students to apply to universities and university colleges. These have various academic focuses. The STX programme[3] is the oldest, largest and most common of them. It comprises a broad range of disciplines in the humanities, natural sciences and social sciences. The HHX programme[4] focuses on business and economic, and the HTX programme[5] focuses on technology.

Throughout Danish upper secondary education, students have to complete three major written assignments. When schools were closed because of COVID-19, most of the oldest students were beginning, or supposed to begin, to write their last major assignment, which is called the Specialised Study Project (SRP)[6] at STX and Multi-Subject Coursework (SOP[7]) at HHX and HTX. These assignments are independent, interdisciplinary assignments, and the students receive supervision from the involved teachers.[8] The supervisors guide the students in finding material, choosing methods for analysis, defining their topic and making a thesis statement. The supervisors set the final exam paper based on the thesis statement, and the student then has 50 hours to write his or her assignment, which consists of 15 to 20 standard pages. The assignment is defended orally, and the student receives a mark for his/her work. The mark has a weight of 2 on the students' final upper secondary school diploma, and both students and teachers describe the SRP/SOP assignments as very important or even the crowning work of the 3-year upper secondary school programme.

Online supervision

A lot of research on supervision and online supervision has been carried out over the past 20 years (Pearson, 2005; Wichmann-Hansen, Eika & Mørcke, 2007; Bjørndal, 2008; Maxwell & Smyth, 2011; Bastalich, 2017). Many different understandings seem to be attached to the term 'supervision' (Skagen, 2013), sharing the core premise that 'supervision is the key to both quality and efficiency' (Bastalich, 2017: 1145). Handal and Lauvås underline that most of what we understand as doctoral supervision takes place in the form of conversation between supervisors and students, which can vary from formal and planned meeting with a set agenda to more informal and spontaneous talks in

[3] STX is the abbreviation for the Danish wording for 'Higher General Examination'
[4] HHX is the abbreviation for the Danish wording for 'Higher Commercial Examination'.
[5] HTX is the abbreviation for the Danish wording for 'Higher Technical Examination'
[6] SRP is the abbreviation for the Danish wording for 'Specialised Study Project'.
[7] SOP is the abbreviation for the Danish wording for 'Multi-Subject Coursework'.
[8] See the curriculum for the Specialised Study Project (https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/studieretningsprojektet-stx-august-2017-ua.pdf) and for the Multi-Subject Coursework, HHX (https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/hhx/studieomraadet-hhx-august-2017-ua.pdf) and HTX (https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/htx/studieomraadet-htx-august-2017-ua.pdf).

the hallway or classroom (2011:101). Research identifies various understandings of how the interaction between supervisor and student may support student development and facilitate learning (Brown & Atkins, 1988; Delamont, Parry & Atkinson, 1998; Lee, 2008). Discrepancies in the understandings concern the role of the supervisor, and the relationship between supervisor and student, and address the tension between students' 'dependence' and 'independence', with respect to their supervisors (Lee, 2008: 277), a tension that calls for reflection on 'the degree of direction and intervention necessary to facilitate independent learning (Benmore, 2014: 13). Bjørndal address the powerful role of the supervisor and investigates supervision as participating in a community of practice (Bjørndal, 2008).

This study presents research on the dialogue in *online* supervision of students' written assignments. The dialogue is the part of the supervision meeting that enables the student as well as the supervisors to engage in and shape the meeting and the subject matter at hand (Bengtsen, 2016:18). Wisker (2012) states that the supervisory dialogues can be described as a "learning conversation" and a form of "collaborative problemsolving" (Bengtsen, 2016; Wisker, 2012: 190). Our investigation is positioned in a didactic tradition that describes academic supervision as an activity in which students, as learners, develop their abilities by receiving feedback on their work (Boud & Lee, 2005; Emilsson & Johnsson, 2007; Walker & Thomson, 2010). Within literature of supervision, it is a dominant understanding, that learning is a linear process, where the student strives for greater independence (Bastalich, 2017; Gurr, 2010). Research stresses the importance of feedback, understood as 'information provided by an agent (…) regarding aspects of one's performance or understanding' (Hattie & Timperley, 2007: 81) and thereby improving this performance (Ives & Rowley, 2005; Johnson et al., 2000; Lee et al., 2008). Based on a synthesis of the evidence of feedback, Hattie and Timperley (2007) argue that feedback may be given at four levels: task, (information concerning how well a task is carried out); process (feedback concerning the processes underlying tasks, or relating and extending tasks, including students' strategies for error detection); self-regulation (feedback addressing the way students monitor, direct and regulate actions towards a learning goal) and the self (feedback concerning personal aspects).

The close bond between feedback and student writing is well informed by New Literacy Studies, which focus on the development of writing in a social context (Barton, 2007; Gee, 2012; Ivanic, 1998) and direct attention to writing as inculturation (Sommers & Saltz, 2004). In Denmark, this field is informed by research on the development of students' writing skills in upper secondary school (Krogh & Jakobsen 2016). In the field of supervision, there has been increased interest in the role of supervision as academic socialisation and enculturation (Johnson, Lee & Green, 2000; Pearson & Brew, 2002). In Scandinavia, recent studies have added to this field, by proposing a dialogical framework for researching and supervising, and focusing on how voices and dialogue influence the supervision process (Dysthe, Samara & Westrheim, 2006; Dysthe, 2002): 'Dialogism is important because I see the co-construction of knowledge as essential to communication processes generally and the supervision process in particular' (Dysthe, 2002: 519).

In the research into supervision in higher education, we find an increasing focus on online mentoring, defined as 'a developmental relationship between a more experienced individual and a less experienced protégé that is embedded within the career context and that primarily uses online media' (Kumar & Johnson, 2019: 61). The field is nurtured by the broad field of research on supervision and feedback in face-to-face supervision. Online supervision is typically recognised as benefiting students when supervision takes place from a great distance. Furthermore, studies claim there is significant potential in giving feedback on written texts, where the use of screensharing has

proved to be valuable (Kumar et. al., 2017; Erichsen, 2014) for research. When it comes to dialogue in online supervision, there is a gap of knowledge, and the field has been marked by an understanding of 'online dialogue as being a poorer and less authentic substitute for the face-to-face encounter' (Bengtsen & Jensen, 2015: 2). Nevertheless, recent studies emphasise that online supervision may contribute to the development of students' writing, when dialogue is executed with close attention to the qualities of the various online formats (Kumar et al., 2017; Doyle, Jacobs & Ryan, 2016). Key to this is an awareness of how online supervision demands another understanding of *presence* (Bengtsen & Jensen, 2015). For instance, an awareness of tone and voice quality is of great significance, if the online format does not give access to eye contact or gestures. Furthermore, the difference between synchronicity and asynchronicity is discussed. Online supervision demands an awareness of when you meet and when you respond in different formats. Also, research suggests that online supervision provides new possibilities for communication and feedback independent of scheduled meetings, from which students benefit (Suler, 2004).

The affordances of online supervision demand that attention be paid to the role of the supervisors, which is as complex as dialogue during face-to-face supervision: 'The supervisor is providing learning, advising, encouraging, promoting, and modelling, that is often boundaryless' (Bierema & Merriam, 2002: 214). New online relations and a different understanding of presence in online environments mean that students' requests for feedback differ from face-to-face supervision. Studies of students' perceptions of online supervision stress the importance of the relation between students and supervisors, and highlight the importance of sensing the supervisor´s interest and personal response (Rademaker, 2016).

The foregoing focuses on online supervision raise the question of whether feedback in an online setting demands a different understanding of feedback, depending on the format used for supervision. Hattie and Timperley (2007) suggest that feedback directed to the self, with examples such as 'You are a great student' and 'That's an intelligent response, well done' is often too unrelated to performance to have a positive effect on students' work. However, a number of studies show that students' self-efficacy or belief in their own abilities may be challenged when it comes to online distance learning. Tladi (2017) notes the need to distinguish between various types of self-efficacy: self-efficacy related to remote learning, self-efficacy related to self-regulated learning, and self-efficacy related to computer and online technologies. Al Fadda (2019) presents a similar focus, based on a demonstration of a statistically significant relation between belief in one's abilities and inner goal orientation, and speaks of self-efficacy as a motivating trait, when teaching takes place from a distance. Chung (2015) finds a connection between a belief in one's abilities and the use of self-regulated learning strategies in distance education. Also Wang, Peng, Huang, Hou and Wang's (2008) study demonstrates a correlation between belief in one's abilities, learning strategies and learning outcomes among students participating in distance education. Peck, Stefaniak and Shah (2018) find that belief in one's abilities – together with effort regulation and peer learning – is correlated to retention in distance education. These results may indicate that complimentary feedback at the self-level may be particularly important in the context of online writing assignments, where building self-confidence and self-efficacy is crucial for self-regulation and retention.

The research on the online supervision of written assignments has had a limited focus on the way different digital technologies used in supervision influences the dialogue and the feedback, although Bengtsen and Jensen (2015) stress that 'different formats influence the conditions for supervision' (Bengtsen & Jensen, 2015: 17). Furthermore, online supervision seems to be investigated primarily with a focus on higher education. However, we know little of how online assignments are supervised and developed in upper secondary schools, on which this study aims to shed light.

Theoretical framework

In this section we present our understanding of supervision within a didactic framework. We first present our understanding of teaching and didactics, and next, we present our understanding of dialogue, and our framework for investigating dialogue during online supervision. Combining these gave us an opportunity to shed light on the changes in online supervision, both in terms of micro-processes in dialogues between teachers and students, as they are facilitated and negotiated by digital media, and in terms of macro-processes linked to new teaching and supervision conditions.

This project is based on a communicative approach to teaching and didactics, which takes into account the fact that the educational system is constantly changing (at different paces) (Christensen, Elf, Hobel & Qvortrup, 2018). These changes may be due to globalisation and new agendas in transnational education policies, new forms of knowledge, and/or changes in our understanding of what education is and should aim to be (Qvortrup, 2018). However, they may also be due to the transition to online settings. Previous research into online, distance education and teaching indicate that this changed physical and social setting supports certain forms of production and organisation (e.g. Bundsgaard, 2005), just as new positions and identities are established among students and teachers (e.g. Hasse & Andersen, 2012). This embraces both mental and social phenomena (Asplund et al., 2018; Ito et al., 2014). One may say that the changes challenge the obviousness or unchallenged legitimacy of curricula and disciplines that we attach to teaching on daily basis (Krogh, 2003, 2006), as they are 'forces that force subjects to develop a pronounced and continuous readiness for change' (Ongstad, 2006: 28). Thus, in a broader sense, the changes force the repeated rethinking of didactics. We suggest that this rethinking takes place at a programmatic level through repeated curricular developments, at the planned level, where the teacher develops new teaching content and forms based on the didactic purpose (Qvortrup, 2018). Furthermore, this rethinking takes place in didactic practice, where the new content, the new forms of teaching and the changed didactic purposes are negotiated through teaching, between school, teachers and students. This is captured by the following model of an analysis of didactic events (Figure 1), suggested by Christensen et al. (2014), and has been further developed by Qvortrup et al. (2017) and Qvortrup (2020a).

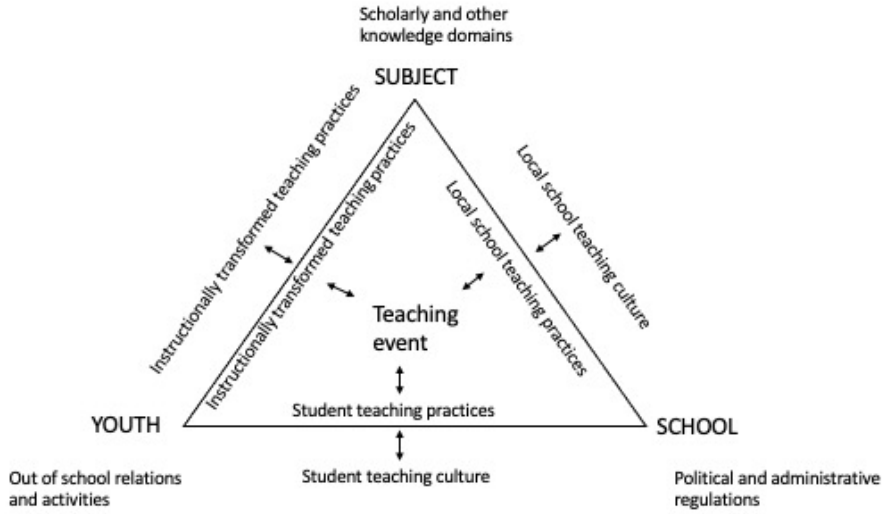


Figure 1: Model of analysis of didactic event in teaching (after Christensen, 2021)

The didactic negotiations are understood as social events where teachers and students interact under the conditions of a given situation (e.g. in our case, the conditions associated with the Covid-19 pandemic). Events refer to observable teaching situations (Christensen et al., 2014), and the model shows how such events reflect practices and cultures related to students and to teachers and schools. Practices are understood as ways of doing or participating in teaching. They refer to cultural norms, values, attitudes and social relations, and cannot be directly observed in a specific situation, but may be understood through analysis of recurring approaches, techniques and patterns that make sense of events and that also establish the limits of what is legitimate and recognisable (ibid.). In addition to referencing norms, values, attitudes and social relations, cultures capture the fundamental assumptions that exist among, and are created by, the actors, but are also framed by technologies, materials and physical frameworks (ibid.). According to Ongstad (2013), the negotiations is 'triadic in its distinction between, and linking, the form, content and use of the text or utterance' (Ongstad, 2013: 34). In didactic terms, these are the three essential questions: 'What should be taught (content)?', 'How should this content be presented (form)?' and 'Why/for what purpose (function/use)?' To capture the changes, Ongstad (2013) also adds the two categories of time and place: 'Kronotop, understood as physical time-and-place, […] becomes an inevitable and always present and silent context' (Ongstad, 2013: 35). Subjects, education and teaching, that is didactics, must 'always relate to five basic aspects that are all woven into each other, namely form, content, use, time and place' (Ongstad, 2013: 35).

The theoretical framework that informs our narrative analysis is based on Bakhtin's theories of dialogue and communication (Bakhtin, 1986). Within this framework we investigate the dialogical potential of online supervision. The understanding of supervision as a communicative activity means that the supervised learn through their interaction with their supervisors. Given this, we argue that Bakhtin's ideas of dialogism seem highly significant. The term 'dialogism' refers to Bakhtin's theories of dialogue, where dialogism is understood as 'a name for a bundle, or combination, of theoretical and epistemological assumptions about human action, communication and cognition' (Linell, 2003: 220). Bakhtin distinguishes between monologism and dialogism as two distinctive approaches comprehending knowledge. When we speak of monologism, knowledge is understood as given, and in a learning setting this knowledge may be directly transmitted to the student through the teacher's authoritative word. When we speak of dialogism, knowledge is understood as 'emerging from the interaction of voices (…) and concerned with the construction and transformation of understanding through the tension between multiple perspectives and opinions' (Linell, 2003; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006: 302). The understanding of dialogue in supervision is framed by the idea of knowledge as co-developed through multivoiced interaction. Dysthe suggests the term 'dialogical uptake' for investigating the micro-processes of dialogue (Dysthe, 1997). These perspectives on monologism and dialogism allow us to investigate how the dialogue in supervision is influenced by the understanding of knowledge.

Bakhtin distinguishes between 'the authoritative word' and internally persuasive discourse (Bakhtin, 1981: 342). When giving and receiving feedback, Prior (1995) suggests tracing the interplay of the authoritative and internally persuasive voices, where teacher and student negotiate words and meanings, since the negotiations bear witness to the student's development (Prior, 1995: 292). Dysthe et al. (2006) argues that Bakhtin's concept 'offers a relevant distinction for discussing supervision practices, because it combines an understanding of a person's dialogic appropriation of social language and the ways outside forces assert their influences' (Dysthe, Samara & Westrheim, 2006: 203). Both concepts suggest that supervision through dialogue demands the student's active participation to negotiate and transform the content into knowledge that is meaningful to the students. In their research on various supervision formats, Dysthe (2003)

stresses that an important aspect of supervision concerns which communicative models are most suitable for transforming the authoritative word into an internally persuasive voice (Dysthe, 2003: 3).

To investigate the negotiation among multiple voices during supervision, we draw on Bakhtin's term, 'appropriation':

> The word in language is half someone else's. It becomes 'one's own' only when the speaker populates it with his own intentions, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. Prior to this moment of appropriation, the word does not exist in a natural and impersonal language (it is not, after all, out of a dictionary that the speaker gets his words!), but rather it exists in other people's mouths, in other people's contexts, serving other people's intentions: it is from there that one must take the word, and make it one's own. (Bakhtin, 1981: 293–4)

This statement emphasises that supervision is a continuous negotiation between a person's dialogic appropriation of social language and the surrounding context that influences the dialogue. Since supervision is understood as participation in a community of practice the dialogue is influenced at an interpersonal level in a specific supervision dialogue between the supervisor and the student, and at the level of sociocultural activity that transcends the specific situation. In a Bakhtinian perspective the supervisors has a powerful voice influenced by the voices of the organisation (school) and institution (policies). This understanding of supervision is an argument for drawing on the context when analysing the specific act of supervision. In figure two we have captured how our perspective on the student's account is embedded in a larger context.

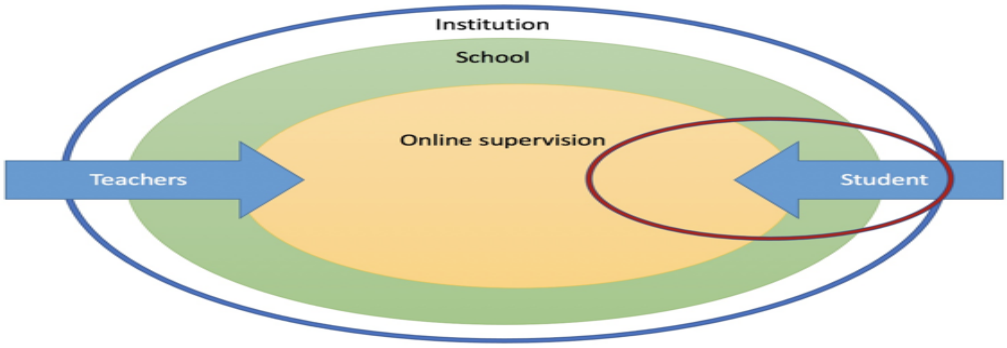


Figure 2: Illustration of the focus of this investigation

For our investigation of how dialogue in various online supervision formats supports the development of knowledge and writing, we argue that the concepts of voice, monologism, dialogism and appropriation constitute an adequate framework.

Data and methods

This article is based on a mixed methods approach, and includes four types of data: 1) surveys of students' experiences of online supervision (N=667) conducted in April 2020, 2) student notes, instructions and assignments, 3) observations and 4) interviews. The University of Southern Denmark is responsible for these data, and ensures that the processing of personal data takes place

in accordance with the rules on data protection. The legal framework for processing these data is found in the Danish Data Protection Act §10. All data has been translated from Danish to English by the authors. In the translation authors are emphasising the content of the students answers over language. Our mixed methods approach is characterised by a 'diversity of views', or 'perspective change' and 'complementation', as in Green's and Bryman's taxonomies for mixed methods designs (Greene et al., 1989, Greene, 2007, Bryman, 2006). Regarding the change of perspective, we tried to increase both the breadth and depth of our analyses of students' experiences of online supervision by analysing with, and moving among, various perspectives or paradigms. Regarding complementation, we sought to expand and strengthen our interpretation by combining various data sources. This is evident in our selection of qualitative cases, as we selected cases based on findings from the quantitative part of this study that showed some discrepancies with previous studies described in the section on online supervision.

The survey data were collected as part of a research project on school closures (Qvortrup, 2020b). Of a total respondent group of 3342, 677 3rd year students responded to the last section concerning the SRP (Specialised Study Project) and SOP (Multi-Subject Coursework). As shown in Table 1, on the status of the students' work on their SRP/SOP at the time of the data collection, 488 students (72.1% of the 3rd year students) were in the process of completing, or had completed the SRP/SOP during school closures. The responses from these 488 students form the quantitative data base in the article.

	Respondents	Percent
I have not yet started to work on it	2	0.3%
I am working on it now	50	7.4%
I finished it before school closures	187	27.6%
I finished it during school closures	438	64.7%
Total	677	100.0%

Table 1: Third year students' responses to the question: 'How far have you got with your SRP/SOP?'

Another central element of our data collection was based on qualitative data. In the spring of 2020, we collected data on three students who were selected to answer this article's research questions, as part of a qualitative ethnographic doctoral project (Bang-Larsen, 2022). Data involved student notes, instructions and assignments, observation of online supervision and interviews, as illustrated in Table 2. This part of the data was chosen to explore the discrepancies between the results of the quantitative part of the study and previous studies. As we discuss below, these discrepancies related to accessibility and proximity.

Student	Pseudonym	School	Theme for assignment	Topics	Data: student notes, instructions and assignment	Data: observation	Data: interviews
1	Mira	School 1	The rebuilding of Rwanda	History and Social Sciences	Instructions for assignment. Student notes after 7 days of work Student notes from supervision Final assignment	Observation of 2* online supervision sessions (Zoom) 5* email threads Dates for 9 phone calls	2 interviews

1	Siv	School 2	Swinging bridges	Math and Physics	Instructions for assignment Student notes after 7 days of work. Student notes from supervision Final assignment	Observation of 2* supervision sessions (Google Meet, Messenger) 6* email threads	2 interviews
3	Sofia	School 2	Terrorism – focus on Dirty Bombs	Physics and Social sciences	Instructions for assignment. Student notes after 3 days of work Student notes from supervision Final assignment	Observation of 2* online supervision (1 Messenger and 1 Google Meet) 7* email threads	1 interview

Table 2: Data presenting the qualitative research

Data from the online supervision of students consisted of written supervision exchanges (fx data from messenger), supervision-incidents using video and notes students made during audiobased supervision such as phone-calls (Hastrup, 2012). Data and methods for selecting data was based on the online supervision in the three formats that were used during the SRP/SOP supervision, according to the students (Bang-Larsen & Qvortrup, 2021). The analysis of supervision data focused on describing how the dialogue evolved in a given online format. Semi-structured interviews with the students were conducted within two weeks after the supervision-incidents, where the students were asked to describe their experience of supervision (Kvale & Brinkmann, 2015). The interviews were transcribed, coded and analysed as documents that formed a part of the student's accounts, along with our observations, student notes and assignments (Bang-Larsen & Qvortrup, 2021). Finally, we collected documents produced by the students, including notes from supervision, the assignment in progress and the final assignment. For this part of the study, students were chosen from the 9 students engaged in a larger research study (Bang-Larsen, 2022). The cases were selected because they represented three very different cases of online supervision (Cresswell, 2017), and also yielded the thickest data (Geertz, 1973). In the analysis, students, supervisors and schools are anonymised. Data were collected with the participants' consent.

Methodological approach – researching dialogue in online supervision

We present our strategies for analysing our data, which combine the perspectives from the theoretical framework with our methods for data analysis. Our analytical approach may be described as what Bryman (2016) and Schwartz-Shea and Dvora (2012) call an abductive strategy (Bryman, 2016; Schwartz-Shea & Dvora, 2012), where disturbances from various sources are used to suggest further exploration. The survey data were analysed in exploratory and descriptive ways, to develop preliminary hypotheses, and to complete the qualitative analysis, respectively.

The qualitative data were investigated through narrative analysis, as understood in the tradition of Riessman (2008). When analysing the accounts, we focused on two aspects:

1. We present our investigation into how supervision, in various online formats, is influenced by time and place.
2. To expand this investigation, to explore the different formats, we analyse the dialogues during online supervision from a Bakhtinian perspective.

The first part of our narrative analysis was shaped by the results of a study of online supervision formats presented by Bang-Larsen & Qvortrup (2021). The accounts were coded and analysed according to Ongstad's categories of time, space, form, content and function (Ongstad, 2013).

Research category	Questions for observation	Data
Time	When is the supervision taking place? Synchronous/asynchronous communication	Video- audio- and online textbased observation of supervision
Space	In which virtual space is the supervision taking place? Which physical spaces are represented during the supervision?	Videobased observation of supervision
Form	What characterises the format of the online communication?	Video- audio- and online textbased observation of supervision
Content	What is the content of the dialogue?	Video- audio- and online textbased observation of supervision Notes from the student Assignments Interviews
Function	How does the student understand the purpose of the supervision session?	Video- audio- and online textbased observation of supervision Interviews

Table 3: Illustration of the research categories and data used for the study

To investigate the development of dialogue during supervision, Bakhtin's dialogical framework categories were added to the analysis of the micro-processes of the dialogue. The analysis of the feedback is partly informed by Hattie and Timperley's levels of feedback (2007).

Categories for observation in the supervision dialogues Sequences	Content – Level of feedback	Identified voices	Dialogue/monologue	Signs of appropriation
Sequence 1 – opening sequence				
Sequence 2 –				
Sequence 3				
Sequence 4 – closing sequence				

Table 4: Illustration of research categories

Findings

In this section we first present our findings from the entire quantitative data set, with a focus on the use of online formats and the student experience of supervision. Then we present the coding and findings of the narrative analysis, to explore the dialogical characteristics of the various online supervision formats.

As shown in table 5, a great variety of online supervision formats were used.

	Percent
On Skype	2.8%
On Teams	36.3%
On Zoom	1.4%
By telephone	23.7%
By email	27.9%
On my school's learning platform	44.7%
Other	32.6%

Table 5: 3rd year students' answers to the question, 'What media/platforms were used for the supervision?' (you may select more than one)

A majority of students stated that they were supervised via the school's usual teaching platform, and the second-most used was the Microsoft Teams platform, which is a communication and collaboration platform that has an application for video meetings with a chat feature and file storage. Also, many students were supervised via email and telephone. Thus at least three online supervision formats were used: asynchronous written supervision (teaching platform and email), synchronous audio supervision (telephone) and synchronous video supervision (Teams, Skype and Zoom).

Table 6 shows the students' general experiences of the supervision as it took form after the transition to online settings (see Theoretical framework).

	Percent
Not at all	8.9%
To a reduced extent	27.4%
Neither/nor	17.1%
To a moderate extent	25.8%
To a large extent	18.6%
Don't know	2.3%
Total	100.0%

Table 6: 3rd year students' answers to the question: 'I have a good access to receive supervision while working on my SRP/SOP'

Table 6 shows that the online supervision did not meet all students' expectations. Just under half of the students (44.4%) found that they had good, or somewhat good access to supervision, whereas a little over a quarter (27.4%) found that this was the case to a reduced extent, and 8.9% indicated that this was not at all the case. In the open ended comments following this this survey question, it is stressed by a majority of the students that they felt particularly challenged by three factors: 1) personal contact with the teacher, 2) the possibility of on-demand supervision when needed and 3) the experience of being part of a working community with the possibility of peer-to-peer guidance. As we dove into the responses to the open-ended questions that extend the questions presented in Table 6, we reached a better understanding of the factors that helped to determine students' assessment of their opportunity for supervision. However, these answers not only presented a picture of the students' assessment of their opportunity for supervision, but also explicitly and implicitly gave us an idea of students' expectations of supervision. Three themes of interest for this research emerged in the responses.

The first theme relates to presence and dynamic dialogue. This theme includes a number of statements that address the unsatisfactory temporal dynamics. One of the students stated that 'It is really hard when you write an email to your supervisor and you have to wait several days for an answer'. However, the question of time is related not only to response time, but also to a lack of immediacy in relation to contact, 'e.g. if you hit a wall and are not able to get started again', as one of the students put it. Another student explained that 'I had to write to them first and then I had to wait some time for an answer'. In addition to time, presence is linked to physical presence. One student noted that 'It's all very difficult when you cannot see each other's body language', whereas another explained that 'It is not as easy to understand your supervisor when he is not in the same room and you can actually face each other', and a third student suggested that 'The lack of presence may mean that you are not asked as many questions, which also means that the depth of the interaction is reduced'. This student significantly correlates visual closeness to the possibility of depth: 'All in all, one just needs to see the teacher and get answers, instead of writing on the internet'.

The second recurring theme in the open answers address depth, as opposed to surface. One student explained that 'it is difficult to find the head and tail of where to start. Then it is confusing to receive various messages and documents that you cannot find later, if you need them'. Another student with a similar focus explained that 'a lot can be misunderstood when writing it', and similarly, other students wrote that 'it is difficult to communicate properly so that one is sure that one's teacher understands what one is saying' and 'it is not so easy to explain to the teachers what exactly you think in relation to what you need help with'. According to one student, this may be due to the fact that 'the answers were often short and did not help much'.

Finally, a number of students indicated that the supervision normally referred or related to wider learning circles, or that in some way, they remind them of, or confirm the students' relationship to the institution as a learning community. One of the students explained that 'you do not have the same opportunity to ask classmates, etc. for advice'. Another student describes feeling that 'you are completely alone with it'.

Three students' accounts of their experiences of various online formats

The survey data made it evident that the students are receiving supervision and feedback in a wide range of online formats. The survey findings also indicated that students' have very different experiences of supervision and feedback depending on the use of different formats. Our research informs us that online supervision demands an awareness of how various communication multimodalities may support online communication in a given format, and research emphasises the importance of the relation between student and supervisor, and suggests a focus on the informal aspects of supervision. The quantitative data address the questions of depth in supervision, which is of interest, since research claims that text feedback in online supervision has 'great potential' (Kumar & Johnson, 2017: 205). There also seems to be a gap between data's addressing of time as a challenge, and research claiming that text feedback in online supervision has great potential transgressing time and space (Bengtsen & Jensen, 2015). It is interesting to explore the ambiguity of these themes, which are addressed in the findings of the analyses of the qualitative data. In the following cases from the qualitative data, we first present our results of the analyses of how time and space affect the online format (form). Furthermore, we explore how the students experienced the content of their supervision. In doing this, we gain insight into the students' understandings of how dialogues in online supervision contributed to their writing.

Mira – an experience of video-mediated online supervision

Mira was completing her final year of upper secondary school with a large project on the genocide in Rwanda (History and Social sciences). Mira had been home for two weeks when she began her writing and supervision. As shown in Table 7, Mira's supervision took various forms, but video-based online supervision was the dominant format. Two twenty-minute online meetings were scheduled for Mira and her two supervisors.

Research category/ Format of supervision	Time	Space	Form	Content	Function
Written online communication	Asynchronous Used for immediate requests for supervision	Use of messenger – invitation into private space	Questions	Task	Requests for answers, instructions and approval
Audio-based online communication	Synchronous Immediate	Private space	response – confirmation /affirmation	Task and Process	Requests for answers and acknowledgement
Video-based online communication	Synchronous	Private space	Text oriented Smalltalk	Task, process, self-regulating, self-level	Requests for task-level and process discussions.

	Immediate response, but needs planning to schedule a meeting				Requests for acknowledgement.

Table 7: Findings concerning Mira's experience of various online formats

The analysis of Mira's experience of the changed conditions with respect to time and space in supervision shows that Mira felt she had fairly good access to her supervisors, with which she was very pleased. It seems very important to Mira that she may have supervision at almost any time. She also emphasises that the use of online formats in some way intertwines the supervisors' space and her personal space.

> I think online supervision has been awesome. I could call X at any time, and we spent hours on the phone (…) For some reason it also seemed quite relaxed, I sat at home in my room and there were not a whole lot of other students, waiting for me to finish or looking at me. We used screensharing a lot, and then they [supervisors] read through passages and asked why I did this, and why I did that.... in this sense. (Mira, Interview)

As Mira emphasised in her statement, the video-based online format leaves the student in a comfortable private room with an experience of time as 'one's own'. In the second video-based online supervision session, Mira requested help at task level. The session was scheduled halfway through her writing, owing to Mira's 'struggling with how to inform her investigation analytically by using economic theory, not just paraphrasing the theories' (as written in an email from Mira to her supervisors). By her request, Mira shows signs of appropriation, since the request echoes the voice of the supervisors in previous supervision, where they expressed concern about the taxonomic levels of her investigation. The online session opened with small talk about the process level and the student's well-being. Then the social science teacher addressed Mira's struggle (sign of a 'dialogical uptake' from the dialogue initiated by Mira). The supervisor invites Mira to screenshare, and the dialogue evolves around paragraphs written by the student:

> in your analysis you use descriptions of strategies used by Rwanda's government to evolve economic growth, particularly nation branding. Analysing this, you need economic theories, and I see that you use the book, *International economics*. Which theoretical conclusions from this chapter are you planning to draw on?
>
> (Mira, videobased observation)

Instead of imposing a teacher-driven monologue concerning relevant theories and concepts, the teacher uses Mira's text to invite her to explore the analytical possibilities of the framework Mira presented. As the dialogue evolves, Mira finds a way to elaborate on the analysis, by using the theoretical framework to analyse Rwandan government strategies for economic growth through nation branding. The supervisor mentions another theory from the book, Rostow's strategies for economic growth, and Mira decides to look into that as well. Mira's description of this supervision dialogue as contributing to her writing-process, may be due to the use of screensharing as a tool, that qualifies the dialogue. The active use of the text Mira produced prompts a scaffolding dialogue, and in the final assignment we see that the teacher's suggestion was integrated in the analyses (another sign of appropriation).

At the conclusion of the online supervision, the supervisor asks Mira to recapitulate what she needs to do next. Mira informs her supervisor of her plans, and according to the observation, she emphasises the key parts of the dialogue. This part of the session addresses

feedback at a self-regulating level. The supervisors question is encouraging Mira's planning of the process and her ability to address the work in front of her. Mira ends with a sigh, emphasising that she still has work to do. Since the format allows the supervisors to see the expression in Mira's face and hear her tone of voice, they respond to this by stating, 'You look as though this is a bit overwhelming?'. Mira responds to this, confirming that it is a bit overwhelming, but she indicates an awareness of, that this is expected in this part of the process. The supervisors confirm this, and add, 'but you are a fighter, a hard-working bright student, we know you can do this', after which the meeting ends. This is clearly feedback at the self-level. Concerning the student's understanding of the function of supervision, feedback at the self-level turns out to be central and is a recurring feedback strategy throughout Mira's feedback. This sort of feedback may be understood as an attempt to meet and acknowledge the student as a person, in the sense that the feedback is dialogically-oriented, but not towards the actual task. Nevertheless, Mira emphasises the value of this response:

> I could call them [supervisors] at any time, and just have a short chat… ask how things were going.... or if I had a quick question. In that sense it has been very good.... very informal...the idea that someone cares about you and is interested... They believed in me, and I had the feeling of being seen. (Mira, interview)

In this passage Mira addresses her use of audio-based online-formats, as a format satisfying the need for online-demand, and also her need to be acknowledge as a student making her way through the difficult process of writing this assignment. She emphasises the importance of informal communication and the personal interest evidenced by the use of a communication platform involving a private space and private time. The private room and the voices of supervisors as private persons, seem important to the dialogue. And Mira emphasises how the feedback at the self-level encourages her to work. The data underlines that in this case, audio- and video-based online communication privileges this kind of feedback.

Siv – an experience of written online communication

Siv's SRP covers mathematics and physics, and she was investigating swinging bridges. All her supervision was carried out online. Siv's supervisors used written online communication only. They used text-messaging on Messenger, based on the argument, that the fortune of this platform is related to the possibilities of tracking text and order of communication.

Research category/ Format of supervision	Time	Space	Form	Content	Function
Written online communication	Asynchronous Lack of response Loss of time appointed	No access to the space in which the conversation partners are communicating. Anonymous. Consequence: experience of noncommitment.	Communication initiated only by student.	Questions and answers at task level.	According to student, supervision should support writing process and bring new perspectives to the research.

Table 8: Findings concerning Siv's experience of various online formats.

The online format chosen by Siv's supervisors, introduces another sort of 'presence' than the case of Mira, since it offers no visual access to the rooms from which the participants communicate, and thus no intertwining of the supervisors' and the student's personal spaces. Siv explained that because she had no access to the supervisors' physical space, they did not appear to be engaged in the supervision. Also, this format is partly asynchronous. According to Siv's account these conditions of time and space are challenging. In her narrative, time is an ongoing issue: lack of time; presence and time; answering on time and time stolen from her, because she did not receive

the supervision time that was assigned, according to the study plan. The changed conditions of time and space seem to be crucial for Siv's account of er supervision. One might characterise it as a narrative of loss.

> The supervision has been quite special, because it was only online, and my supervisors insisted on using chat-function of Messenger. Sometimes I felt that it was only me posing questions, and then they answered.... in that sense it was not really a conversation, I really missed that they addressed the specific parts of my paper, but then again, they never looked at what I was writing.... it was just questions and answers. (Siv, interview)

Our analysis is focused on Siv's communication with her supervisors through chat-function of Messenger. Twice during the writing period the two supervisors separately invited Siv to participate in online supervision using the chat-function of Messenger. Siv could also contact her supervisors by email. The supervision chat opened with Siv posing a question about her research question: 'Hi, why does it [research question] address Newton's laws in the plural form, isn't it just the second law that is relevant?' The question evidently addresses feedback at task level. The supervisor is lacking in time in his answer, and Siv requests an answer twice, with '?' and 'what is the answer?'. After 15 minutes, the supervisor replies 'I assume that the 3rd law is also relevant for defining the constant of the spring'. Siv replies with an 'ok'. After another 10 minutes, the supervisor asks, 'is that all for now?'. Siv confirms this and leaves the room. During the second supervision session, this conversation pattern is repeated, this time with a focus on formal aspects of the assignment, which address' the abstract. The mathematics supervision solemnly addressed the formal aspect of the assignment. Siv asked 'How long is a conclusion?', the supervisor answered, and Siv posed a new question concerning the question of text representations versus models. This was also a request for feedback at task level. The conversation clearly presented communication driven by questions from by the student and responses that answer the questions, but do not promote conversation. In this sense, the conversation drew on a very restricted form of dialogue, but nevertheless the conversation showed signs of limited uptake and appropriation, since the answers were important for the student's completion of the assignment.

Siv's case is significant, since it demonstrated that text-based supervision is effective for replying to specific questions and confirming students on task level. On the other hand, the data revealed a weakness of this format, since it does not encourage conversation. Also, the format seems to focus on task-level feedback. In this sense, the narrative reproduces some of the themes of the survey. In Siv's narrative, she keeps returning to how the supervision disappointed her, and her expectations of supervision. Her narrative is echoing the voices of the school, which have introduced the frames for supervision. Furthermore, her narrative is referring to the voices from students from other classes, and their stories of supervision, which from Siv's perspective, seems more useful. The interview addressed three aspects: 1. the desire to develop the dialogue, 2. to address the student's work at text level, 3. to request supervision on process – self-regulation – and perhaps even at the self-level:

> The thing is, you may need supervision even though you are not aware of it. I only got supervision if I requested it, and I really wish that my supervisors reached out to me more, asked how things were working out for me, what I wrote about, whether things were okay (…) If we have had a video conference, it probably would have been much more committed... they could not just leave the room or

> remain silent. I really wish there was more conversation... if we had looked at what I had written, it may also have led to some sort of progress. (Siv, Interview)

With words and expressions such as, 'reach out to,' 'wish' and 'miss', Siv's statement emphasises her disappointment with the supervision. She emphasises the experience of supervision as superficial and disconnected from her need to engage in a developing dialogue that addressed aspects other than task level.

Sofia – an experience of text-oriented feedback
Sofia's writing assignment addresses the topic dirty bombs (Physics and Social studies). The choice of online format was left to her supervisors. Sofia's teachers offered two formats of online supervision: written online communication and audio-based online communication with screensharing.

Research category/ Format of supervision	Time	Space	Form	Content	Function
Written online communication	Asynchronous Emphasises that asynchronous interaction leaves time for reflection and formulating descriptions of needs	No access to the space in which the conversation partners are communicating.	Communication initiated by student. Question/response	Feedback at task level, process level and self-regulation level	Format is seen as offering the option to communicate challenges prior to online meeting. Plus, option for fast reply.
Audio-based online communication with screen-sharing	Synchronous Immediate answers. Opportunities to evolve a developing dialogue in an undisturbed time frame time	Participation from private space– safe zone Access to voice	Dialogue initiated by, and developed by all parties involved. Screen-sharing as basis	Feedback at task level, process level and self-regulation level	Format seen as option for developing the project. Format seen as option for explanations of difficult elements.

Table 9: Findings concerning Sofia's experience of various online formats

The findings in the first part of our analysis confirmed that Sofia experienced a scaffolded supervision process, where the online format supported her writing process. Sofia particularly emphasised that she found the possibility of online screensharing supportive. The format is enabling the simultaneous presence of both student and supervisors synchronously in time. Also the format is enabling the sharing of the text establishing a sort of common ground or shared space. Contrasting the survey data, Sofia's narrative is remarkable in stressing time as a resource.

> I had great difficulty with this project... how to present the possible use of a dirty bomb. For this, my physics supervisor was a great help. He set up a meeting in Google Meet with screensharing, and we went over our case, discussed the calculations and how to present it. (Sofia, interview)

The analysis focused on two different supervision incidents and two different formats, since the supervisors switched between them, depending on the content addressed. The paragraph above is from observed online supervision between Sofia and her physics teacher. The session took place on day 3m and was scheduled for half an hour. The teacher started by addressing her writing 'How are you... what have you focused on in the beginning?' Sofia replied that she had made a good start, and that she was currently engaged in presenting the case, about which she was a bit confused. The supervisor asked whether he could see her work, and Sofia launched screensharing. Sofia focused

the screen on her presentation of the case and her preliminary calculations, and the teacher asked how she collected her data. Sofia replied, and supervisor explained that she needed to add this explanation to that which was already presented, as a sort of metatext. This case also illustrates how screensharing may be used as a focal point to explore a students' written text, and thereby access the student's voice and a dialogue initiated by the student. The supervisor added to the writing of the student and gave instructions that improving statements the student already made. In the final assignment we see signs of appropriation, since the case was scaffolded by a metatext that commented on access to data and data development. The session closed with the supervisor's response in a combination of process- and self-regulation levels, and concerned whether the problem was clear to Sofia, and whether she knows how to move forward with her assignment.

For Sofia, one concern was the part of the assignment that involved the social sciences. Sofia asked how much she needed to account for the theories before including them in a discussion. Sofia starts by addressing this in a session on Google Meet, on day seven of her writing. At this point in the process, Sofia had been down with the flu for two days, and she felt a time pressure, which troubled her. The supervisor began by asking about her health, and Sofia responded. In the interview Sofia explained that she finds such parts of the supervision 'a sort of personal investment', apparently the sort of informal dialogue that the quantitative data set indicated that students want. Next the supervisor asked whether she had made a schedule for her writing days, and whether they should start by looking at it. Together, they discussed the process, and the challenges Sofia had in front of her. The supervisor approved her plan and suggested that she should spend the rest of the day finishing the section that introduced the theories, and then email it to him, for comments. The supervision showed a sensitivity to the student's voice and an awareness of the importance of dialogical uptake, based on both text and spoken expression. When we look at the data from the interview, it is evident that the student has found that the supervision meeting met her expectations of supervision:

> My social sciences teacher really helped me out. He helped me by expressing some of the parts I struggled with... I emailed it to him, and he read it, and helped me out find ways to shorten it, what I could leave out, and so on.
>
> (Sofia, interview)

In Sofia's case, it is remarkable that the supervision combined various formats, depending on the content and the feedback requested. Feedback addressed task, process and self-regulating levels, but throughout the supervision we found no sign of feedback at the self-level. The use of an online format that combined audio and screensharing clearly supported the opportunity to engage in dialogue related to the text. Furthermore, the format left the possibility of an engaging dialogue meeting the students request for immediate response. However, the formats impact on the dialogue is of interest, since in this case the dialogue was far more concerned with the written text shared on the platform than in Mira's case. One might assume that the absence of the video-mediated picture of the student directed the feedback more towards the process and the task, and less towards feedback at the self-level.

Discussion

In this article we examined how the supervision of major written assignments at Danish upper secondary schools took place during the mandatory school closures to prevent the spread of Covid-19. This article was built on a communicative approach to teaching and didactics, based on the premise that education and teaching are constantly renegotiated and re-established in response to

context. In this article we focus on how dialogical interaction in various online supervision formats supports the development of knowledge and writing among upper secondary students.
Research in this field is ambiguous in terms of our understanding of how online supervision may contribute to knowledge-development and the writing process, but part of the existing research emphasised the importance of attending to the affordances of the various online formats. This awareness was incorporated into our research design, which focused on how the students experienced the various online supervision formats. The two data sets showed a great variety in the use of different formats, and very significant differences in the student's experiences of online supervision. The quantitative data suggest that at least three online supervision formats were used: written asynchronous supervision (a teaching platform and email), synchronous audio supervision (telephone) and synchronous video supervision (Teams, Skype and Zoom), and they also determined three themes that we investigated further in the qualitative data. The first is presence and dynamics in dialogues, the second is depth of the dialogue and the third is learning circles. The qualitative data informed us of the student's perspectives on online supervision, and highlighted that students emphasise the relationship established through dialogue when using online formats. From the student's perspective, a lot more than feedback on their actual writing is at stake, and they emphasise attention to the psychodynamic dimensions. Through the students' accounts we learn of the importance of the relation-building dialogue, understood as a symmetrical dialogue that expresses an interest in the student and the student's perspective. The data also informed us that students value time as a condition for an engaging dialogue; access and timeliness. Finally, the students' accounts addressed text-oriented dialogue and feedback that leads to in-depth dialogue. These results suggest that complimentary feedback at the self-level may be particularly important in the context of online writing assignments, where building self-confidence and self-efficacy is crucial for self-regulation and knowledge retention.

The dialogical perspective on online supervision proved to be important for gaining an understanding of why students find online supervision so radically different from face-to-face supervision. An important insight that emerged from our study is that the various online supervision formats offer very different features for developing student writing. Sometimes, supervision may be directed at a specific task, and the students request clear instructions or on-demand supervision. At other times, the students request text-oriented feedback, which demands active involvement with student-produced texts. And at other times, the students ask that the supervision address psychosocial dynamics, and it turns out that the supervision format must enable the sense of a personal relationship with the teacher.
In Scandinavia, most studies of students' work on large written assignments in upper secondary school have focused on literacy. Recent studies have favoured face-to-face supervision of written assignments. In this article we have tried to shed light on online supervision. Our research suggests that an awareness of the different dialogical potentials of the various online formats may qualify the use of these tools. Data showed, that in some aspect's online supervision enhances the students' sense of managing their work on the assignment. But data also showed, that Improving the dialogic dimensions of online supervision of upper secondary school students is challenging for the supervisors.

References

- Al Fadda, H. (2019). The Relationship between Self-Regulations and Online Learning in an ESL Blended Learning Context. *English Language Teaching, 12*(6), 87-93

- Asplund, S.-B.; Olin.Scheller, C. & Tanner, M. (2018). Under the teacher's radar: Literacy practices in task-related smartphone use in the connected classroom. L1-Educational Studies in Language and Literature 18: 1-26
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: four essays by M. M. Bakhtin*, Edited by: Holquist, M. Austin, TX: University of Texas Press. (C. Emerson and M. Holquist, Trans.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*, Edited by: Emerson, C. & Holquist, M. Austin, TX: University of Texas Press
- Bang-Larsen, A. (indleveret 2022). *Vejledning – et drama i flere akter.* Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet, Institut for Kulturvidenskaber.
- Bang-Larsen, A., & Qvortrup, A. (2021). Virtuel vejledning under Corona-krisen. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, *14*(24). https://doi.org/10.7146/lom.v14i24.124959
- Bastalich, W. (2017). Content and context in knowledge production: a critical review of doctoral supervision literature, Studies in Higher Education, 42:7, 1145-1157. DOI: 10.1080/03075079.2015.1079702
- Bierema, L.L., Merriam, S.B. (2002). E-mentoring: Using Computer Mediated Communication to Enhance the Mentoring Process. *Innovative Higher Education 26*, 211–227 https://doi.org/10.1023/A:1017921023103
- Bengtsen, S. & Jensen, G. (2015). Online supervision at the university - A comparative study of supervision on student assignments face-to-face and online. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, *8*(13): https://doi.org/10.7146/lom.v8i13.19381
- Benmore, A. (2014). Boundary Management in Doctoral Supervision: How Supervisors Negotiate Roles and Role Transition Throughout the Supervisory Journey. *Studies in Higher Education*, doi:10.1080/03075079.2014.967203
- Bjørndal, C.R.P. (2008). *Bak veiledningens dør: Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Boud, D.;Lee, A. (2005). 'Peer Learning' as Pedagogic Discourse for Research Education. *Studies in Higher Education* 30: 501–16. doi: 10.1080/03075070500249138
- Brown, G., & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education.* London: Methuen
- Bryman, Alan (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research 6*: 97–113
- Bundsgaard, J. (2005). Bidrag til danskfagets it-didaktik – med særligt henblik på kommunikative kompetencer og på metodiske forandringer af undervisningen. Odense: Forlaget Ark
- Christensen, T.; Elf, N.; Hobel, P. & Qvortrup, A. (2018). Introduktion: Didaktik i udvikling. I Christensen, T.; Elf, N.; Hobel, P.; Qvortrup, A. & Troelsen, S. (red.). Didaktik i udvikling (s. 9-25). Århus: Klim
- Christensen, T.S.; Elf., N. & Krogh, E. (2014). Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Chung, L.-Y. (2015). Exploring the Effectiveness of Self-Regulated Learning in Massive OpenOnline Courses on Non-Native English Speakers. *International Journal of Distance EducationTechnologies 13*(3): 61-73
- Clancy, D. S. & Sentance, M. (2020). *Keeping Students Academically Engaged during the Coronavirus Crisis*. Pioneer Institute for Public Policy Research. Retrieved December 23, 2020 from https://pioneerinstitute.org/pioneer-research/academic-standards-pioneer-research/keeping-students-academically-engaged-during-the-coronavirus-crisis-part-one/.
- Creswell, J.W. (2017). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Delamont, S., Parry, O. & Atkinson, P. (1998). Creating a Delicate Balance: the doctoral supervisor's dilemmas, *Teaching in Higher Education*, 3:2, 157-172. DOI: 10.1080/1356215980030203
- Doyle, N., Jacobs, K., & Ryan, C. (2016). Faculty Mentors' Perspectives on E-Mentoring Post-Professional Occupational Therapy Doctoral Students. *Occupational Therapy* International, 23(3), 305–317
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære.* Aarhus: Klim
- Dysthe, O. (2002). "Professors as Mediators of Academic Text Cultures: An Interview Study with Advisors and Master's Degree Students in Three Disciplines in a Norwegian University." *Written Communication* 19 (4): 493–544. doi:10.1177/074108802238010
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspil og læring*. Århus: Forlaget Klim
- Dysthe, O.; Samara, A.; Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: A case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education 31(3)*: 299–318
- Elf, N.; Petersen, C.K. & Qvortrup, A. (2018). Digitalisering i de gymnasiale uddannelser – status 2017. Gympæd 2.0 20: 22-25

- Emilsson, U. M. & Johnsson, E. (2007). "Supervision of Supervisors: On Developing Supervision in Postgraduate Education." *Higher Education Research and Development* 26: 163–79. doi: 10.1080/07294360701310797
- Erichsen, E. A.; Bolliger, D. U.; Halupa, C. (2014). Student Satisfaction with Graduate Supervision in Doctoral Programs Primarily Delivered in Distance Education Settings. *Studies in Higher Education, 39 (2)*: 321–338
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays.* New York: Basic Books.
- Greene, Jennifer C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass. Greene, Jennifer C., Valerie J. Caracelli, and Wendy F. Graham (1989). Toward a conceptualramework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis 11*:255–274
- Gurr, G. M. (2010). Negotiating the 'Rackety Bridge' ─A Dynamic Model for Aligning Supervisory Style with Research Student Development. *Higher Education Research andDevelopment 20*: 81–92. https://doi.org/10.1080/07924360120043882
- Hasse, C. & Andersen, B.L. (2012). Teknologiforståelse professionerne. I: K.D. Søndergaard & C. Hasse (red.). Teknologiforståelse – på skoler og hospitaler, s. 11-38. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Hastrup, K. B. (2012). The Social Life of Science. *Public Service Review: Science and Technology*, *15*, 90-91
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112
- Ives, G. & Rowley, G. (2005) Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes, *Studies in Higher Education, 30:5*, 535-555, DOI: 10.1080/03075070500249161
- Johnson, L.; Lee, A. & Green, B. (2000). The PhD and the Autonomous Self: Gender, Rationality and Postgraduate Pedagogy. *Studies in Higher Education 25*: 135–47. doi: 10.1080/713696141
- Krogh, E. (2003). Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser. Ph.d.-afhandling. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Syddansk Universitet
- Krogh, E. (2006). Danskfaget i moderniteten. I Ongstad, S. (red.). Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland. Oslo: Universitetsforlaget
- Krogh, E. (2016). De store formater: Et studie i skrive- og skriveudviklinger i undersøgende skrivning. I Krogh, E. & Jakobsen, K.S. (red.). *Skriverudviklinger i gymnasiet* (71-105). Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Kumar, S.; Johnson, M. (2017). Mentoring doctoral students online: mentor strategies and challenges. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 25(2), 202-222*
- Kumar, S & Johnson, M (2019). Online mentoring of dissertations: the role of structure and support, *Studies in Higher Education, 44:1*, 59-71: DOI: 10.1080/03075079.2017.1337736
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3 ed.) Hans Reitzels Forlag
- Lee, A. 2008. How are Doctoral Students Supervised? Concepts of Doctoral Research Supervision. *Studies in Higher Education* 33: 267–81. doi: 10.1080/03075070802049202
- Linell, Per (2003). Dialogical Tensions: On Rommetveitian Themes of Minds, Meanings, Monologues, and Languages, *Mind, Culture, and Activity, 10:3*, 219 – 229. DOI: 10.1207/s15327884mca1003_4
- Læreplan Studieområdet – hhx 2017: https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/hhx/studieomraadet-hhx-august-2017-ua.pdf
- Læreplan Studieområdet – htx 2017: https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/htx/studieomraadet-htx-august-2017-ua.pdf
- Læreplan Studieretningsprojektet – stx 2017: https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/studieretningsprojektet-stx-august-2017-ua.pdf
- Maxwell, T.W.; Smyth, R. (2011). Higher Degrees Research Supervision: From Practice towards Theory. *Higher Education Research and Development 30*(2), 219-231
- McGuinness, C. (2020). Educating at a Distance: A Redistribution of Roles. Retrieved December 23, 2020 from https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/ase.pdf
- Ongstad, S. (2006). Fag i endring. Om didaktiktisering af kunnskap. I Ongstad, S. (red.). Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland. Oslo: Universitetsforlaget
- Mutch DM. The Covid-19 Global Pandemic: A Natural Experiment in the Making. Lifestyle Genom (2020). doi: 10.1159/000510217
- Park, C. (2005). War of Attrition: Patterns of non-completion amongst postgraduate research students. *Higher Education Review*, *38*(1), 48–53.
- Pearson, M., and A. Brew (2002). Research Training and Supervision Development. *Studies in Higher Education* 27: 135–50. https://doi.org/10.1080/07294360500062870

- Pearson, M. (2005) Framing research on doctoral education in Australia in a global context, Higher Education Research & Development, 24:2, 119-134. DOI: 10.1080/07294360500062870
- Peck, L.; Stefaniak, J. E. & Shah, S. J. (2018). The Correlation of Self-Regulation and Motivation with Retention and Attrition in Distance Education. *Quarterly Review of Distance Education, 19*(3), 1-15
- Power, M.; Vaughan, N.(2010). Redesigning Online Learning for International Graduate Seminar Delivery. *Journal of Distance Education = Revue de L'enseignement à Distance*, *24*(2).
- Prior, P. (1995). Tracing authoritative and internally persuasive discourses: A case study of response, revision, and disciplinary enculturation. *Research in the Teaching of English, 29*, 288-32
- Qvortrup, A. (2018). Dialogen mellem almendidaktik og fagdidaktik – komplementaritet og eklekticisme som didaktiske kernebegreber. I Christensen, T.; Elf, N.; Hobel, P.; Qvortrup, A. & Troelsen, S. (red.). Didaktik i udvikling (s. 29-43). Århus: Klim
- Qvortrup, A. (2020a). Gymnasiet anno 2019. I Qvortrup, A. (red.). Gymnasiet i udvikling (s. 19-46). København: Hans Reitzels forlag
- Qvortrup, A. (2020). Gymnasiet i den historiske Corona-tid – et elevperspektiv: https://www.sdu.dk/-/media/files/om_sdu/institutter/ikv/centre/cfs/rapport.pdf
- Qvortrup, A.; Zeuner, L. & Raae, P.H. (2017). Vejen til reformen 2017 – reformeringsprocesser i gymnasiet. Gympæd 2.0 17: 8-11
- Rademaker, L. L., Duffy, J., Wetzler, E., & Zaikina-Montgomery, H. (2016). Chair perceptions of trust between mentor and mentee in online doctoral dissertation mentoring. *Online Learning, 20(1)*, 1-13. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1096384
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sommers, N. & Saltz, L. (2004): The Novice as Expert: Writing the Freshman Year. *College Composition and Communication*, 56(1), 124-149.
- Suler, J. (2004). The Psychology of Text Relationships. In Kraus, R., Zack, J. & Stricker, G. (ed.). Online Counseling. A Handbook for Mental Health Professionals. London: Elsevier Academic Press
- Tladi, L. S. (2017). Perceived Ability and Success: Which Self-Efficacy Measures Matter? A Distance Learning Perspective. *Open Learning, 32*(3), 243-261
- Vejledning Studieretningsprojektet – stx 2020: https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-vejledninger-til-laereplaner/stx/201028-studieretningsprojektet-stx-vejledning-ua.pdf
- Vejledning Studieområdet – hhx 2020: https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-vejledninger-til-laereplaner/hhx/201026-studieområdet-hhx-vejledning-oktober-2020.pdf
- Vejledning Studieområdet – htx 2019: https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/htx/studieomraadet-htx-vejledning-marts-2019-ua.pdf
- Walker, M. & Thomson, P. (2010). *The Routledge doctoral supervisor's companion: Supporting effective research in education and the social sciences*, London: Routledge.
- Wang, Y.; Peng, H.; Huang, R.; Hou, Y. & Wang, J. (2008). Characteristics of Distance Learners: Research on Relationships of Learning Motivation, Learning Strategy, Self-Efficacy, Attribution and Learning Result. *Open Learning, 23*(1), 17-28
- Wichmann-Hansen, G.; Eika, B.& Mørcke, A. M. (2007). Hvad findes der af litteratur om vejledning? – Litteratursøgning med fokus på publicerede, evidensbaserede studier. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *2*(3), 11-19: https://tidsskrift.dk/dut/article/view/5636

Artikel V

Vejledningens transformative potentiale i et overgangsperspektiv

Søren Nygaard Drejer[1], Uddannelsesvidenskab, Syddansk Universitet **Anne Bang-Larsen**, Uddannelsesvidenskab, Syddansk Universitet

Abstract

Denne artikel præsenterer baggrund, fund og resultater fra to casestudier af vejledning i skriveprocesser i et overgangsperspektiv. Overgange mellem uddannelsesniveauer kan være kritiske for elever og studerende, og i vejledningsforskningen har overgangen mellem gymnasium og universitet været underbelyst. Artiklen giver et indblik i elevers erfaringer med vejledning af skriveprocesser fra gymnasiet og undersøger, hvordan disse erfaringer aktualiseres i overgangen til universitetet. Undersøgelsen skriver sig ind i et forskningsfelt om vejledning, feedback og skrivedidaktik. Deweys erfaringsbegreb og Mezirows kommunikative læringsforståelse bruges til at identificere, hvordan vejledning bidrager til skrive(r)udvikling. På baggrund af dette diskuterer vi, hvad vi kan lære af de vejledningserfaringer, som eleverne kommer med fra gymnasiet, og vi giver et bud på, hvordan man i vejledning på universitetet kan adressere nogle af de udfordringer, der knytter sig til det institutionelle rammeskifte. Artiklen er derfor både særdeles relevant af interesse for forskere med interesse for vejledning i et overgangsperspektiv og for vejledere, der gerne vil kvalificere deres praksis med vejledning af skriveprocesser.

Introduktion

Hvad er god vejledning af skriftlige opgaver? Hvilke forventninger knytter sig til vejledningen, og hvilke antagelser hviler de på? Spørgsmål af denne karakter rejses hyppigt i forbindelse med vejledning, og med god grund, idet vejledning fra et institutionelt perspektiv ofte synes at være løsenet i forhold til at stilladsere studerendes faglige udvikling (Kiley 2011; Bastalich 2019). Svarene er mangfoldige og afhænger af, hvem man spørger og ikke mindst hvornår i et uddannelsesforløb, der spørges. I denne artikel gives et indblik i vejledtes fortællinger om vejledning i et overgangsperspektiv, idet vi giver stemme til en gymnasieelev i 3.g og en førsteårsstuderende. Ærindet er at undersøge, hvilke vejledningserfaringer unge mennesker bringer med sig ind på bacheloruddannelsen, og hvilke vejledningsbehov der kan identificeres på deres første år på universitetet. Antagelsen er, at en indsigt i elevers og studerendes erfaringsdannelser i et overgangsperspektiv kan være med til at kvalificere vejledning af førsteårsstuderende.

[1] Kontakt: snd@sdu.dk

Viden om vejledning af skriveprocesser

Når nye studerende påbegynder bacheloruddannelsen, møder de op med erfaringer i forhold til vejledning af skriftlige opgaver og projekter, som rækker tilbage til folkeskolens projektopgave og gymnasiets arbejde med de større, flerfaglige og studieforberedende opgaver. Disse opgaver skrives i det 3-årige forløb på STX: Danskhistorieopgaven i 1.g (DHO), Studieretningsopgaven i 2.g (SRO) og Studieretningsprojektet i 3.g (SRP). Opgaverne er længere, har et akademisk og interdisciplinært format, og er forbundet med en høj grad af frihed til emnevalg. Opgaverne skrives i en undervisningsfri periode delvist udenfor skolens fysiske rammer, skrives under vejledning af lærerne i de to indgående fag og forsvares mundtligt. Forskningsmæssigt er arbejdet med disse opgaver belyst af Zeuner (2010), Krogh (2016), Drejer (2018), Bang-Larsen (2022) og Bang-Larsen & Drejer (2021). Da vejledning af opgaveskrivningsprocesser på ungdomsuddannelserne hidtil kun har været belyst i meget begrænset omfang, trækker artiklen på vejledningsforskning fra de mellemlange og videregående uddannelser.

Vejledning af opgaveskrivningsprocesser på de mellemlange og videregående uddannelser er et forskningsfelt i vækst. I en international kontekst gives et overblik over forskningsfeltet bl.a. af Pearson (2005) og Bastalich (2019). I en skandinavisk kontekst ser vi en lignende afdækning, foretaget af Wichman-Hansen og Eika (2007). Begge parter peger på en optagethed af vejledningsrelationernes betydning for læring (Delamont, Parry & Atkinson 1998; Lee 2008; Gatfield 2005; Bengtsen 2018). Endvidere peger Bastalich på en udpræget interesse for pædagogiske modeller for, hvordan vejledning kan facilitere faglig udvikling (Pearson & Brew 2002; Boud & Lee 2005; Lee & Green 2009). Endelig ser vi i forskningslitteraturen en interesse i subjektiveringer og positioneringer i vejledningssituationen, herunder også, hvordan vejledning kan bidrage til akademisk indkulturering (Green 2005; Petersen 2007; Bengtsen 2018).

Forventningerne til vejledningens transitionspotentiale ses både inden for de enkelte vejledningsforløb, gennem de enkelte uddannelsesforløb og i overgangene fra én uddannelse til en anden. Og det er en udbredt opfattelse, at vejledning er en betydningsfuld arena for akademisk indkulturering (Petersen 2007; Batalich 2019). Forskning viser imidlertid også, at overgange mellem uddannelsesniveauer kan være problematiske for både elever på ungdomsuddannelserne og studerende på de videregående uddannelser (Ebbensgaard, Jacobsen & Ulriksen 2014a; Krogh, Christensen & Jakobsen 2015; Krogh 2014). Ask fremhæver blandt andet vejledning knyttet til skriftlige opgaver som et vigtigt element i en vellykket overgang til videregående uddannelser (Ask 2007).

Viden om skriveprocesser og skriverudvikling i et overgangsperspektiv

Evaluerings- og feedbackbegrebet er tæt knyttet til vejledning, baseret på forestillingen om, at vejledte kan udvikle sig gennem effektiv feedback (Emilsson & Johnsson 2007; Dixon & Hanks 2010; Walker & Thomson 2010). Indenfor vejledningsforskningen er der ikke konsensus om, hvad der forstås ved effektiv feedback, og hvordan den bør gives, men skrivedidaktikken har bidraget med indsigt i, hvordan feedback på skriftlighed kan stilladsere en faglig udvikling. Artiklen trækker i særlig grad på det danske skriveforskningsprojekt ”Faglighed og skriftlighed”, som blandt andet

har beskæftiget sig med skrivning i ungdomsuddannelserne og skrivning i overgange (Krogh, Christensen & Jakobsen 2015; Krogh & Jakobsen 2016; Drejer 2018).

Forskning i overgange mellem uddannelsesniveauer fokuserer hyppigt på den studerendes færdigheder og indholdet i den uddannelse, som den studerende starter på (Lunsford & Lunsford 2008; Ask 2007; Clughen & Hardy 2012). En anden tilgang til feltet interesserer sig for overgange som bredere akademiske indkultureringsprocesser, der ud over fagligt indhold blandt andet også inddrager studerendes identifikations-processer (Lea & Street 1998; Ivanic 1998; Lillis 2001; Robinson-Pant & Street 2012; Lea 2012; Holmegaard, Madsen & Ulriksen 2014b; Nelson & Castello 2012; Castello & Inesta 2012). Prior og Bilbro (2012) udpeger tre overordnede perspektiver i indkultureringen knyttet til akademisk skrivning på universitetet: indkultureringens indhold, det vil sige den faglige viden og de faglige praktikker i faget og på studiet, indkultureringens fysiske rum samt læring og udvikling. En central pointe er, at alle disse perspektiver er knyttet sammen og er væsentlige aspekter af de studerendes bevægelse ind i deltagelse i faget på universitet. Holmegaard, Madsen og Ulriksen (2014a), der har undersøgt overgange fra gymnasium til videregående uddannelser i STEM-fag, føjer til dette, at identitetsprocesser også spiller en vigtig rolle i de studerendes narrativer om overgangen til studiet.

Et andet vigtigt bidrag til forskning i skriveprocesser i et overgangsperspektiv, der også finder, at udvikling, læring og identifikationsprocesser er knyttet sammen med akademisk indkulturering, er Sommers og Saltz (2004). I deres undersøgelse af studerendes indkulturering på college ser de, at studerende, der opfatter sig selv som novicer i akademisk skrivning, har lettest ved at tilegne sig og udvikle deres akademiske skrivning, idet de er mere åbne over for tilegnelse af nye faglige, skriftlige redskaber, og de er i højere grad åbne overfor feedback. Desuden finder Sommers og Saltz, at de studerendes opfattelse af formålet med de stillede opgaver er væsentlig for skrivernes tilegnelse af akademisk skriftlighed. Fra skriveforskningen tager vi med os, at både det faglige indhold, de studerendes positionering og deres identifikationsprocesser, er væsentlige faktorer for deres skrive(r)udvikling. Vi antager, at disse elementer også er væsentlige i tilknytning til vejledning af skriveprocesser i et overgangsperspektiv, hvor den studerende gennem vejledning givetvis kan stilladseres til en mere selvstændig deltagelse i faget.

Skriveforskningens undersøgelser af overgangsperspektiver gør det evident, at der også er behov for at undersøge vejledning af skriveprocesser i overgangen mellem uddannelser. På den baggrund stilles forskningsspørgsmålet:
Hvilke vejledningserfaringer bringer studerende med sig i overgangen fra gymnasiet til universitetet, og hvordan kan disse erfaringer aktualiseres i vejledning af skriveprocesser på universitetet med henblik på at fremme vejledningens transformative potentiale?

Teoretisk rammeværk til undersøgelse af vejledningsprocesser

Artiklens teoretiske ramme baseres på Deweys erfaringsbegreb og Mezirows kommunikative læringsforståelse.

Hos Dewey er læring forstået som begrebslig rekonstruktion af erfaring, erfaringsdannelse, og har både en refleksions- og en handlingsdimension. Deweys læringsteori er interessant for en analyse af vejledning af skriveprocesser, fordi vi med hans begrebsapparat kan pege på vejlederen som

facilitator af kontinuiteten i erfaringsdannelsen (Dewey 2000). Erfaringsdannelsen bliver et organisk samspil mellem den lærendes tidligere og nuværende erfaringer, og et samspil mellem den lærende og omgivelserne (Dewey 2000). Læringen bliver metaforisk forstået som vækst. I erfaringsdannelsen er den lærende i udveksling med omgivelserne og har brug for stilladsering gennem input fra vejleder. I en vejledningskontekst betyder det en interesse for, hvilke tidligere vejledningserfaringer den studerende bringer med ind i vejledningen ved starten af bacheloruddannelsen, og hvordan disse adskiller sig fra de nye vejledningserfaringer, erhvervet i samspil med den nye kontekst i overgangen til universitetet. Dette adresserer kontinuitetsdimensionen i erfaringsdannelsen. Vi interesserer os ligeledes for, hvordan dialogen mellem den studerende og vejlederen udspiller sig: hvordan adresserer den studerende og vejledere tidligere erfaringer i dialogen, og hvordan skaber deltagerne kontinuitet i dialogen?
Dette adresserer samspilsdimensionen i erfaringsdannelsen.
Mezirow trækker blandt andet på Deweys erfaringsbegreb i sin analyse af transformativ læring (Mezirow 2012: 156ff). Udgangspunktet er begrebet meningsperspektiv, der betegner en fortolkningsramme, som den lærende forstår nye erfaringer inden for. En central pointe hos Mezirow er, at meningsperspektiver er foranderlige: Gennem reflekterede handlinger vurderer den lærende de antagelser, der mere eller mindre bevidst ligger i meningsperspektiverne. Dette kan ske ved mødet med et problem, der ikke kan forstås inden for de eksisterende meningsperspektiver. En sådan krise giver mulighed for kritisk refleksion over forudsætningerne for tidligere erfaringsdannelse og læring. Herved kommer der et element af kontinuitet i udviklingen af meningsperspektiverne, jvf. Deweys erfaringsbegreb. I sidste ende giver en sådan kritisk refleksion den studerende mulighed for gennem en reflekteret handling at ændre meningsperspektiverne, så de i højere grad kan bruges til at forstå og løse de nye problemer, der ikke kunne rummes inden for de gamle rammer. Ændringen i meningsperspektiverne er, som hos Dewey, en vækstproces, der sker i samspil med omgivelserne. Mezirow betegner processen perspektivomdannelse, som er et eksempel på transformativ læring.
Dewey og Mezirow introducerer ikke begreber, der konkret kan anvendes i analysen af vejledningshændelsernes deltagelsesdynamikker. For mere konkret at undersøge de vejledtes erfaring og erfaringsdannelse i vejledningen benytter vi os derfor af Olga Dysthes begreb optag til på mikroniveau at udpege, hvordan vejledningsdialogen adresserer erfaringsdannelsen (Gamoran & Nystrand 1991; Dysthe 1997). Dysthe benytter begrebet til at betegne det forhold, at vejleder inkorporerer elevens svar i den efterfølgende respons og omvendt, hvorved vejledningssamtalen får dialogisk karakter (Bakhtin 1981; Dysthe 1997). Optag er dermed en måde at identificere deltagelsesdynamikker på, men da optag udelukkende retter sig mod den erfaringsdannelse, der eksternaliseres gennem samtale, kan begrebet ikke bruges som en entydig indikator for læring. Til undersøgelse af, hvordan de vejledte oplever, at vejledning bidrager til udvikling i skriveprocessen, trækker vi derfor også på de analytiske begreber position og indkulturering.
Med vores teoretiske positionering fremhæver vi begreberne erfaringsdannelse, meningsperspektiv, kritisk refleksion, transformativ læring samt perspektivomdannelse som centrale for forståelsen af, hvordan vejledning bidrager til transformation i skriveprocesser. I vejledningen kan den vejledte positioneres som en deltager, der kritisk reflekterer over sine meningsperspektiver og dermed over sin læring. Denne kritiske refleksion giver mulighed for erfaringsdannelse forstået som etablering af sammenhænge mellem tidligere og nuværende erfaringer og som udvikling af nye erfaringer. Processen betegner Mezirow som transformativ læring, og den kan betragtes som en del af en indkulturering. I indkultureringsprocessen har identifikation en væsentlig funktion (Prior & Bilbro 2012): For at den vejledte skal kunne reflektere kritisk over sit meningsperspektiv, skal hun identificere sig med en lærende i faget, det vil sige med en deltager, der i større eller mindre grad er novice, og som gerne vil være anerkendt deltager i den faglige kultur.

Datamateriale og metodisk tilgang

Analysens empiriske grundlag

Artiklen baserer sig på reanalyser af to afrapporterede casestudier, hvor de to cases er udvalgt blandt andre mulige cases.[9]
De to cases udgøres af gymnasieeleven Lunas arbejde med Studieretningsprojektet og empirien fra den danskstuderende Veronikas opgaver på 1. år på bacheloruddannelsen. Disse to cases betragtes som kritiske cases (Flyvbjerg 2010). Den relativt tykke empiri (Geertz 1973; Yin 2011) giver en indsigt i de fortællinger, de vejledte formulerer og reformulerer i løbet af et vejledningsforløb. Vejledtes fortællinger er analysens forgrund, men reflekteres i institutions-, organisations- og vejlederperspektiver, der alle har betydning for vejledtes erfaringsdannelse. Kilder er anonymiseret, og fremstilles for sammenhængens skyld ud fra kategorierne Sydskolen og danskstudiet, vejledere og vejledte (Luna og Veronika).
Luna er gymnasieelev fra Sydskolen, et større oplandsgymnasium, hvor hun går i en samfundsfaglig studieretning. Luna deltog i ph.d. -projektet Vejledning i arbejdet med de større skriftlige opgaver på STX, hvor vejledning af elevers opgaveskrivningsprocesser var i fokus. Data knyttet til Lunas vejledning omfatter læreplaner knyttet til SRP, de tre større tværfaglige opgaver (herunder også udkast undervejs i skriveprocessen), feedback på opgaver, observation af fem vejledninger, optag af virtuelle vejledninger og adgang til skriftlig kommunikation med vejledere. Endvidere er der i den 3-årige periode udført fem interviews med Luna, som tager afsæt i den observerede vejledning og den modtagne feedback på opgaven. Interviews er designet som talk-around-the-texts-interviews, der giver adgang til relativt udfoldede narrativer (Lillis 2008, Lillis 2009). Interviews tager afsæt i de tre opgaver og den feedback, Luna har fået. Data i fokus for denne artikel er data knyttet til Lunas arbejde med studieretningsprojektet i 3.g.
Veronika er studerende på bacheloruddannelsen i dansk, som hun påbegyndte umiddelbart efter gymnasiet. Veronika deltog i ph.d. -projektet Overgange og udviklinger. Data knyttet til Veronikas overgang og udvikling udgøres af samtlige opgaver skrevet i danskfaget i gymnasiet, de tre store opgaver i gymnasiet, samtlige opgaver på første år af bachelorstudiet, fire interviews foretaget under første år på studiet, observationer af undervisningen og af to vejledninger samt styredokumenter knyttet til undervisningen i gymnasiet og på bacheloruddannelsen.

Undersøgelsens metodiske tilgang

Analysens metodologiske afsæt er den narrative analyse, som muliggør fokus på udviklingen i de vejledtes narrativer over tid, hvilket er af interesse for casens longitudinale perspektiv. Tilgangen giver ligeledes indsigt i de sidestillede narrativer, der er i spil, når de vejledte konstruerer

[9] For detaljeret præsentation af empiriens grundlag henvises til Drejer (2018), Bang-Larsen (2021b og 2021c) og Bang-Larsen & Drejer (in press).

fortællingerne om deres vejledningsprocesser (Riessman 2008). Karakteristisk for tilgangen er en bred forståelse af narrativer samt en betoning af kontekstens betydning (Loseke 2007; Frank 2015). Med analysen af de vejledtes narrativer ønsker vi at undersøge de vejledtes erfaringer med vejledning og deres fortællinger om, hvordan vejledning kan bidrage til transformation i skriveprocesser. Analysen af vejledtes

---

fortællinger baseres på tre analysekategorier udledt på baggrund af Deweys, Mezirows og Dysthes teoretiske begrebsapparat: ”hændelse”, ”indikator for udvikling” samt ”erkendelse”. Ved ”hændelse” forstår vi konkrete, iagttagbare forhold ved vejledningen: Hvor foregår vejledningen, hvornår, hvor længe, hvilke medier og modaliteter indgår i vejledningen? Ved ”indikator for udvikling” retter vi blikket mod de to cases’ longitudinale perspektiv, og vi ser efter tegn på transformation hos den vejledte: Kan vi se tegn på, at den vejledte foretager reflekterede handlinger (Mezirow 2012)? Kan vi iagttage, at den vejledte reflekterer over elementer i vejledningen? Peger den vejledte selv på elementer, som er afgørende for hendes indkulturering i faget? Dysthes begreb ”optag” benyttes til at indfange dette, idet optag viser, hvordan deltagerne i dialogen involverer sig i samtalen. På mikroniveau kan begrebet mere konkret bruges til at udpege, hvordan deltagerne i vejledningssamtalen adresserer elevens og den studerendes tekst og spørgsmål og vejlederens feedback, og hvordan deltagerne adresserer den vejledtes erfaringsdannelse. Den tredje og sidste analysekategori, ”erkendelse”, forstås som ændring i meningsperspektiv og dermed et eksempel på transformativ læring (Mezirow 2012). Med analysekategorierne kan vi pege på, hvordan der i vejledtes narrativer etableres en fortælling om udvikling i skriveprocesser. Identifikation af dette kan bidrage med en indsigt i vejledtes tidligere erfaringer og kan danne grundlag for, at disse kan adresseres i en dialog i en ny vejledningskontekst. **Analyse – Fortællinger om vejledning fra en elev i 3.g**

Præsentation af casen

Det følgende er en præsentation af væsentligste fund i tilknytning til den vejledning, Luna deltager i, i forbindelse med arbejdet med hendes studieretningsprojekt. Lunas studieretningsprojekt er skrevet i fagene samfundsfag og religion og omhandler Kinas undertrykkelse af religiøse minoriteter. Ærindet med analysen er at præsentere et eksempel på, hvilke vejledningserfaringer en elev har fra gymnasiet.

Vejledningshændelser i tilknytning til Lunas skriveproces

	Tidspunkt og varighed	**Deltagere**	**Lokale organisatoriske rammer og krav**	**Fokus i samtalen**
Første vejledning	21.02.2020 Forud for de to vejlederes udformning af opgaveformulering. 15 min.	De to vejledere (religionslæreren og samfundsfagslæreren) samt eleven.	”Eleven medbringer udkast til egen problemformulering.”	Fokus for samtalen er at drøfte elevens udspil til en problemformulering.

Anden vejledning	26.03.2020 I skriveperioden efter udlevering af opgaveformuleringen. 15 min.	De to vejledere og eleven.	Ingen instruks. Ingen krav om skriftlige forlæg.	Samtalen har fokus på empiri, metoder og teorier til besvarelse af opgaveformuleringen.
Tredje vejledning	Vejledning over mail i perioden 23.03.202002.04.2020, dvs. i skriveperioden	De to vejledere og eleven. Telefonsamtaler, dog kun religionslæreren og eleven.	Ingen instruks, vejledning finder sted på elevens initiativ.	Fokus er besvarelse af elevens spørgsmål. Spørgsmålene er en blanding af formaliaspørgsmål, ønske om hjælp til kilder og spørgsmål, som skal bekræfte eleven i, om hun griber de enkelte elementer i opgaven an på en hensigtsmæssig måde.

Tabel 1: Rammer og indhold for vejledningshændelser knyttet til Lunas arbejde med studieretningsprojektet

Lunas vejledningsproces over det 3-årige gymnasieforløb afspejler ikke en lineær indkulturering, men vidner om, at nogle af vejledningstematikkerne genspilles i forskellige variationer, mens andre udtones. Analyserne viser, at eleven i slutningen af sit gymnasieforløb har tilegnet sig en genreforståelse og annammet den faglige diskurs. Hun positionerer sig selv med autoritet som skriver. Arbejdet med opgaverne i den 3-årige periode har delvist bekræftet hende i en oplevelse af at være indkultureret i gymnasiet og at kunne honorere kravene til de større tværfaglige opgaver, hvilket knyttes til hendes identifikation med fagene. Tidligere erfaringer med vejledning og skrivning har betydning for Lunas tilgang til både vejlednings- og skriveproces: Hun har indsigt i, hvor hendes udfordringer er, og hun reflekterer det kritisk i vejledningsprocessen (Bang-Larsen & Drejer, in press). Analysen af Lunas narrativ peger imidlertid også på, at Luna, til trods for de positive skriveerfaringer, møder opgaveskrivningen med stor usikkerhed og et behov for, at vejledningen skal bekræfte hendes oplevelse af at være indkultureret (Bang-Larsen 2022). Usikkerheden angår vejledningssituationen og de faglige forventninger knyttet til den. Endvidere er usikkerheden af faglig karakter, som spænder over alt fra materialevalg til disponering og opgaveløsning. Nedenfor udpeges, hvordan vejledningen i 3.g adresserer de udfordringer, Luna oplever, og hvilke nye meningsperspektiver, det bringer med sig.

Hvilke indikatorer for udvikling ser vi i vejledning af skriveprocesserne?

Analysen af Lunas fortælling om sin vejledning følger to spor, som fletter sig ind i hinanden. Det ene spor er den konkrete vejlednings- og skriveproces og Lunas egne identifikationer af, hvad hun har brug for hjælp til. Dette spor illustrerer Lunas kritiske refleksion og meningsperspektiv. Det andet spor omhandler affektive elementer knyttet til vejlednings- og skriveprocessen og er

fortællingen om, hvordan Luna gennem vejledningen søger at blive bekræftet i en position som indkultureret. Denne del af narrativet adresseres indirekte i både vejledningssamtale og interviews.

Vejledningssamtalerne er præget af variation i indhold og vejlederes/vejledtes positioneringer. Lunas spørgsmål er både rettet mod meget overordnede tematikker som analysestrategi og kildevalg, og mod helt konkrete tematikker, karakteriseret som formalia. For hovedparten af spørgsmålene gælder det, at Luna søger bekræftelse i forhold til, om hun har gjort det rigtigt. Vejlederne responderer imidlertid meget forskelligt, idet den ene vejleder har den strategi, at hun besvarer vejledtes spørgsmål, hvorved samtalen får en instruktiv karakter, men dog også vidner om optag. Den anden vejleder bedriver en udfordrende vejledningsdidaktik samtidig med, at hun er optaget af på et mere affektivt niveau at bekræfte Luna og indgyde hende selvtillid, hvorved hun understøtter Lunas position som indkultureret.

Lunas valg af emne og fag er knyttet til, at vejlederne i forbindelse med Dansk-historieopgaven (1.g) og Studieretningsopgaven (2.g) har opfordret hende til "at udfordre sig selv noget mere" (feedback på DHO). Dette er et tilbagevendende tema i interviews. Emnevalget vidner om en refleksiv handlen og perspektivomdannelse, som afstedkommer et opgavevalg, der både udfordrer hende, og som hun tilgår med autoritet og ejerskab:

> **Luna**: Altså det er meget X, der har sagt det, at jeg skulle udfordre mig selv og sådan vælge noget at… ja, hvor jeg ikke var sikker på, at jeg lige havde styr på det hele og sådan noget, og så fik jeg egentlig interesse for det her. Men jeg var i tvivl, om jeg kunne finde kilder nok til det, og om det var for svært og sådan i forhold til samfundsfag. Der synes jeg også det er lidt svært med de der IP-teorier [teorier om international politik], og det var jo dem, jeg ligesom skulle bruge i det, men ja, så tænkte jeg ligesom på det her med sådan og prøve at udfordre mig selv lidt og kaste mig ud i noget, jeg ikke lige sådan var helt sikker på, jeg kunne finde ud af, og så besluttede jeg mig så for at vælge det.
>
> (Luna, interview nr. 2)

Arbejdet med opgaven er forbundet med en høj grad af både engagement og selvstændighed, samtidig med at der knytter sig en usikkerhed i forhold til, om hun kan honorere kravene knyttet til opgaven. Vi fremdrager to forhold fra analysen til illustration af, hvordan disse udfordringer tematiseres i vejledningen. Det ene forhold angår valg af empiri i religionsfaget, og det andet angår det samfundsfaglige teorivalg.

I den første vejledning ansporer vejleder Luna til at fortælle om, hvilke udfordringer hun oplever lige nu:

> **Religionslærer**: Hvad er vigtigt for dig lige nu?
> **Luna**: Mest og få styr på mine kilder, tror jeg.
> **Religionslærer**: Ja?
>
> **Luna**: Og så lige at finde ud af, hvad der ligesom skal være hvor.
> **Religionslærer**: Hvordan fremstiller du?
> **Luna**: Altså, hvad der skal være redegørelse og hvad der skal være analyse og sådan?
> **Religionslærer**: Ja.
>
> **Luna**: Jeg er lidt i tvivl i forhold til civilreligion, om jeg sådan ligesom skal redegøre for teorien og så analysere Kina, eller om jeg skal redegøre for civilreligionen i Kina, altså når teorien ligesom går på USA? Religionslærer: Ja...
> **Luna**: Om jeg så skal redegøre for den teori?

Religionslærer: Ja, hvis jeg kender dig ret, så har du læst den dér bog om civilreligion, det der Bella…

Luna: Ja.

Religionslærer: Og så tror jeg vil spørge dig, er det sådan, at du synes, du skal have redegjort for det?

Luna: Det ved jeg ikke, altså om jeg selv synes, jeg skal have redegjort for det… ikke sådan uddybende, måske bare sådan kort?

Religionslærer: Okay, men så tror jeg sådan set, du svarer på det selv.

Luna: Ja?

Religionslærer: Du skal have en kort redegørelse, og så skal du ellers bare anvende det.

Citatet er interessant, idet vi ser en vejleder arbejde ud fra en udfordrende vejledningsdidaktik, hvor hun søger at få eleven til gennem kritisk refleksion at nå en erkendelse, ud fra en hensigt om at styrke elevens oplevelse af sig selv som selvstændig, arbejdsom og kompetent. Passagen illustrerer imidlertid, at det konkrete tvivlsspørgsmål, eleven adresserer, ikke besvares direkte i løbet af vejledningssamtalen. Da vejlederen ikke besvarer Lunas spørgsmål, og de spørgsmål og kommentarer, som vejleder bibringer samtalen, peger i en anden retning, kan man diskutere graden af optag og dermed også graden af kontinuitet i erfaringsdannelsen. Det er i den sammenhæng også interessant, at eleven ved vejledningssamtalens afslutning bliver bedt om at sammenfatte, hvad hun skal arbejde videre med nu. Her responderer Luna med følgende: "altså lige have slået sådan min vinkel helt fast, tror jeg, og så have fundet mit materiale… ja og ligesom have styr på al grundviden eller sådan det baggrundsviden til det, jeg godt vil". Citatet er en reproduktion af de udfordringer, Luna nævnte ved vejledningssamtalens begyndelse, hvilket leder tankerne hen på, om vejledningssamtalen overhovedet har givet anledning til kritisk refleksion, der skaber udvikling i hendes skriveproces og dermed perspektivomdannelse. Samtidig er det bemærkelsesværdigt, at der i hele vejledningssamtalen er en udpræget tendens til, at vejledte svarer med et bekræftende "ja" på vejleders spørgsmål og kommentarer, men at eleven ved anden vejledning vender tilbage til de samme spørgsmål (Lunas forberedelsesark til anden vejledning). Dette peger direkte ind i vejledningssituationens dilemma, idet vejledningssamtalen på den ene side lægger op til en samtale, hvor vejledte frit kan bringe spørgsmål og refleksioner i spil, men på den anden side også er en situation, hvor vejleder i sidste ende bedømmer vejledtes produkt. Desuagtet at bestræbelsen i vejledningssamtalen er symmetrisk og dialogisk, illustrerer sekvensen dialogens udfordringer. Sekvensen viser, hvordan fraværet af fælles hensigt og gensidigt optag afstedkommer, at vejledningen ikke har transformativt potentiale. Denne tolkning understøttes af interviews med eleven.

I andre dele af vejledningshændelserne ser vi imidlertid en vejledningsdialog, der giver anledning til refleksion, og ansporer en udvikling i Lunas arbejde med opgaven. Dette ser vi bl.a. i den videre del af vejledningssekvensen ovenfor, hvor samfundsfagsvejlederen efter noget tid afbryder samtalen mellem religionsvejlederen og Luna:

Samfundsfagslærer: Nå, samfundsfag, det er A-niveau-faget.

Luna: Ja.

Samfundsfagslærer: Det fag skal jo selvfølgelig have noget fylde også, og der siger du, at der vil du gerne kigge på, hvorfor omverdenen ikke reagerer.

Luna: Ja

Samfundsfagslærer: Hvem tænker du, når du siger omverden?

Luna: Altså, jeg tænker sådan både sådan storaktør som for eksempel USA, men også sådan organisationer, sådan FN for eksempel.

Samfundsfagslærer: Okay?

Luna: Ja…

Samfundsfagslærer: Ja, fordi det vil helt klart være mit forslag til dig, at du snævrer det ind, fordi omverden det er netop mange forskellige ting (...) man kan for eksempel tage FN, eller man kan tage USA, eller vi kan kigge på Danmarks forhold i forhold til Kina eller alt mulig andet. Hvad tænker du, at du gerne vil have i spil rent samfundsfagligt i forhold til at kigge på det?

Luna: Altså noget med sådan IP-teorier, og sådan lave en analyse ud fra det?

Samtalen vidner om optag hos både vejleder og elev, idet vejleder griber fat i det tvivlsspørgsmål, Luna tidligere adresserede, hun beder Luna overveje og definere omverdensbegrebet, og på det grundlag diskuterer de relevant materiale. I de videre vejledningsprocesser og skriveprocesser vender Luna og samfundsfagsvejlederen tilbage til dette forhold på forskellige niveauer – både i forhold til skriveprocessen, men også i forhold til materialevalg, hvor Luna beder om hjælp. I tredje vejledning peger vejleder således på, hvordan skriveprocessen kan være med til at klarlægge, hvilke teorier der er relevante på hvilke niveauer:

> Det kan godt være, at du i skriveprocessen bliver nødsaget til at gå tilbage til din redegørelse og enten slette eller tilføje afsnit her, idet du måske i dit analysearbejde finder ud af, at der er nogle begreber/teorier, som du alligevel ikke fik i spil, eller omvendt, at der er begreber, du bliver nødsaget til at skrive ind i din redegørelse, da du finder ud af, at de faktisk var ret centrale for at lave en fyldestgørende analyse. (klip fra mailkorrespondance mellem Luna og samfundsfags-vejleder – vejledning 3).

Den videre skriveproces kan tolkes som et udtryk for en kritisk refleksion ansporet af samfundsfagsvejlederen. Lunas skrivning udvikler sig til at blive undersøgende og udforskende. Heri ligger der en tydelig perspektivomdannelse. I modsætning til de tidligere større skriftlige opgaver skriver Luna ikke sin SRP lineært – hun tilegner sig begreber, som fx IP-teorierne, og tildeler dem autoritet gennem skrivning:

> **Luna**: Altså, jeg startede med at… ja, det var egentlig meget sådan, at jeg startede lidt med min analyse faktisk... eller nej… jeg skrev allerførst min redegørelse om civilreligion, og så inden jeg gik i gang med min redegørelse for IP-teorierne [international politik], så lavede jeg sådan lidt af min analyse. Fordi at jeg har jo kun redegjort for nogle af de IP-teorier, der findes, fordi jeg kun vil redegøre for dem, jeg kom til at bruge i min analyse. Så derfor så blev den lidt sådan bagvendt dér, så først dér læste jeg sådan op på alle IP-teorierne, så jeg havde lige sådan en overordnet ide om, hvad det lige var, de gik ud på, de forskellige, og så begyndte jeg at analysere nogle af mine kilder, nogle af de kilder jeg brugte til analysen, og så ligesom den vej fandt ud af, hvad for nogle IP-teorier jeg synes var relevante, og så skrev jeg så redegørelsen for dem. (Luna, interview nr. 2)

Analyserne viser betydningen af gensidigt optag hos elever såvel som vejledere. Ligeledes viser de, at eleven i vejledningsprocessen har meget forskelligartede behov for vejledning:

> **Luna**: Altså, jeg vil sige, da XX [religionsvejlederen] hun hjalp mig med at finde den der kilde til min diskussion, der... det var virkelig fordi... der... altså der havde jeg virkelig brugt lang tid på at lede efter det, og jeg kunne bare ikke finde det jeg søgte, og jeg synes ikke sådan jeg kunne finde det rigtige og søge efter, og så hjalp hun mig med at finde den der, som jeg bare synes lige... altså lige passede til det, jeg gerne ville have og sådan noget. (Luna, interview nr. 2)

Interviewuddraget viser betydningen af, at en vejledningsdidaktik tilpasses den konkrete elevs situation og det formål eleven har med vejledning. Endelig peger analyserne også på, at til trods for,

at eleven går i 3.g, og i overvejende grad positionerer sig selv som indkultureret, så efterspørger hun også en anvisende og instruktiv vejledning som et bidrag til hendes refleksionsproces. Dette til trods for, at hun udviser selvstændighed i forhold til emnevalg mm.

Ændring i meningsperspektiv - erkendelse

Analysen viser, at Luna gennemgår en markant udvikling som opgaveskriver. Dette tydeliggøres blandt andet i den måde, hun tager autoritet på i forhold til skrivningen af sit projekt, hvilket vi ser i emnevalg, genreforståelse og tilegnelse af faglige begreber, teorier og metoder. I løbet af de tre år i gymnasiet ser vi ligeledes en udvikling i Lunas brug af vejledning. Man kan tale om en ændring i Lunas meningsperspektiv, som er knyttet til de erfaringer, hun har gjort sig, som hun reflekterer kritisk over. Luna bliver mere opsøgende og spørger vejleder til råds undervejs i processen, hvor hun har brug for det. Luna begynder at stille spørgsmål og bede om hjælp til de ting, hun har svært ved. Det vil sige, at hun får en mere tillidsfuld relation til sine vejledere:

> **Luna**: Og så tror jeg også mere, jeg har benyttet mig af i den her opgave end de andre opgaver sådan og stille spørgsmål til dem løbende (...) Jeg tænkte, sådan inden jeg skrev, om det der... fordi jeg var helt… jeg havde... jeg kunne slet ikke finde det der med kilder og sådan noget, så inden jeg skrev til XX [religionsvejlederen], tænkte jeg sådan, om man sådan burde kunne finde ud af det, selvom det sådan ville... ja om hun ville tænke, det sådan var dårligere, fordi jeg havde haft brug for hjælp til, eller havde haft brug for at spørge om hjælp til at finde det. Men ja, så tænkte jeg, at det var nok også noget pjat, og så spurgte jeg så om det alligevel... men sådan jeg overvejede lige sådan, om det sådan trækker ned i deres syn på opgaven, eller hvad man siger, hvis man sådan har brug for at spørge om hjælp til sådan og komme videre. (Luna, interview nr. 2)

Lunas narrativ om vejledning præges imidlertid også af erkendelser i forhold til de behov, hun ønsker, at vejledning skal tilgodese. Hun peger på det problematiske forhold i vejledningen, at fokus og forventninger fra vejledernes side ikke er entydigt, og at hun ”savner dybde” i vejledningen. Hun efterlyser elementer, som kan imødekomme hendes ønske om bekræftelse og skabe tryghed i hendes proces:

> **Luna**: Hvis det havde været sådan lidt mere ... for nogle gange synes jeg, det har været sådan lidt uhåndgribeligt, hvad det lige er, man skal til vejledningen, og hvor langt man skal være nået. Og fordi det er også lidt det, når man... når man... altså, vi havde den der ene vejledning inden og så den vejledning i skriveperioden, og så kunne man jo så stille spørgsmål ud over det. Men der har ikke været den der sådan dybdegående vejledning ud over det [...] Det kunne måske have været fint nok, fordi sådan, ja, hvis nu man kunne sådan præsentere et eller andet... eller sådan sige, at jeg har skrevet det her indtil videre, og sådan lige få sådan praj om, om man var på rette vej. Fordi det tror jeg også lidt, jeg har følt, især i den her virkelig lange opgave, sådan hvor jeg har siddet og skrevet og skrevet, og nogle gange har jeg også tænkt sådan... altså gad vide, om jeg bare er altså på vej den helt forkerte retning, så det kunne måske have været fint, hvis man sådan kunne komme med et udkast til et eller andet og lige sådan få noget feedback på det. (Luna, interview nr. 2)

Citatet peger netop på en erkendelse i forhold til Lunas oplevelse af transformativ læring. Ved slutningen af 3.g identificerer Luna nogle punkter, der har betydning for hendes oplevelse af, at vejledningen bidrager til udviklingen af hendes opgave. I forhold til vejlederroller peger empirien på, at en variation i brugen af vejlederroller er hensigtsmæssig. Således fortæller Luna om, at både en instruktiv og en udfordrende vejledningsdidaktik har været meningsfuld i processen. Det er dog værd at fremhæve, at den instruktive vejlederrolle opleves meningsfuld i alle dele af

vejledningsprocessen, og i den forbindelse peger Luna på tilgængelighed som væsentligt. Sideløbende med dette er der også et uudtalt ønske om, at vejledning skal tilgodese mere affektive elementer. I forhold til fokus for vejledning peger empirien på Lunas erkendelse af, at et tydeligt fokus, en fælles forståelse af formålet og et skriftligt forlæg, er centrale for oplevelsen af, at vejledning hjælper hende. Man kan måske netop antage, at skriftlige forlæg som genstand for vejledningssamtalen kunne udgøre "et fælles tredje", der kunne tilføre vejledningen en sammenhængskraft og et tydeligt fokus. **Analyse – Fortællinger om vejledning fra en 1. årsstuderende**

Præsentation af casen

Det følgende er en præsentation af de væsentligste fund i tilknytning til den vejledning, Veronika modtager i forbindelse med arbejdet med de skriftlige opgaver på første år på danskstudiet. Ærindet med analysen er både at vise, hvilke erfaringer Veronika kommer med fra gymnasiet, samt undersøge, hvordan de adresseres, og hvordan vejledning erfares i den nye institutionelle ramme. Analyserne i afhandlingen viser, at Veronika i gymnasiet identificerer sig stærkt med den faglige kultur på danskstudiet, og at hun her ændrer sit meningsperspektiv, blandt andet ved at danne en stærk, selvstændig, faglig stemme (Drejer, 2018). Veronika starter på bacheloruddannelsen med vejledningserfaringer fra gymnasiet, der er knyttet til tekstnær, individuel vejledning. I overgangen til bacheloruddannelsen identificerer Veronika sig igennem det første år gradvist stærkere med den faglige kultur på universitetet. Samtidig identificerer hun sig som en studerende, der befinder sig i en indkultureringsproces, og som kritisk reflekterer over skrivning og sin udvikling som deltager i faget, og som er åben for vejlederens feedback. Veronika peger selv i interviews på, at individuel vejledning og feedback tæt knyttet til skriftlige opgaver, herunder til genre og faglig diskurs, i høj grad har bidraget til denne transformation. Nedenstående analyse udpeger, hvordan vejledningen på første år af bacheloruddannelsen har bidraget til Veronikas indkulturering.

Vejledningshændelser i tilknytning til Veronikas skriveproces

	Tidspunkt og varighed	**Deltagere**	**Lokale organisatoriske rammer og krav**	**Fokus i samtalen**

Første vejledning	05.11.2015 Efter den første opgave i litterær analyse på bachelorstudiet og inden den anden opgave på dette kursus. Den studerende medbringer udkast til opgaven. 15 minutter	Vejlederen samt den studerende	Forudgående instruks om roller i vejledningen: Den studerende skal være aktivt lyttende og åben samt overveje fokus i feedbacken.	Fokus for samtalen er feedback på genre og faglig diskurs i den studerendes første opgave.
Anden vejledning	21.04.2016 Efter den tredje opgave i litterær analyse på bachelorstudiet og inden den fjerde og sidste i disciplinen. Den studerende medbringer disposition til opgaven. 15 minutter	Vejlederen samt den studerende.	Ingen instrukser for samtalen.	Fokus for samtalen er feedback på faglig diskurs, metoder og teorier i den studerendes tredie opgave.

Tabel 2: Rammer og indhold for vejledningshændelser knyttet til Veronikas første år på danskstudiet Hvilke

indikatorer ser vi for udvikling i vejledning af skriveprocesserne?

De to vejledninger, Veronika deltager i, har samme karakter: Der er tale om samtaler om større opgaver, som Veronika skriver på henholdsvis første og andet semester. Ved begge vejledninger er Veronikas opgaver i fokus. Desuden er begge vejledninger karakteriserede ved, at de er konkret handlingsanvisende og dermed peger fremad mod den næste opgave, Veronika skal skrive. Endelig er der i begge vejledninger fokus på faglig indkulturering og på ændring af meningsperspektiv gennem fokus på Veronikas fagligt-skriftlige ressourcer, herunder forståelse af genre, anvendelse af faglige begreber, metoder og teorier.

I den første vejledning lægger vejlederen ud med at give feedback på skrivesituationen og genren:

> **Vejleder**: […] du indleder med, hvor Rifbjerg har publiceret novellen og andre generelle betragtninger […] pas på med at gøre det, det handler om tekstanalyse, og vi fralægger os forforståelse af teksten […]
>
> **Veronika**: Hvordan skal vi lave i en indledning ellers?

> **Vejleder**: I gymnasiet er undervisningen ikke så disciplinagtigt, men her på uni stiller vi skarpt [på] forskellige elementer, fx analyse. Men du gør det rigtigt i selve teksten.

I dialogen peger vejlederen på det forhold, at Veronika skriver bredt formidlende ved at placere den analyserede tekst i en almen kulturel ramme og forudsætter, at hendes læser skal introduceres til teksten. Dermed peger vejlederen også på, at Veronika fortsætter en skrivning, som hun har tilegnet sig og udviklet i gymnasiet: Vejlederen adresserer Veronikas meningsperspektiv med henblik på, at det kan blive kritisk reflekteret af den studerende. Veronika har antaget, at hun skal skrive en litterær analyse, som hun er vant til i gymnasiet, og hun trækker dermed på sine tidligere skriveerfaringer, som hun i gymnasiekontekst blev anerkendt for.

Veronika har i skrivningen af den første opgave og inden vejledningen foretaget en ikke-reflekteret handling i den forstand, at hun har aktiveret skriveressourcer, som hun har udviklet i en anden faglig kontekst, nemlig i danskfaget i gymnasiet. Dette har Veronika gjort uden kritisk at reflektere ændringerne i den faglige kultur i overgangen til universitetet. Vejlederen italesætter ikke blot dette forhold, men udpeger også konkret i Veronikas tekstafsnit, hvor dette sker. Derved giver vejlederen Veronika mulighed for kritisk at reflektere og vurdere tidligere erfaringer fra en anden faglig kontekst. Denne kritiske refleksion giver Veronika mulighed for at udvikle sin faglige skrivning, og giver grundlag for en perspektivomdannelse.

I dialogen ses det, at Veronika spørger uddybende til vejlederens tematisering af dette forhold. Dermed viser passagen fra vejledningen et eksempel på optag: Vejlederen tager afsæt i en konkret passage i Veronikas tekst, og Veronika tager vejlederens pointe op og stiller et afklarende spørgsmål med henblik på at transformere sin faglige skrivning. Gennem optag udspiller der sig altså en dialog, som er rettet mod forandring i Veronikas fremtidige skrivehandlinger. Dialogen bliver potentielt produktiv ved at anvise en konkret retning i Veronikas indkultureringsproces (Dysthe 2003: 121). Veronika positionerer sig hermed i vejledningen som en aktiv deltager, der er åben over for feedback, og som ønsker blive indkultureret i faget. I den forstand trækker Veronika på de vejledningserfaringer, hun bringer med sig fra gymnasiet, hvor hun også udviklede sin faglige skrivning gennem tekstnær vejledning (Drejer 2018).

Den anden vejledningssekvens er karakteriseret ved en lignende dialogisk tilgang med optag som et centralt element. Også her er vejledningen tæt på teksten, konkret handlingsanvisende i forhold til skrivegenrer. Herved lægger dialogen op til at ændre meningsperspektivet hos Veronika:

> **Vejlederen**: […] formuler dig så præcist som muligt. Du kan komprimere din tekst, der er ingen grund til at forklare en jegfortæller. Så får du også en mere stram fremstilling. Man kommer til at signalere en ubeslutsomhed. Ved eksamensopgave bør du lave flere afsnit, evt. med overskrifter. Det er vigtigt, at du signalerer, at du har en klar struktur. I din metoderedegørelse får du fremstillet metoden fint. I eksamensopgaven bør du arbejde med at motivere dit metodeafsnit, ellers kan det godt blive to afsnit, der står hver for sig.
>
> **Veronika**: Er der noget, jeg kan gøre?
>
> **Vejlederen:** Ja, du stiller spørgsmål: Hvorfor er det relevant at bruge den her metode, hvad kan metoden gøre? Så er det ikke bare et ritual, men der er formål. Så kommer du også til at virke metodisk mere reflekteret […] Hvor meget tid bruger du på at omstrukturere din tekst?
>
> **Veronika**: Det er lidt løbende.
>
> **Vejlederen**: Jeg tror, at du skal bruge et par dage på at omstrukturere, så får du en mere stram opgave. Så viser du, at du skriver på et overblik. Er der noget, du vil spørge om? Har det været svært?

Veronikas første spørgsmål i denne passage illustrerer ønsket om perspektivomdannelse, idet hun ønsker at udvikle sin skrivning, men spørgsmålet er bredt og ufokuseret. Vejlederens optag er rettet mod konkrete skrivehandlinger og peger på formål og funktion, og derved åbner dialogen op for, at Veronika kan ændre sit meningsperspektiv.
I et senere interview bliver Veronika bedt om at udpege det centrale i den vejledning, hun har modtaget på første år. Her slår Veronika ned på denne passage som det væsentligste i vejledningen:

> **Veronika**: Det var nok med hensyn til min indledning. I gymnasiet, der har vi fået den der … tragten eller pyramiden … og det skal vi ikke her. Her der skal vi bare fortælle, hvad vi egentlig vil i opgaven.
> På den ene side synes jeg, det er lidt træls, for det er fedt at skrive sådan nogle indledninger.

Citatet illustrerer, at Veronika oplever at befinde sig i en overgangsposition mellem de to uddannelseskontekster: På den ene side ønsker hun at ændre sit meningsperspektiv; hun vil udvikle sin akademiske skrivning og blive indkultureret i faget på universitetet. På den anden side er denne transformative læring et tab for hende, fordi hun forventes at afvikle tidligere tilegnede skriveressourcer. Men Veronika er bevidst om denne proces.

Senere i interviewet peger Veronika selv på, at hun har reflekteret og brugt vejlederens feedback:

> **Veronika**: […] jeg kiggede jo lidt på de kommentarer, hun [underviseren] havde givet, da jeg var til samtale med hende … efterfølgende … og prøvede at fokusere på at lade være med de ting, som hun sagde ikke var så gode, men blive ved med [det] som så virkede. Så … fx indledningen, der prøvede jeg at lade være med at komme ind på noget med forfatter men bare fokuserede på min problemstilling.

Her udtrykker Veronika en kritisk refleksion og peger på en reflekteret handling i sin skrivning, som hun direkte kobler til vejledningen. En anden kritisk refleksion hos Veronika adresserer brugen af fagbegreber, som hun selv – og underviseren – udpeger som et centralt element i indkultureringens indhold. I den første vejledning fylder feedback på Veronikas brug af fagbegreber meget, og i det andet interview kommer hun ind på dette:

> **Veronika**: … hun [underviseren] har gjort meget i, at de skal sidde fast … fagbegreberne … så vil jeg også sige, at mange af dem bare sidder der […] men hvis jeg ligesom kan se, at det her har jeg hørt om før, eller det har jeg set i analysen af en anden novelle, så går jeg lige ind og tjekker mine noter, og hvis jeg ikke kan finde det dér, så de Prezi som [underviseren] har lagt op.

Analyser af Veronikas opgaver viser, at hun konkret gennemgår en omfattende perspektivomdannelse, idet hun udvikler sine skriveressourcer med hensyn til akademisk genre og faglig diskurs (Drejer 2018). Veronika udvikler sig fra en delvist ikke-reflekteret position til en mere reflekteret position i forhold til overgangen til universitetet: Blandt andet med afsæt i vejledningen reflekterer Veronika over sine tidligere skriveerfaringer, og hun handler selvkritisk i forhold til dem. Dette er en indikator på udvikling i den forstand, at det viser, at Veronika gennem vejledningen ændrer sit meningsperspektiv og tilegner sig redskaber, der er væsentlige i hendes indkultureringsproces i faget i en akademisk kontekst.

Ændring i meningsperspektiv – erkendelse

I det afsluttende interview med Veronika bliver hun spurgt, hvordan hun selv oplever den udvikling, hun har gennemgået på første år af sit studie:

> **Veronika**: Jeg skriver nok lidt mere videnskabeligt […] at det skal være klart og tydeligt, og at det ikke behøver at være så indviklet […] Jeg tror bare, at det nu ligesom kommer til én, hvordan man skriver videnskabeligt, og at der ligesom er et formål med den her opgave. At det ikke bare er noget, jeg skriver for at skrive […] jeg tror, at det er kommet i de forskellige fag, hvor vi har fat nogle forskellige skriveøvelser. De vejledninger vi har haft, at hun fortæller, hvad vi skal have fokus på, hvad vi har styr på, og hvad vi skal gøre bedre.

Veronika fremhæver flere forhold, der har haft betydning for hendes udvikling og for ændringen i meningsperspektivet: det er i Veronikas egen optik et samspil mellem erfaringer fra forskellige discipliner og den individuelle vejledning. En betingelse for, at samspillet mellem erfaringer fra andre discipliner og vejledningen kan bidrage til transformativ læring er, at Veronika reflekterer over og omsætter erfaringerne og feedbacken i konkrete skrivehandlinger. Dette bidrager den tekstnære, konkret handlingsanvisende feedback til. Herved kobler Veronika – i samspil med omgivelserne – tidligere og nuværende erfaringer sammen og skaber en form for kontinuitet i erfaringsdannelsen. Kontinuiteten betyder ikke, at perspektivomdannelsen er lineær eller at den finder sted i en jævn og uproblematisk udvikling, men snarere, at de forskellige elementer bliver reflekteret kritisk og vurderet i forhold til hinanden.

Veronikas fortælling om indkultureringsprocessen har strukturlighed med en klassisk sommerfuglemodel (Greimas, 1966 (1970)): Veronika starter i sin skrivning på bacheloruddannelsen ”hjemme” i den forstand, hun aktiverer redskaber, som hun har tilegnet sig i gymnasial kontekst og trækker på skrivehandlinger, som hun har udviklet i danskfaget i gymnasiet. I mødet med undervisningen og feedbacken i starten af bachelorstudiet møder Veronika imidlertid modstand: Hun bliver ikke i samme grad som i gymnasiet anerkendt som deltager i faget, og hun skal til at tilegne sig nye faglige redskaber. I den individuelle, tekstnære vejledning tilbydes Veronika konkret hjælp til at udvikle sin skriftlighed og får herved anvist en mulig vej ind i faget i den nye, akademiske kontekst.

Diskussion – opsamling og anbefalinger

I denne artikel har vi fokuseret analysen af de vejledtes læring i vejledningen ved bl.a. at anvende Deweys udviklingsbegreb, Mezirovs begreb om transformativ læring og Dysthes begreb om optag. Herved har vi kunnet konkretisere og afgrænse vores analyse af komplekse fænomener, men det er klart, at der er forhold ved deltagernes læring i vejledningsprocessen, som ikke kommer til udtryk i optag. Systematiske observationsstudier af vejledningshændelser, med fokus på vejledningsdialogen, kunne bibringe feltet en viden om, hvordan vejledningsdialoger styrker, udfordrer eller svækker studerendes udvikling i opgaveskrivningsprocessen. Dette kunne fx undersøges gennem samtaleanalyse og analyse af talehandlinger. Dette er et oplagt fokus for fremtidig forskning af elevers og studerendes indkulturering igennem vejledning, idet man herved vil kunne få et dybere indblik i indkultureringens processer på mikroniveau.

Vi har gennem Lunas case vist eksempler på de erfaringer, elever bringer med sig fra gymnasiet, og gennem Veronikas case har vi peget på, hvordan de adskiller sig fra de nye erfaringer, men også, hvordan der i vejledningen kan etableres et rum for transformativ læring. Afslutningsvist vil vi diskutere, hvad vi kan lære af de vejledningserfaringer, eleverne kommer med fra gymnasiet, og give et bud på, hvilke udfordringer vejledere kan være opmærksomme på ved det institutionelle rammeskifte.

Analysen af Lunas narrativ peger på betydningen af tilgængelighed og tid, hjælp til valg af materialer samt inddragelse af skriftlige forlæg i vejledningen. Analysen viser samtidig også, at hun parallelt med sin faglige udvikling i vejledningen søger bekræftelse som deltager i den faglige kultur. Endelig viser analysen, at Lunas udviklingsbane ikke er en lineær proces, men derimod en sammensat, langsommelig bevægelse: Hun får ikke entydigt udviklet en position som indkultureret deltager i faget. På den ene side udvikler Luna sin selvstændige skrivning og deltagelse i vejledningen. På den anden side demonstrerer hun igennem hele sit 3-årige vejledningsforløb et ønske om tryghed og anerkendelse. Med denne analyse peger vi på, at indkultureringsprocessen ikke alene kan beskrives ved rekonstruktion af erfaring (Dewey) eller ved udvikling af meningsperspektiv (Mezirow). Hverken Dewey eller Mezirow ofrer interpersonelle dynamikker og positioneringer i vejledningen og skrivningen særlig opmærksomhed. Som analysen af Lunas case viser, kan netop disse forhold spille en væsentlig rolle i den lærendes indkulturering. Vi argumenterer for, at der ligger en opgave for forskning i vejledning og skrivning i systematisk at undersøge betydningen af anerkendelse i indkultureringsprocesser. En sådan undersøgelse kunne være teoretisk funderet på Honneths analyse af anerkendelsesbegrebets dialektik (Honneth 2008).

En mulig forklaring på, at Lunas udvikling som skriver og vejledt ikke ændrer væsentligt på hendes behov for tryghed og anerkendelse er, at hendes vejledning ikke konkret inddrager skriftlige forlæg, og at hun derfor ikke opnår klar indsigt i, hvornår og hvorfor hendes skrivning er fagligt anerkendelsesværdig. Derfor er det også en pointe, at vejledningen, også i gymnasiet, bør være tekstnær. Analysen af Veronikas narrativ viser netop, at en vejledning, hvor der eksplicit arbejdes med kontinuitet i erfaringsdannelsen, og hvor den studerende forventes og også selv ønsker at ændre sit meningsperspektiv, kan være et stærkt redskab i indkultureringen.

På baggrund af analyserne peger vi på, at der ikke nødvendigvis er en modsætning mellem ”selvstændighed” og ”stilladsering” (Simonsen & Wichmann-Hansen 2019) i den studerendes bevægelse ind i den faglige kultur. Vores analyser viser, at en positionering af den vejledte som novice i indkultureringsprocessen er en frugtbar tilgang: Den studerende kan gennem vejledning stilladseres til en mere selvstændig deltagelse i faget. Vi argumenterer for en vejledning, der bidrager til den studerendes kritiske refleksion gennem adressering af tidligere erfaringer. Konkret betyder det, at vi argumenterer for, at eksempelvis en førsteårsstuderende bør positioneres som en novice, der er på vej ind i en akademisk kultur og ikke som en studerende, der allerede har indtaget en selvstændig position i akademia. Endelig viser vores analyser, at den vejledning, Veronika deltager i gennem det første år af sin bacheloruddannelse, i højere grad understøtter hendes faglige udvikling, fordi den er tekstnær og dermed konkret handlingsorienteret, og fordi den giver Veronika konkret mulighed for kritisk refleksion over sine tidligere erfaringer og meningsperspektiver.

Både Lunas og Veronikas udvikling kan opfattes som kritiske cases (Flyvbjerg, 2010): Begge cases repræsenterer deltagere, der tilegner sig det forventede faglige indhold, der identificerer sig med den faglige kultur, de er og bliver en del af, og begge personer anerkendes som deltagere i fagene. Hvis Luna og Veronika oplever indkultureringen som en udfordrende og ikke-lineær proces, så vil andre elever og studerende, der i mindre grad har tilegnet sig fagets indhold, formentlig også opleve indkultureringen som udfordrende. Dermed argumenterer vi for, at fundene fra analyserne af Luna og Veronika er relevante i bredere sammenhænge. Generaliserbare elementer i de to cases kan endvidere knyttes til det forhold, at en markant del af de studerende på de videregående uddannelser kommer fra STX, hvor de har gjort sig erfaringer med vejledning i samme institutionelle rammesætning. Analyserne af de to cases illustrerer, at vejledning af skriveprocesser er et tidsligt langstrakt fænomen og en proces, som fortsætter gennem hele uddannelsesforløbet. Dermed peger analyserne både tilbage på vejledningen i gymnasieskolen og frem mod vejledningsprocesser senere

i uddannelsesforløbet. Det kan tilføjes, at eftersom gymnasiets studieforberedende sigte er særlig fremhævet i arbejdet med de store opgaver, så er viden om opgaver og opgavevejledning på de videregående uddannelser væsentlig for vejlederes praksis i gymnasieskolen. Ligeledes er viden om disse studieforberedende opgaver og de vejledningsprocesser, som er knyttet til disse, værdifuld for vejledere på de videregående uddannelser.

På baggrund af vores undersøgelse vil vi derfor pege på, at nedenstående punkter kan understøtte den studerendes udbytte af vejledning af skriveprocesser:

- Vejlederne skal facilitere reflekteret læring gennem (selv)kritisk refleksion rettet mod tidligere praktikker med henblik på perspektivomdannelse. Dette er en indkultureringsproces.
- Vejlederne skal hjælpe med at skabe kontinuitet i erfaringsdannelsen, men når de ikke møder den studerende med disse redskaber, kan det givetvis tilskrives, at de ikke har en viden om, hvad den studerendes forudsætninger er. Eller det kan tilskrives, at vejlederne ser et andet formål med vejledning.
- Vejlederne skal positionere vejledte i overgangen som novicer.
- Vejlederne skal integrere tekstnær vejledning, der konkret anviser, hvordan den vejledte kan udvikle sig.
  I casen fra universitetet ser vi denne.
- Vejlederne skal være tilgængelige.
- Vejlederne skal arbejde med tryghed i vejledningsrummet.
- Vejlederne skal italesætte overgangen og bevægelsen fra novice til ekspert eller deltager med henblik på indkulturering.

Litteratur

Ask, S. (2007). Vägar till ett akademiskt skriftspråk. Ph.D.-afhandling. Växjö University Press.
Bakhtin, M. M. & M. Holquist (1981). The dialogic imagination: Four essays. Austin: University of Texas Press.
Bang-Larsen, A. (2021). Hvem sagde vejledning?. CEPRA-Striben, (27), s. 72-83. https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n27.401
Bang-Larsen, A. (2021). Klyngevejledning – Kaos eller Quest?. Nordisk Tidsskrift I Veiledningspedagogikk, 6(1). https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3229
Bang-Larsen, A. & Drejer, S.N. (2021). To elevers skriverudvikling. Artikel in press.
Bastalich, W. (2017). Content and context in knowledge production: a critical review of doctoral supervision literature, Studies in Higher Education, 42:7, s. 1145-1157. DOI: 10.1080/03075079.2015.1079702
Bengtsen, S. S (2018). Refleksioner over vejledningens relationelle dimension: undersøgelse af universitetsvejledning i praksis. I: Lund, L. & Thingholm, H. (red.): Empirisk didaktik: udfordringer, refleksioner
og potentialer undersøgt i forskellige pædagogiske praksisser. Frederikshavn: Dafolo, s. 73-88.

Boud, D., & A. Lee (2005). "'Peer Learning' as Pedagogic Discourse for Research Education." Studies in Higher

Education 30: 501–16. DOI: 10.1080/03075070500249138
Castelló, M. & Iñesta, A. (2012). Texts as Artifacts-in-Activity: Developing Authorial Identity and Academic Voice in Writing Academic Research Papers.
Dewey, J. (2000). ”Erfaring og opdragelse”. Viborg: Rosinante, Viborg.
Hardy, C. & Clughen, L. (2012). ”Writing at university: student and staff expectations and experiences”. I L. CLUGHEN and C. HARDY, eds., Writing in the disciplines: building supportive cultures for student writing in UK higher education. Bingley: Emerald, s. 25-53.

Delamont, S., Parry, O. & Atkinson, P. (1998). Creating a Delicate Balance: the doctoral supervisor's dilemmas, Teaching in Higher Education, 3:2, s. 157-172. DOI: 10.1080/1356215980030203

Dixon , K. & H. Hanks (2010). From poster to PhD: The evolution of a literature review. I: The Routledge doctoral supervisor's companion: Supporting effective research in education and the social sciences , M.
Walker & P.. Thomson, s. 51 – 65. London: Routledge.
Drejer, S. (2018). Overgange og udviklinger. To skriveres transition mellem gymnasium og universitet i fagene dansk og fysik. Ph.d.-afhandling, Institut for Kulturvidenskaber, SDU.

Drejer, S. N., & Bang-Larsen, A. (2021). Vejledningens transformative potentiale i et overgangsperspektiv. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *16*(31). https://doi.org/10.7146/dut.v16i31.124209

Dysthe, O. (1997). Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære. Aarhus: Klim

Dysthe, Olga (2003). Dialogisk samspil og læring. Århus, Forlaget Klim.

Ebbensgaard, A., Jacobsen, J.C. & Ulriksen, L. (2014). Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium i fagene dansk, matematik og engelsk. IND's skriftserie nr. 37.

Emilsson, U. M., & E. Johnsson (2007). “Supervision of Supervisors: On Developing Supervision in Postgraduate
Education.” Higher Education Research and Development 26: s. 163–179. DOI: 10.1080/07294360701310797
Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet (Five Misunderstandings about Case-Study Research). I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). Kvalitative metoder. København: Hans Reitzels Forlag, s. 463-487.
Frank, Arthur W. (2015). “Selves, Holding Their Own with Illness”, Creative Dialogues: Narrative and Medicine, edited by I. Fernandes et al. Cambridge Scholars Publishing, 2015, s. 120-129.

Gamoran, A., & Nystrand, M. (1991). Background and instructional effects on achievement in eighth-grade
English and social studies. Journal of Research on Adolescence, 1(3), s. 277–300. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0103_5

Gatfield, T. (2005). “An Investigation into PhD Supervisory Management Styles: Development of a Dynamic
Conceptual Model and its Managerial Implications.” Journal of Higher Education Policy and Management 27: s. 311-25. DOI: 10.1080/13600800500283585

Geertz, Clifford (1973). The interpretation of cultures: selected essays. New York: Basic Books.

Greimas, A.J. (1973). On Meaning: Selected Writings in Semiotic Theory. Theory and History of Literature, 38.
Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
Holmegaard, H.T., Madsen, L.M. & Ulriksen, L. (2014a). "A journey of negotiation and belonging: understanding students' transitions to science and engineering in higher education". C S S E, 9, s. 755-786.
Holmegaard, H.T., Madsen, L.M. & Ulriksen, L. (2014b). "To Choose or Not to Choose Science: Constructions of desirable identities among young people considering a STEM higher education programme". International Journal of Science Education 36 (2), s. 186-215.

Honneth, A. (2008). Kamp om anerkendelse. København: Hans Reitzels Forlag.
Ivanič, R. (1998). Writing and Identity. The discoursal construction of identity in academic writing. Amsterdam:
John Benjamins Publishing Company.
Kiley, M. 2011. "Developments in Research Supervisor Training: Causes and Responses." Studies in Higher
Education 36: s. 585-599. DOI: 10.1080/03075079.2011.594595
Krogh, E. (2014). "Overgangen fra grundskole til gymnasium. En elevskrivers håndtering af skiftende skrivekulturer og positioneringer. I Andersson, P., Lyngfelt, A., Nordenstam, A., Widhe, O. (red.): Mångfaldens
möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden. University of Gothenburg, s. 156-180.

Krogh, E. (2016). De store formater: Et studie i skrive- og skriveudviklinger i undersøgende skrivning. I Krogh, E.
& Jakobsen, K.S. (red.). Skriverudviklinger i gymnasiet. Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 71-105..
Krogh, E., Christensen, T. & Jakobsen, K. (2015). Elevskrivere i gymnasiefag. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
Krogh, E. & Hobel, P (2012). ""Årets bedste opgave": en analyse af en elevtekst i dens kontekst".
Matre, S.; Sjøhelle, D.K. og Solheim, R. (red.). Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser. Oslo:
Universitetsforlaget, s. 137-150.

Lea, M. (2012). "New Genres in the Academy: Issues of Practice, Meaning Making and Identity". I Selves and Texts in Academic Societies. Studies in Writing, vol. 24. Bingley: Emerald, s. 93-109.
Lea, M. R. & Brian V. Street (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications, Theory Into
Practice, 45:4, s. 368-377, DOI: 10.1207/s15430421tip4504_11
Lee, Anne. 2008. "How are Doctoral Students Supervised? Concepts of Doctoral Research Supervision". Studies in Higher Education 33: s. 267-81. DOI: 10.1080/03075070802049202

Lee, Alison, & B. Green. 2009. "Supervision as Metaphor." Studies in Higher Education 34: s. 615-30. DOI: 10.1080/03075070802597168
Lillis, T.M. (2009). "Bringing Writers' Voices to writing research". I Carter, Lillis og Parkin (red.): Why Writing
Matters: Issues of Access and Identity in Writing Research and Pedagogy, Studies in Written Language and Literacy, s. 169-187.

Lillis, T.M. (2008). "Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing": Closing the Gap Between
Text and Context in Academic Writing Research". I Written Communication 2008; 25; 353. SAGE Publications.
Lillis, T.M. (2001). Student Writing: Access, Regulation, Desire. London, New York: Routledge
Loseke, D.R. (2007). The Study of Identity as Cultural, Institutional, Organizational, and Personal Narratives:
Theoretical and Empirical Integrations. The Sociological Quarterly, 48(4), s. 661-688.
Lunsford, A. & Lunsford, K (2008). "'Mistakes Are a Fact of Life': A National Comparative Study". I College Composition and Communication, vol. 59 (4), s. 781-806.
Mezirow, J. (2012). "Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring". I Illeris, K. (red.) 49 tekster om læring. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 156-172.
Nelson, N. & Castello, M (2012). "Academic Writing and Authorial Voice". I Castelló, M. & Donahue, C. (red.).
University Writing: Selves and Texts in Academic Societies. Studies in Writing, 24. Bingley: Emerald, s. 19-31.

Pearson, M. (2005). Framing research on doctoral education in Australia in a global context, Higher Education
Research & Development, 24:2, s. 119-134. DOI: 10.1080/07294360500062870
Pearson, M., & A. Brew (2002). Research Training and Supervision Development. Studies in Higher Education 27: s. 135-50. DOI: 10.1080/03075070220119986c
Prior, P. & Bilbro, R. (2012). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. I Castelló, M. & Donahue, C. (red.). University Writing: Selves and Texts in Academic Societies. Studies in Writing,
24. Bingley: Emerald, s. 19-31.
Riessman, C.K. (2008). Narrative Methods for the Human Sciences. Thousand Oaks, CA: Sage.
Simonsen, K.B. & Wichmann-Hansen, G. (2019). "Udvikling af studerendes selvstændighed: Stilladsering i bachelorvejledning". DUT årgang 15, nr. 27.
Sommers, N. & Saltz, L. (2004). The Novice as Expert: Writing the Freshman Year. College Composition and Communication, 56(1), s. 124-149.
Street, B. & Robinson-Pant, A. (2012). "Students' and Tutors' Understanding of "New" Academic Literacies Practices". I Castollo & Donahue (red.): University Writing. Selves and Texts in Academic Societies. Studies in Writing vol. 24. Bingley: Emerald.

Undervisningsministeriet. (2017). Læreplan – Studieretningsprojektet 2017. STX – læreplaner af 01/08/2017.
Wichmann-Hansen, G., Eika, B., & Mørcke, A. M. (2007). Hvad findes der af litteratur om vejledning? – Litteratursøgning med fokus på publicerede, evidensbaserede studier. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, 2(3), s. 11-19. Hentet fra

https://tidsskrift.dk/dut/article/view/5636 Yin, R. K. (2011). Qualitative research from start to finish. The Guilford Press.

Zeuner, L. (2010). Interdisciplinære erkendelsesprocesser. I Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L.F., Paulsen, M. & Sørensen, E.K. (red.). Ret og gyldighed i gymnasiet: Fjerde delrapport fra forskningsprojektet Nye lærerroller efter 2005-reformen (s. 449-472). Gymnasiepædagogik, 76. Odense: Syddansk Universitet, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.

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

Artikel VI

Vejledningens dramaturgi

Forfattere: Anne Bang-Larsen & Peter Hobel

The dramaturgy of supervision

In recent years dramaturgical methods is used in the field of didactics. In this article we present dramaturgy as a method for describing and analyzing processes of supervision. We suggest different dramaturgical concepts for exploring how development in supervision is established, understood and negotiated across time. We present two examples of dramaturgical analysis of supervision. The examples are representing the negotiation of supervision processes in Danish upper secondary schools, when students receive supervision on their major written assignment. We show that not enough attention has been brought to the development in supervision across time and changing contexts. We conclude that the dramaturgical method can contribute with an analytical framework that qualifies an understanding of development in supervision.

Keywords: dramaturgy, supervision, dialogism, upper secondary school, major written assignments

Introduktion

Vejledning defineres af Bjørndal som ”samtaler mellom en veileder og en veisøker, som har noenlunde felles formål om å fremme veisøkers læring, utvikling eller problemhåndtering. Samtalene er tydelig avgrenset i tid og rom fra andre aktiviteter” (Bjørndal, 2008: 28). Vejledning i en uddannelsesmæssig kontekst hviler på en læringsteoretisk grundantagelse om, at “students are considered as learners, and it is assumed that their capabilities will develop when they receive effective feedback (Dixon & Hanks, 2010: 53). Forskning på feltet har også i skandinavisk sammenhæng diskuteret, hvordan ”effektiv feedback” fortolkes i en vejledningskontekst, interessen har her i særlig grad knyttet sig til relationer og roller i vejledning (Lauvås & Handal, 1997; Skagen, 2004, 2017; Bjørndal, 2008; Bengtsen, 2012, 2016). Indenfor vejledning af skriftlige opgaver har forskningen primært været optaget af at undersøge konkrete vejledningshændelser knyttet til arbejdet med enkeltstående opgaver, særligt bachelorprojekter, specialer og ph.d. projekter, med fokus på undersøgelse af vejledningsaktiviteter og oplevelsen af disse (Bastalich, 2019; Dysthe, 2002; Bengtsen, 2012, 2016; Skagen, 2017). Forskning i skrive(r)udvikling og feedback på tværs af opgavekontekster, og dermed på tværs af vejledere, er i en dansk sammenhæng primært udforsket i

skriveforskningen (Krogh, Christensen & Jakobsen, 2015; Krogh & Jakobsen, 2016). Der er imidlertid et behov for at udvikle et begrebsapparat, som kan give forklaringskraft til vejledning af skrive*processer* med inddragelse af vejledningens skiftende kontekster, altså vejledningens longitudinale perspektiv. Behovet lokaliseres blandt andet ved det forhold, at vejledning finder sted over tid, i skiftende kontekster og med skiftende aktører, hvor det er hensigten, at eleven skal udvikle sin akademiske skrivekompetence. Vejledning af skriveprocesserne knyttet til de større skriftlige opgaver i det almene danske gymnasium illustrerer dette behov, idet vejledning her netop er kendetegnet ved at udfolde sig i skiftende kontekster over tid.

Undersøgelser af, hvad der sker i vejledningsrummet, benytter hyppigt et begrebsapparat beslægtet med dramaturgiens begrebsapparat (Østern, 2016), fx når der tales om roller i vejledning (Lim & Bowers, 1991; Copland, 2011; Bjørndal, 2008, 2020), rammesætning og relationer (Dysthe, Samara & Westrheim, 2000: 307). Vi hævder, at dramaturgien leverer et begrebsapparat til at udforske vejledning som iscenesatte hændelser i et magtrum, hvor vejledningens form, indhold og funktion forhandles af de skiftende aktører (Qvortrup & Bang-Larsen, 2021). Det dramaturgiske begrebsapparat kan kvalificere undersøgelser af vejledning*sprocesser*, fordi vejledning iscenesættes over tid, i varierende kontekster og med skiftende aktører, som kan undersøges med dramaturgiske kategorier som komposition, roller, rum og rekvisitter. Artiklen udvikler en forståelse af, hvordan dramaturgiens rammeværk kan bruges til at analysere og reflektere over sammenhængen mellem planlægning, performance og reception i vejledningshændelser (dvs. observerbare, sociale hændelser i skolekonteksten) og vejledningsprocesser (serier af forbundne hændelser) i en undervisningskontekst. Begrebsapparatet bruges heuristisk til at forstå vejledning som en iscenesat hændelse.

Med denne artikel præsenterer og udforsker vi, hvordan det dramaturgiske begrebsapparat kan kvalificere undersøgelse af vejledning*sprocesser*, det gør vi ved at stille forskningsspørgsmålet:

Hvordan kan dramaturgien bidrage med et begrebsapparat til analyse af vejledningshændelser og -processer?

Forskningsspørgsmålet besvares i tre tempi:

- Først har vi ovenfor hævdet behovet for at undersøge vejledningsprocesser af skriftlige opgaver over tid og i skiftende kontekster.

- Dernæst argumenterer vi for en integration af dramaturgien som en teori, der leverer et hensigtsmæssigt begrebsapparat til sådan en analyse.
- Endelig anerkender vi, at den bedste måde at begrunde værdien af vores begrebsapparat og analysemetode på, er ved at anvende det i en analyse af empiriske eksempler. Vi præsenterer derfor to analyser knyttet til vejledning af elevers skrivning af de større skriftlige opgaver i det danske gymnasium i perioden 2018-2020.

Artiklen giver en vigtig indsigt i, hvordan vi kan forstå vejledning som en iscenesat performance, der både påvirkes af den kontekst, der omgiver iscenesættelsen af den enkeltstående vejledningshændelse og samtidig integrerer tidligere og fremtidige vejledningshændelser.

Dramaturgiens begreber som ramme for analyse af undervisning

Dramaturgibegrebet forstås som læren om, hvordan fortællinger i dramatisk form er opbygget (Evans, 2006: 17). Interessefeltet er scenestudiet, dvs. studiet af, hvordan tid, rum, roller og stemmer påvirker kommunikationen: ” Dramaturgi gir dermed en tolkningsramme for hvordan hendelser presenteres, og for logikken bak det å presentere nettopp disse hendelsene fra dette perspektivet” (Allern, 2015: 35). Med afsæt i forskning på feltet viser vi i det følgende, hvordan undervisning og dramaturgi er koblet.

Szatkowski (1989) argumenterer i en didaktisk kontekst for etablering af et bredt dramaturgibegreb, som rækker ud over teateret og reflekterer dramaturgibegrebets analytiske potentiale. Indenfor undervisningsfeltet har dramaturgisk metode i flere sammenhænge været brugt til at analysere undervisning (Østern, 2014, 2016; Allern, 2003, 2010, 2015; Gladsøe, 2015; Bakke, 2019; Bakke & Lindstøl, 2021). Bakke og Lindstøl (2021), som præsenterer dramaturgisk metode og analyse indplaceret i forhold til klasserumsforskning, hævder, at dramaturgiens styrke i forhold til undervisningsområdet er knyttet til dens bestræbelse ”to connect action, staging and theory – to perform, analyse and reflect” (2021,: 2). Præmissen for koblingen mellem dramaturgi og didaktik er ”ideen om at dramaturgi også uttrykker et syn på kunnskap, og at ulike dramaturgier derfor kan benyttes som forskjellige perspektiver på kunnskapsprocesser” (Allern, 2003, 2015: 41). Denne præmis ligger til grund for analyserne i denne artikel.

Kjølner & Szatkowski (1991) og Allern (2010) adresserer fire områder for dramaturgisk analyse med dertilhørende forskellig empiri (Szatkowski, 1989; Allern, 2010: 8; Kjølner og Szatkowski, 1991: 192):

1. Teater-tekst-analyse (teksten som udgangspunkt for iscenesættelsen)
2. Produktionsanalyse (transformationen til scenetekst)
3. Performanceanalyse (instruktørens og skuespillernes intentioner)
4. Receptionsanalysen.

Østern (2014), Bakke og Lindstøl (2021), anvender og diskuterer begrebsapparatet i didaktisk analyse af undervisningssituationer. De fire analysekategorier har forklaringskraft i forhold til analyse af undervisningsprocessers faser, hvor styredokumenter lokalt omsættes til undervisningsplaner, der realiseres og evalueres af de involverede aktører i en undervisningssituation. Begrebsapparatet har lighedstræk med den læreplansteoretiske skelnen mellem niveauer af læreplaner: den ideologiske, den formelle, den realiserede, den gennemførte og den opfattede (Goodlad, 1979: 60ff; Gundem, 1997: 254-58). Både den læreplansteoretiske og den dramaturgiske tilgang pointerer, at der sker en aktiv transformation eller reformulering (Engeström, 2011) mellem disse niveauer. Det sker fra tekst til produktion til performance til reception, hvor både instruktør (lærer) og skuespiller (elev) er aktive verbalt og i handling. Den dramaturgiske model har imidlertid erkendelsesinteressen rettet mod iscenesættelsen, og måden hvorpå rum, roller og stemmer i *processen* påvirker kommunikationen. Ved at undersøge tekst, produktion, performance og/eller reception kan vi få øje på, hvilke forventninger til udvikling der kommer til udtryk i kompositionen, hvilke roller aktørerne forventes at indgå i, og hvordan det fysiske rum og de fysiske artefakter understøtter elementer ved iscenesættelsen (Gladsøe et al., 2015).

Det dramaturgiske rammeværk anvendt til analyse af undervisningshændelser viser sig velegnet til at iagttage erfaringer med undervisning i skiftende kontekster af tid og rum. Forskning på feltet viser, hvordan dramaturgiens begrebsapparat er sensitiv overfor iscenesættelse af undervisningshændelser, herunder hvordan roller, rammer og artefakter påvirker interaktionen i undervisningen (Knudsen, 2018: 42; Bakke & Lindstøl, 2021).

Det dramaturgiske begrebsapparat udviklet ind i en vejledningsdidaktisk kontekst

Dramaturgien er veludviklet som begrebsapparat til undersøgelse af undervisning, men stort set ikke anvendt i tilknytning til vejledning (Østern, 2016: 283). Det dramaturgiske begrebsapparat anvendes imidlertid indirekte i både skandinavisk vejledningslitteratur (Inglar, 2001; Plant, 2020; Østern, 2016) og vejledningsforskning (Lauvås & Handal, 1997; Bjørndal, 2008, Dysthe, Samara & Westrheim, 2002). Når dramaet bruges som metafor for vejledning, fx når der tales om vejlederroller (Inglar, 2001), knytter det an til en grundforestilling om vejledningshændelser som iscenesatte og dermed

noget, der kan analyseres og reflekteres i det dramaturgiske begrebsapparat. Med afsæt i Kjølners og Szatkowskis (1991) fire områder for dramaturgisk analyse af undervisning videreudvikler vi en dramaturgisk metodologi til iagttagelse og analyse af vejledningshændelser og vejledningsprocesser. Vi hævder at dramaturgien har forklaringskraft i forhold til, hvordan vejledning iscenesættes og forhandles, og hvilke udfordringer der kan være forbundet med det.

Vi udpeger fire analytiske genstandsfelter med hver sin empiri, som kan give indsigt i de forskellige faser i udvikling og afvikling af vejledning. Teater-tekst-analyse forstår vi som de overordnede institutionelle og organisatoriske styredokumenter vejledningen baseres på (læreplaner, vejledninger og skolernes interne styredokumenter). Produktionsanalysen forstår vi som den reformulering, vejlederne laver af tekst-niveauet, når de planlægger og iscenesætter den konkrete vejledningsproces. Performanceanalysen retter sig mod den iagttagbare vejledningsaktivitet. Receptionsanalysen forstår vi som aktørernes (vejledernes, bedømmernes og vejledtes) erfaringer med vejledningsaktiviteten.

De fire områder for dramaturgisk analyse af vejledning suppleres med en række andre begreber, som bruges til på mikroniveau at undersøge iscenesættelse af vejledningshændelser og processer og kommunikationen i disse. Andre undersøgelser har vist, at vejledningens aktører har forskellige opfattelser af vejledningens form, indhold og funktion (Bang-Larsen & Qvortrup, 2021; Bang-Larsen 2021b). Koselleck (2007) introducerer kategorierne *erfaringsrum* og *forventningshorison*t til at illustrere, hvordan sociale strukturer og meningstilskrivning forhandles i et spændingsfelt mellem disse to positioner: ”enhver hændelse udspiller sig i et betydningsrum, som først og fremmest er sat gennem et begrebsmæssigt indskrevet felt mellem erfaringsrum og betydningshorisont” (Koselleck, 2007; Åkerstrøm, 1999: 80). Denne forhandling finder sted på det, vi betegner som vejledningens scene, hvor vejleder og vejledte ideelt set afstemmer erfaringer og forventninger i vejledningsmødet. Erfaringsrummet forstås som en nutidig fortid, konstitueret af de erfaringer vejleder og vejledt har gjort sig over tid i forskellige institutionelle og organisatoriske rammer. Hvad man får øje på fra erfaringsrummet betinges af konteksten på det givne tidspunkt, hvor erfaringsrummet aktualiseres. Den anden pylon i betydningsrummet er forventningshorisonten. Begrebet adresserer forventninger, der er til stede som en endnu ikke erfaret nutidig fremtid. Forventningshorisonten formes af erfaringsrummet og kontekstens aktualisering af erfaringsrummet (Koselleck, 2007: 30-31). Kosellecks begrebspar bruges som analytisk kategori til at undersøge vejledning over tid, og undersøge aktørernes meningstilskrivning til vejledning.

Vejledningens ”nu-og-her”, vejledningens scene, aktualiserer aktørernes forskelligartede erfaringer og forventninger. Hvad der trækkes frem i en given kontekst, afhænger af aktørerne. Med Goffmans (1959,1974) dramaturgiske begrebsapparat undersøger vi roller, relationer og iscenesættelse. Begrebet *framing*, analysekategori for sociale interaktioner (Goffman, 1974: 10), kan i en undersøgelse af vejledningsprocesser bruges til at iagttage, hvordan aktørernes valg af framing betinges af, hvad de i en given kontekst ønsker at performe. De vælger selv, hvad der skal trækkes frem i en performance *frontstage* og træffer valg om, hvad der skal forblive *backstage,* som det der er tilbage, når performance er tilendebragt (Goffman, 1959: 78). Goffmans begreb *facework* (1959, 1967), kan kaste lys over de magtstrukturer, som kommunikativt udspiller sig i vejledningsprocesser, hvor aktørerne frontstage i deres performance uafladeligt søger imod at opretholde face og undgå facetab.

Vejledningsrelationen hviler i udgangspunktet på en asymmetri i forståelsen af, at vejledte ledes på vej af en vejleder, der qua sin erfaring forventes at bidrage til en udvikling (Bjørndal, 2008; Plant, 2020). Bakhtins (1981) forståelse af magtperspektivet i dialogen, herunder begreberne *monologisme* og *dialogisme*, anvendes i en undersøgelse af, hvordan magtbalancen forhandles i vejledningssamtaler (Bakhtin, 1981: 293; Dysthe, 2002). Dysthe (1997) supplerer Bakhtins begrebsapparat med begrebet *optag* (Dysthe, 1997: 63), som betegner det forhold, at forudsætningen for en dialogisk kommunikation er, at der finder gensidigt optag sted blandt de involverede parter. Begrebet bruges til at undersøge hvilke forudsætninger for dialogisk kommunikation der ligger til grund for vejledning, hvordan disse performes og erfares. Vejledte og vejleder påvirkes begge af udefrakommende stemmer, som de performer i forhold til, hvor vidt aktørerne optager hinandens stemmer er betinget af kommunikationen.

Vi bruger begreber fra Austins (1962) talehandlingsteori til at undersøge, hvordan den verbale kommunikation henholdsvis fremmer og udfordrer en symmetrisk relation i vejledningen (Austin, 1962; Vagle et al., 1993). Talehandlinger har en bestemt illokutionær kraft (ytringens intenderede virkning). En *kvalificerende talehandling* (fx en begrebsdefinition) kan af læreren performes som en belærende ordre, eller den kan indgå i en dialog om, hvordan et begreb skal forstås i den faglige kontekst. Den kvalificerende talehandling definerer, hvordan forholdene er i denne kontekst. En *direktiv talehandling* udtrykker en ordre, men den kan performes som en belæring, der har lærerens monologiske forståelse af fagligheden som præmis, og den kan performes som en anbefaling på baggrund af en dialog. Har vejlederen en monologisk tilgang, optager vejlederen ikke (Dysthe, 1997: 63). Muligvis forstår vejledte vejleder, muligvis ikke. I begge tilfælde kan hun ende

med at stritte imod eller instrumentelt rette ind efter vejlederen og skjule sine backstageerfaringer. Dette vil medføre facetab. En *appelativ talehandling* – fx en opfordring eller et spørgsmål – kan performes som en ordre, som et oplæg til diskussion, som et uddybende spørgsmål til samtalepartnerens sidste indlæg (optag), etc. Den dialogiske tilgang kræver overholdelse af gyldighedskravene til samtalen (Habermas, 1996:142). Det indebærer bl.a., at vejleder faciliterer vejledtes argumentation, og at begge parter sikrer sig, at den anden forstår det, man siger. Evt. ved at stille opfølgende spørgsmål.

Modellering af en dramaturgisk ramme for analyse af vejledningsprocesser

Den enkelte vejledningshændelse er indlejret i samfundsmæssige, institutionelle og lokale organisatoriske rammer. Endvidere er den indlejret i et større netværk af tidligere og fremtidige vejledningshændelser, og må forstås i konteksten af denne proces (McAlpine & Norton, 2006). Vi foreslår nedenstående modellering af dette (figur 1), som illustrerer det, vi kan kalde vejledningens scene, hvor forskellige aktører reformulerer erfaringer med og forventninger til vejledning (Koselleck, 2007). Figur 1 viser, hvordan vejledningshændelser er indlejret i forskellige kontekster, som øver indflydelse på iscenesættelse såvel som performance og reception. Den vejledte elev står i scenens centrum, og betragtes som hovedrolleindehaver. Hovedrolleindehaveren instrueres af skiftende instruktører, der også agerer anmeldere. Modellen lægger således op til at forstå vejledning som en iscenesat performance. Vejledningsaktiviteten, herunder elevens performance og vejledernes instruktion og vurdering, er under indflydelse af den organisatoriske og institutionelle iscenesættelse. Aktørernes kommunikative forhandling af form, indhold og funktion kan bl.a. undersøges i en analyse af symmetri og asymmetri i de enkelte vejledningshændelser.

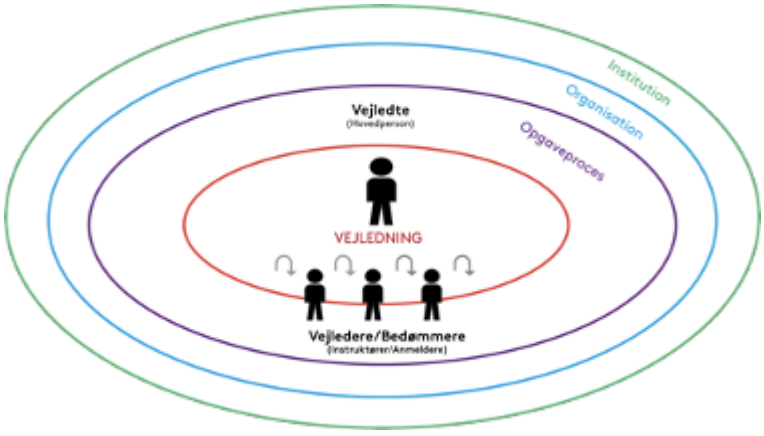
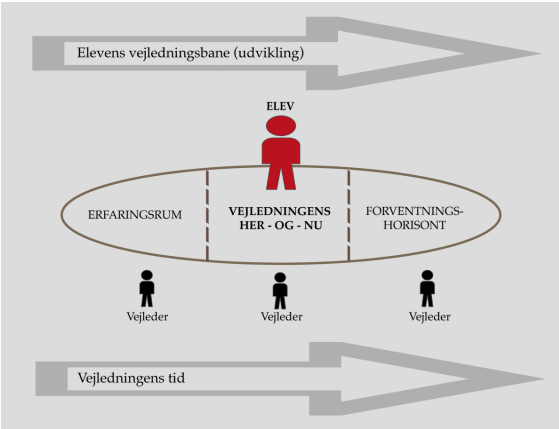


Fig.1. Vejledningens indlejring i kontekster = Vejledningens scene

Vejledningshændelser udfolder sig også indenfor en tid, og man kan i den forbindelse tale om, at vejledningshændelser kan forstås ud fra et kompositorisk perspektiv, idet de er tilrettelagt som forskellige elementer over tid, hvor en udvikling forventes at finde sted. På tekstniveau kan der i styredokumenterne aflæses en komposition for vejledningsprocesserne, en komposition som reformuleres af vejlederne på produktionsniveau. Når vejledningsprocesser performes indgår de også i en overordnet komposition, som trækker på tidligere vejledningsaktiviteter og er rettet mod fremtidige. Aktørernes erfaringer med vejledningsaktiviteterne (reception) indgår ligeledes i et flow mellem tidligere vejledningsaktiviteter og forventninger til fremtidige. Figur 2 illustrerer dette med et longitudinalt perspektiv, der viser, hvordan vejledningshændelser er indlejret i en proces mellem tidligere vejledningserfaringer og fremtidige vejledningshændelser. De forskellige elementer i en vejledningsproces kan bl.a. iagttages gennem kompositionsanalyse.



Figur 2. Illustration af vejledningsprocessers tids-rumlige indlejring

Den dramaturgiske modellering af vejledningsprocesser kan bidrage med en forståelse af vejledning som en iscenesat hændelse/proces indlejret i tid og rum, som giver forskellige betingelser for kommunikationen og åbner for en indsigt i vejledningens processuelle dimensioner.

Intro til analyse

Artiklens udvikling af et dramaturgisk begrebsapparat til undersøgelse af vejledningshændelser og vejledningsprocesser eksemplificeres med en undersøgelse af vejledningsprocesser knyttet til elevers

skrivning af større skriftlige, tværfaglige opgaver i det 3-årige almene danske gymnasium (STX). Eleverne skriver her 3 opgaver: Dansk-historieopgaven (DHO) i 1.g, studieretningsopgaven (SRO) i 2.g og studieretningsprojektet (SRP) i 3.g. Karakteristisk for disse opgaver er, at de er større, tværfaglige, skrives delvist udenfor skolen i elevernes fritid, forsvares mundtligt og skrives under vejledning af lærere fra de involverede fag (Krogh, 2016; Bang-Larsen, 2021a). Vi eksemplificerer brugen af analysemodellen i analyser af styredokumenter og analyse af en konkret vejledningshændelse. Målet er at vise, hvordan dramaturgien leverer et analytisk apparat, der kvalificerer analysen af vejledning*sprocesser*, herunder specielt interaktionen mellem vejleder og vejledt. Med analysen af styredokumenterne zoomer vi ind på teater-som-tekst-processen og med analysen af vejledningshændelsen på teater-som-performance-processen. Her indgår endvidere en kort analyse af Østskolens styredokumenter, hvorved teater-som-produktion-processen også anvendes.

Analyse af styredokumenter

Dette afsnit fokuserer på de styredokumenter og læreplaner, der adresserer SRP og vejledning i SRP. Det drejer sig om folketingets forligspartiers aftaletekst om gymnasiereform 2017, "Styrkede gymnasiale uddannelser" (2016), Lov om gymnasiale uddannelser (2016), Læreplan og vejledning for SRP (2017) og Læreplan og vejledning for Dansk (2017) (Dansk har ansvar for skriveoplæring rettet mod de store opgaver). Vi befinder os i området teater-tekst-analyse. Disse dokumenter reformuleres, når skoler og lærere planlægger arbejdet med de større skriftlige opgaver gennem de tre år – og planlægger de vejledningsforløb, der indgår. Teater-tekst-analysen er udgangspunkt for analysen af produktions- og performance-processen,

Analysen består af en sekvensanalyse (Bakke & Lindstøl, 2021) af kompositionen af det 3-årige forløb, hvorefter der zoomes ind på kompositionen i den sekvens, der vedrører SRP. Sekvensanalysen kan forstås i lyset af figur 1 og 2. Der sættes ét – eller rettere: en serie – af dramaer op, hvor forskellige vejledere instruerer hovedpersonen i hendes performances.

Loven siger: "I uddannelsen til almen studentereksamen skal der løbende i gymnasietiden indgå flerfaglige forløb, som forbereder eleverne til arbejdet med et studieretningsprojekt på tredje år." (§30), og aftalen siger, at der skal arbejdes med problemer, eleverne "ikke har mødt før" (side 21). Flowet består af DHO i 1.g, flerfaglige forløb i 2. og 3.g, SRO i 2.g og SRP i 3.g. I dansk skal eleverne i 1. og 3.g have et skriftlighedsforløb, hvor de skal "udvikle erfaring med vejledning i de forskellige faser og i tekstrevision både på globalt og lokalt niveau" og i 3.g eksplicit skal have fokus

på ”akademisk skrivning” (Vejledningen side 12f). Flowet understreges i og med, at evalueringen af SRO ”i meget høj grad (skal) pege(r) frem mod studieretningsprojektet” og af, at skolen skal udarbejde ”en plan for progressionen i de flerfaglige forløb, herunder elevernes arbejde med komplekse flerfaglige problemstillinger” (vejledningen side 9 og 8).

Der er altså tale om et dramaturgisk forløb, en serie, hvor der på den samme scene i rækkefølge opsættes stykker med forskellige instruktører. De ligger i forlængelse af hinanden, men bliver mere og mere komplekse og kravene til hovedrolleindehaverens performance bliver større og større. Hvert afsnit har sin narrative struktur, ligesom forløbet som helhed har det. Der er fokus på proces og på, at eleverne skal vejledes, så de udvikler proceskompetence, så de i højere og højere grad selv kan styre skrivearbejdet og besvare deres ”selvstændigt” opstillede ”problemformulering”: ”Elevernes almendannelse styrkes ved at arbejde med almene og videnskabsrelaterede områder, som overskrider det enkelte fag, og ved at udvikle og vurdere innovative løsninger på flerfaglige problemstillinger”.

I flowet indgår flere personer, der tildeles forskellige roller. Skolens rolle er at facilitere det treårige dramaturgiske forløb, og lærerne skal realisere det som vejledere. Kommentarer til elevens tekster skal have ”et klart vejledende forhold” og ikke forhåndsvurderes. Vejlederen frames som instruktør og ikke anmelder, og der lægges op til en symmetrisk kommunikation om, hvordan på-vej-produkter kan udvikles. Den narrative struktur er fremlæggelse af tekstuddrag, formativ feedback, diskussion om videre forberedelse af det skriftlige produkt.

I vejledningen og i de enkelte vejledningshændelser præciseres det i styredokumenterne, at vejleder og vejledte skal gøre brug af nogle rekvisitter eller redskaber i vejledningsprocessen. Den allerede nævnte progressionsplan er et sådant redskab. Vejledningen til DHO foreslår, at man arbejder med et ”feedforward-ark”, læreplanen for Dansk foreslår brug af en ”digital portfolio”, der kan følge eleven gennem processen, og vejledningen for SRP peger på, at der kan oprettes ”skriveværksteder”. Det er obligatorisk i forbindelse med SRP, hvor eleverne i minimum 20 timer skal arbejde et sted, hvor der er ”relevante lærere” tilstede. Elevens tekstudkast er også en central rekvisit (bl.a. læreplanen for SRP, side 3). De nævnte rekvisitter skal bidrage til at skabe progression og udvikling gennem det treårige forløb – altså gennem serien af opsatte stykker. Styredokumenterne sætter nogle rammer for, hvordan tid, rum, rekvisitter og roller skal og kan påvirke kommunikationen i vejledningsprocesserne, hvor de enkelte opgaveforløb får en stadig højere grad af kompleksitet, og de framer rolleindehaverne.

Zoomer vi ind på SRP, understreger Vejledningen, at eleven skal vejledes til at finde ”fag”, et ”område” og en ”faglig problemstilling” for SRP, som ”ligger ud over” dét, der er gennemgået i undervisningen i fagene og peger ud mod fordybelse. Eleven selv skal kunne ”problemformulere” (Læreplanen, side 3). Eleven skal altså sammen med vejleder finde fag og område for SRP som en del af afslutningen på flowet gennem de tre år.

Styredokumenterne fremhæver som sagt tekstudkast som en central rekvisit/redskab i vejledningshændelserne. Eleven skal have feedback på ”problemformulering”, på ”mindre tekstuddrag”, på ”disposition” og på arbejdet med at inddrage fagligt ”stof” og anvende faglige ”materialer”. Endvidere skal der gives feedback på ”fremstillingsform, citatteknik, noter, kildefortegnelser og layout” (bl.a. vejledningen for SRP, side 4 og 16).

I styredokumenterne frames vejlederen som den handlende. Men det, vejlederen skal *gøre,* sigter mod, at eleven skal kunne handle selvstændigt. På den måde frames eleven også som handlende. Det udtrykkes bl.a. således ”Den løbende evaluering i forbindelse med de flerfaglige forløb skal bidrage til elevens refleksion over, hvordan de faglige mål for studieretningsprojektet opfyldes.” (Læreplanen for SRP, side 2; Vejledningen, side 9). Eleven skal aktivt reflektere i forlængelse af kommunikationen mellem lærer og elev.

I analysen af styredokumenterne ser vi, at de afgrænser elevernes erfaringsrum til det rum, de har fra DHO frem til SRP. Elevernes erfaringer fra folkeskolen og i bredere forstand deres elevkulturelle baggrund, nævnes ikke. Forventningshorisonten afgrænses på tilsvarende måde til at være styredokumenternes: eleverne skal opfylde målet i SRP, så de derudover bliver almendannede og studieforberedte, og kan forsætte i videre uddannelse. På den måde begrænses den stemme, eleverne kan benytte sig af og udvikle, og man kan pege på, at det vejledningsdrama, der etableres i styredokumenterne, knytter sig snævert til skrivningen af de 3 større tværfaglige opgaver.

Styredokumenterne lægger op til, at vejlederne skal vejlede eleverne formativt gennem tre år frem mod, at de kan gennemføre et selvstændigt, tværfagligt undersøgende arbejde. De to lærere, der er vejledere, frames i rollen som instruktør, og eleven i rollen som hovedrolleindehaver. Da formålet med vejledningen er, at instruktørerne skal facilitere hovedrolleindehaverens selvstændige arbejde, er det nødvendigt, at de undgår ansigtstruende handlinger, hvor instruktørerne via direktive ytringer definerer præmisserne for kommunikationen og tager magten over projektet. De må skabe et rum og forhandle roller på en måde, så hovedrolleindehaveren ikke bare performer frontstage, men får mulighed for at inddrage erfaringer og refleksioner fra backstage. Et dialogisk rum, hvor hovedrolleindehaveren selv er med til at skabe sin rolle og på den måde er co-instruktør. Det

dialogiske rum er således karakteriseret ved, at instruktørerne og hovedrolleindehaveren gensidigt optager hinandens ytringer og spørgsmål, og ved at instruktørerne og hovedrolleindehaveren diskuterer konstative og kvalificerende ytringer, at erfaringsrummet udvides til andet og mere, end det rum, som instruktørerne og hovedrolleindehaveren har fælles, og at forventningshorisonten er åben som reel endnu ikke erfaret fremtid. Det er ifølge styredokumenterene forudsætningen for, at kommunikationen er vellykket.

Analyse af vejledningssekvens

Dette afsnit fokuserer på en dramaturgisk performance-analyse af én enkeltstående vejledningshændelse (markeret med kursiv i tabel 1) i et forløb af vejledningshændelser i det 3-årige STX-forløb på Østskolen. Genstandsfeltet er altså den midterste dimension af figur 1. Vejledningshændelsen knytter sig til en elev, der skriver SRP-opgave i studieretningsfagene Idræt B og Biologi A om emnet "Præstationsøgning i basketball". Mødet er berammet til 20 minutter, afholdes på skolen og er det første mellem vejledte og vejledere (idrætslærer = vejleder 1; biologilærer = vejleder 2). Vejledningshændelsen er optaget på video, dialogen er transkriberet og eksemplificeres med tre citater fra henholdvis første, midterste og sidste del af vejledningshændelsen. Uddragenes placering i den samlede vejledningshændelse er angivet med minuttal.

Tidspunkt	**Vejledningshændelser**
Medio november	Indledende arbejde med valg af fag og emne. Oplæg v. faglærere og mulighed for samtale i fagcafeer
Ultimo november	Fagvalg
Medio december	*Vejledtes præsentation for faglærere af foreløbigt forslag til problemformulering og materialevalg (fremsendes forud for vejledning)*
Ultimo januar	Anden vejledning. Drøftelse af problemformulering og disponering af stoffet
Primo april	Skrivedage – vejledning og studieværksteder undervejs
Medio maj	10 min. vejledning v. filosofilærer

Tabel 1. Østskolens rammesætning af SRP-vejledning i 3.g.

Analysen adresserer det niveau, der i dramaturgisk teori kaldes performance, som altså betegner de vejledningshændelser, der performes, den inderste del i figur 1. Først præsenteres en kompositionsanalyse af vejledningshændelsen, som danner baggrund for en dramaturgisk analyse af vejledningshændelsen med fokus på iscenesættelsen af vejledernes møde med eleven og deres

indbyrdes kommunikation. Undersøgelsesinteressen retter sig mod vejledningshændelsens framing, hvordan indholdet forhandles i et spændingsfelt mellem aktørernes erfaringsrum og forventningshorisont (figur 2).

Vejledningshændelsen har tydelige kompositoriske træk i forhold til begyndelse, midte og slutning. Sekvenser og det tematiske indhold er sammenfattet nedenfor:

Sekvens 1: 00:00- 01:00	Sekvens 2: 01:00-03:40	Sekvens 3: 03:40- 05:55	Sekvens 4: 05:55 -10:10	Sekvens 5: 10:10-13:20	Sekvens 6: 13:20-17:07	Sekvens:7 17:07-17:32
Samtalen åbnes Præsentation af projekt	Afklaring af undersøgelsesinteresse; mulige perspektiver for opgavens indhold	Drøftelse af materiale og fags status i opgaven	Drøftelse af materiale og fags status	Afgrænsningsfase	Beslutningsfase	Afrunding

Tabel 2. Sekvensanalyse

Vejledningen indledes med vejledernes opfordring til, at eleven præsenterer sine overvejelser over opgaven, hvorved vejleder tildeler agens til eleven. Eleven præsenterer sine planer, herunder litteratur og ønsket om at inddrage et forsøg. I de efterfølgende sekvenser diskuteres muligheder for faglige vinkler, materiale og fagenes vægtning. I den sidste tredjedel af vejledningen tager vejleder 1 agens, idet han er optaget af at afgrænse og efterfølgende afrunde, ved at pege frem mod forventningerne til næste vejledning, hvor ”vi skal have helt styr på hvad opgaveformuleringen skal indeholde” (min 16:55). I sekvensanalysen identificeres de enkelte tematikker og disponeringen af dem. Analysen viser, at fokus, i overensstemmelse med skolens lokale styredokumenter, er på problemformulering, disposition og materialer. De identificerede tematikker viser, at der ikke gribes tilbage i det flow, der lægges op til i styredokumenterne, hvoraf det fremgår, at elever gennem refleksion over erfaringer skal skabe progression.

Med kompositionsanalysen rettes interessen mod en analyse af hændelsens tidsmæssige forløb og vejledningssamtalens udvikling. Gennem analyse af aktørernes performance identificeres deres forhandling af roller og forventninger til vejledningssamtalen.

> Vejleder 1: Vil du starte med at præsentere dine overvejelser på baggrund af det, du har sendt os?
>
> Elev: Ja, jeg vil jo gerne skrive noget om styrketræning med fokus på hoppehøjde for basketballspillere, for det synes jeg er relevant for mig. Og så vil jeg udvikle det her træningsprogram til at øge hoppehøjden i basket, og …

> Vejleder 1: Ja, det synes jeg også lyder spændende. Men det, vi skal finde ud af her, er, hvad den her problemformulering skal indeholde. Du har sendt os en præsentation af dit projekt, og der skriver du, at du gerne vil arbejde med hvordan man gennem træningsprogrammer i basketball kan øge effekten af træningen… det er der jo lavet masser af forsøg med, så det er sådan set bare at finde nogen og så forklare hvordan de virker og hvorfor. Har du tænkt over hvad for noget teori du vil bruge fra idræt? Og det biologiske i det, så vi kan finde en rød tråd i det?
>
> Elev: Både og… men det jeg gerne vil have, at I hjælper mig med, er, hvordan jeg ligesom kan lave det her træningsprogram og bruge det som et forsøg og så undersøge om man ved at træne på den her måde, kan øge hoppehøjden. Biologi skal så bruges til at forklare, hvilke processer træningsprogrammet sætter i gang, og så kan du [vejleder 1, idrætslærer] måske hjælpe mig med at finde nogle andre forsøg, som jeg kan sammenligne med? (Transkription 00:57 – 02:05).

Sekvensen illustrerer, at de forventninger, der knytter sig til vejledningen indhold og funktion, forstås forskelligt af aktørerne. Samme iagttagelse gøres af Drejer & Bang-Larsen (2021), som peger på, at elevers forståelse af formålet med vejledning og vejleders rolle, adskiller sig fra den forståelse der kan iagttages hos vejleder, organisation og institution. Eleven har én forventning til samtalens indhold og vejleder en anden. Med Dysthes begreb kan man sige, at gensidigt optag ikke finder sted. Dette understreges af sekvensens afslutning, hvor vejleder 1 har nedskrevet, hvilke elementer der skal indgå i en problemformulering:

> Vejleder 1: Jeg har siddet og skrevet lidt noter undervejes, og det jeg har skrevet er ”Hvad for nogle faktorer, der er vigtige for at øge hoppehøjden”, og så kan det egentlig være hoppehøjden i alle mulige slags sport, og du kan kigge på motivation, det muskulære og alt muligt…
>
> Elev: Men jeg vil jo gerne ende ud med at lave det her træningsprogram til basketball. Er det så i diskussionen alt det sjove med mit forsøg kan komme ind?
>
> Vejleder 1: Ja, men det er slet ikke sikkert, du behøver det, der er jo allerede de her andre forsøg, du kan bruge, og der findes masser af træningsprogrammer derude, som du kan bruge. Men skal vi ikke sige, at nu prøver du at arbejde videre med det her, og så er vores allesammens opgave til næste gang, at vi skal have kogt det helt ind. (15:59-17:07)

Kompositionsanalysen viser, at elevens oprindelige ønske om at lave et træningsprogram og lade det indgå som forsøg, udviskes i samtalens forløb. Dette kan bl.a. forklares ved, at Vejleder 1 i rollen som instruktør, tager magten i den del af vejledningsprocessen, der knyttes til beslutningstagen, idet han nedskriver *sin* fortolkning af samtalen og sammenfatter den mundtligt, som det, der skal danne udgangspunkt for den efterfølgende del af vejledningsprocessen. Forventningshorisonten defineres derved af vejleder, og kommunikationen får en monologisk orientering, idet vejleder 1 lægger op til, at eleven skal overtage vejleders forståelse af projektet. Dermed udvikler relationen sig asymmetrisk. Forhandling af roller, symmetri og asymmetri kan bl.a. iagttages gennem analyse af dialogen i de enkelte sekvenser af forløbet. Analysen baseres på sekvensanalysen og udbygger denne med analyse af deltagelse, talehandlinger og samarbejdsprincipper for kommunikationen:

Sekvens 1: 00:00- 01:00	Sekvens 2: 01:00-03:40	Sekvens 3: 03:40- 05:55	Sekvens 4: 05:55 -10:10	Sekvens 5: 10:10-13:20	Sekvens 6: 13:20-17:07	Sekvens:7 17:07-17:32
Taletid elev: 47,6 % % Taletid vejleder 1: 38,4 % Taletid vejleder 2: 14%		Taletid elev: 26,5% Taletid vejleder 1: 51,6 % Taletid vejleder 2: 21,7 %		Taletid elev: 12,3 % Taletid vejleder 1: 76,6 % Taletid vejleder 2: 11%		

Tabel 3. Vejledtes og vejlederes andel i den samlede taletid

Analysen af taletidens fordeling på aktører viser, at elevens deltagelse i samtalen er aftagende i det 18 minutter lange forløb. Vejleder 2 har gennem hele forløbet en tilbagetrukket rolle, hvorimod vejleder 1 i stigende grad tager taletiden.

Forhandlingen af de aktive og passive positioner i kommunikationen kan iagttages gennem samtalens kommunikative delelementer. Skemaet nedenfor illustrerer et eksempel på dataregistrering heraf, farvemarkering der angiver de forskellige delelementer er markeret i det efterfølgende uddrag af vejledningssekvensen.

Element i samtalen – talehandlinger	**Elev**	**Vejleder 1**	**Vejleder 2**
Appelativ talehandling. Spørgsmål, hvormed samtalen søges struktureret og givet retning.	**1**		
Appelativ talehandling. Retorisk spørgsmål, der strukturer den institutionaliserede samtale. Fx: ”Vil du starte med at præsentere dine overvejelser på baggrund af det, du har sendt os?”		**4**	
Kvalificerende talehandling performet som dialogisk ”kan jeg så sammenligne……”		**1**	**1**
Kvalificerende talehandling performet som belæring Fx. ”Ja, men det er slet ikke sikkert, at du behøver det”		**6**	
Direktive talehandlinger Fx-: ”Nu prøver du at arbejde videre med det her”		**5**	

Væsentlige pointer i forbindelse med turtagning, overholdelse af høflighedsprincipper for samtale og samtalens vellykkethed:			
afbrydelse	**1**	**2**	
overhøring af henvendelse		**3**	**1**
Anerkendelse af respons – optag	**1**		**1**

Tabel 4. Analyse af samtalesekvens mellem elev og vejledere (10:21-15:10)

Parallelt med at eleven bliver mere passiv i udfyldelsen af sin rolle, ser vi at vejleder 1 bliver mere aktiv. I en samtaleanalyse af midterste vejledningssekvens eksemplificeres, hvordan dette kommunikativt kommer til udtryk.

Vejleder 1: Det bliver meget omfattende det her. Du skal jo både lave bevægelsesanalyse, noget redegørelse for muskler, det forsøg du snakker om og de her styrketræningsprogrammer, som måske er nok i sig selv. Og så er der alt det her sjove med antroprocæti.
Elev: Ja, men kunne man så….?
Vejlder 1: Fordi jeg har nemlig også fundet et stort studie om motivationen i forhold til træning, så det er der også en vinkel på. Så jeg synes ligesom vi skal prøve at være enige om, at det er styrketræningen der er det centrale, for lige nu har vi alt for meget.
Elev: ja, det kan jeg godt se…
Vejleder 2: Og så er der litteraturen, det vi primært kan finde er på engelsk og…
Vejleder 1: ja det er i hvert tilfælde vigtigt, at du er klar over, at hvis vi går den her vej, så er det på engelsk.
Elev: ja, men det er også…
Vejleder 1: men hvis du er med på at læse på engelsk, så er der flere forsøg, som er meget velbeskrevne og på et tilstrækkeligt niveau. Så jeg synes du skal prøve at sætte dig ind i de her artikel-forsøg. Her synes jeg du skal gå ind og vurdere, hvad forskellen er på de måder at træne på.
Elev: kan jeg så sammenligne det forsøg, de beskriver, med det forsøg jeg laver? (6:55- 8:33)

I de første to sekvenser af vejledningshændelsen benytter vejleder 1 sig af samtalestrukturerende talehandlinger i form af spørgsmål, men som samtalen skrider frem, ser vi af sekvensen ovenfor, at vejleder 1 gør markant mere brug af kvalificerende og direktive talehandlinger, der performes som belærende, hvorved samtalen antager en mere monologisk karakter. Af citatet fremgår det, at vejleder 1 accelererer turtagning. Gennem direktive og holdningsudtrykkende talehandlinger tager han ordet og drejer samtalen over imod hans oplevelse af det centrale i elevens opgave, vel at mærke et andet

interessefelt end elevens oprindelige udgangspunkt. Parallelt med dette viser analysen, at eleven i løbet af vejledningshændelsen tager ordet sjældnere, beholder det i kortere tid og i stigende grad bruger sin taletur til at stille spørgsmål, spørgsmål der ofte ikke besvares, eller spørgsmål der lægger op til instruktive svar. Iagttagelserne af rolleudviklingen understøttes, når vi ser på brugen af høfligheds- og samarbejdsprincipper, facework. I uddraget ser vi både hyppige afbrydelser af eleven og overhøring af elevens spørgsmål og kommentarer. Dette kan forstås som facetruende adfærd og illustrerer den magt, der er knyttet til framing. I den første sekvens af vejledningshændelsen framede eleven sig selv som selvstændig hovedrolleindehaver med et eget selvstændigt projekt, præsenteret i en symmetrisk ligeværdig dialog med tydelige forventninger til vejledningen. Som vejledningshændelsen skrider frem, viser analysen af dialogen, at elevens projekt og forventninger til vejledning overrules af vejleders agenda, idet vejleder 1 relativt entydigt definerer forventningerne til opgaven og den videre vejledningsproces.

Ved at supplere analysen med analyse af vejledningshændelsens scenografi, får vi indsigt i, hvordan rum og rekvisitter også øver indflydelse på vejledningshændelsen og forhandlingen af roller, idet vejleders brug af rekvisitter, understreger hans magtfulde rolle som instruktør. Rummet er et bibliotekslignende fagrumslokale, de to vejledere sidder ved vejledningshændelsens start sammen på den ene side af et bord med deres computere. Eleven kommer ind i rummet, og inviteres til at sætte sig overfor vejlederne, på den anden side af bordet. Eleven har en computer og nogle bøger med. En analyse af de rumlige forhold peger på en asymmetri i vejledernes favør, idet faglokalet er deres domæne. Vejlederne dominerer ved allerede at have indtaget rummet, og de manifesterer en magtfuld lærerposition ved at have placeret sig sammen på den ene side af bordet. Øvrige centrale rekvisitter i samtalen er deltagernes 3 computere. Elevens fremsendte dokument er åbnet på vejlederes computere, men kommenteres ikke. Vejleder 1 bruger sin computer til at skrive på de sidste 5 minutter af vejledningshændelsen, hvor han skriver et ”beslutningsreferat” (12:17). Ved denne handling cementereres vejleders magtfulde position gennem ejerskabet til skriften og dokumentet, som kun er tilgængeligt på hans computer. Eleven bruger sin computer, til at præsentere sit projekt ved samtalens start, derudover bruges computeren ikke. Det er interessant at de digitale værktøjer ikke bruges til skærmdeling og samtale om dokumentet på skærmen. Det er også bemærkelsesværdigt, at computeren heller ikke bruges til at adressere erfaringsrummet i form af den digitale portefolio med feedback fra tidligere opgaver, som både de institutionelle og skolens egne styredokumenter lægger op til brug af. Den begrænsede brug af de digitale ressourcer, som en mulighed for inddragelse af skriftlighed, er i overensstemmelse med fund fra lignende analyser (Bang-Larsen & Qvortrup, 2021).

Med den dramaturgiske performanceanalyse har vi vist, hvordan der er magt knyttet til den måde, man tager ordet, den tidsudstrækning man beholder det, den måde talehandlinger frames på og ikke mindst den måde rekvisitter og rum bruges på. De to analyser af henholdsvis styredokumenter (tekstniveau) og vejledningshændelse (produktions- og performanceniveau) kan sammen bruges til at få øje på forventninger til og reformuleringer af vejledning*sprocesser* i gymnasiet, som ellers ikke er synlige. To forhold er af særlig interesse:

1. Analysen af styredokumenterne (tekstniveau) pegede på en symmetrisk iscenesættelse og framing af aktørerne, hvor vejleder faciliterer, at eleven bliver aktiv. Analysen af vejledningshændelsen peger imidlertid på aktørernes grundlæggende forskellige forventningshorisonter i forhold til vejledningsproces og produkt. Eleven er optaget af sparring på udvikling af et forsøg. Vejleder er, som loyal implementator af skolens styredokumenter (produktionsniveau), optaget af at få en problemformulering på plads. Jo længere vejledningshændelsen skrider frem, jo mere tiden går, des mere bliver vejleder fokuseret på at komme i mål med sin agenda. De divergerende forventninger til, hvad denne vejledning skal bidrage med, bliver årsag til, at vejleder "tager over". Hændelsen realiserer dermed ikke læreplanens intentioner om en symmetrisk vejledningsrelation, der styrker elevens selvstændige og myndige arbejde. Skolens lokale styredokumenter, som er orienteret mod tidsrammer og produktkrav ser imidlertid ud til at blive realiseret, hvilket kan pege på en konflilkt i transformationen fra tekst- til produktions- til performanceniveau.
2. I styredokumenterne etableres et flow, der adresserer en forventning om, at eleven med refleksioner over erfaringerne fra de tidligere flerfaglige forløb udvikler proceskompetence. Analysen af vejledningshændelsens komposition viser imidlertid, at der ikke åbnes op for denne del elevens back-stage refleksionsrum, hvor erfaringerne reflekteres, fordi vejleder 1 synes mere optaget af egen agenda, end af aktivering af elevens erfaringshorisont. Analysen giver i den forbindelse anledning til at overveje, om den asymmetri, der udvikles i vejledningshændelsen, komplicerer adgangen til elevens back-stage refleksionsrum og i stedet stimulerer elevens fokus på performance.

Perspektiver for brug af den dramaturgiske metode og analysemodel

Artiklens ærinde er at præsentere, hvordan dramaturgiens begrebsapparat kan informere didaktisk analyse af vejledning*sprocesser,* herunder de forskellige dele af vejledningsprocesser der knytter sig til tekst-, produktions-, performance- og receptionsniveau. Det har vi i artiklen illustreret gennem udvikling af analysemodeller, der kan indfange kommunikation, som ændrer sig over tid og i rum.

Med modelleringen kan vi skærpe opmærksomheden på, hvordan tid, rum og roller får betydning for elevers udvikling gennem vejledningsprocesser. I artiklens analyser har vi primært eksemplificeret analyse af tekst- og performanceniveauet og delvist produktionsniveauet. En analyse af receptionsniveauet kalder på en anden empiri, end den vi har adgang til gennem denne analyse, og er således et oplagt felt for videre forskning.

Vores fund er, at

- de fire områder for dramaturgisk analyse kan bruges til at undersøge, hvordan den den iscenesatte vejledningshændelse er indlejret i en omgivende kontekst, som i det longitudinale perspektiv forhandles og reformuleres af aktørerne. De forskellige områder påvirker gensidigt hinanden.
- Kosellecks begrebspar erfaringsrum og forventningshorisont giver forklaringskraft til vejledningens *processuelle* dimension, kompositionen, og kan synliggøre, hvordan hændelser (del) forbinder sig med processer (helhed). Ved at anvende begrebsparret i analyse af vejledningshændelser får vi indblik i, hvordan og hvorfor vejledningsprocesser i forskellige didaktiske kontekster kan udfordre, stimulere og hindre forskellige former for viden, udvikling og erfaring.
- gennem dramaturgiens begreber scene, rekvisitter og roller kan vi få øje på, hvordan iscenesættelsen af vejledningshændelser (form) øver indflydelse på vejledningens indhold og funktion. Rollebegrebet bruges til at undersøge, hvordan vejledte og vejledere udfylder og forhandler rollerne i disse rum. Koblet med Kolellecks begrebspar kan vi med rollebegrebet både indfange vejledtes performance frontstage, men også anskueliggør refleksions- og erfaringsrummet backstage.
- kommunikationen på vejledningens scene er også knyttet til magtforhold. Med Bakhtins begrebspar monologisme og dialogisme skærpes opmærksomheden på hvordan relationen mellem aktørerne forhandles kommunikativt og hvilke konsekvenser det kan få for vejledningen. Talehandlingsteorien leverer et begrebsapparat til undersøgelse af denne forhandling på mikroniveau.

Referencer:

- Allern,T.H. (2003). Drama og erkjennelse. *En undersøkelse av forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i drama og dramapedagogikk.* (Diss.). Trondheim: NTNU, Institut for kunst- og medievitenskap.

- Allern, T. H. (2010). Dramaturgy in Teaching and Learning. In A. L. Østern, B. Björkgren, and B. Snickars *Drama in Three Movements: A Ulyssean Encounter*, (pp. 95–111). Åbo: Åbo Akademi University.
- Allern, T. H. (2015). Dramaturgi i undervisning og læring. In H.
- Kjelen *Det utvidede læringsrommet* (pp.31–56). Bergen: Fagbokforlaget.Austin, J.L. (1962/1997). *Ord der virker.* København: Gyldendal.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres & other late essays*. University of Texas Press, Austin.
- Bakke, J. O. (2019). Skriveforløpets dramaturgi: å iscenesette et skriveoppdrag-En kvalitativ studieav skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, gjennomført i Normprosjektet. Phd thesis, University of South–Eastern Norway. Norway..
- Bakke, j.O. & Lindstøl, F. (2021): Chasing fleeing animals – on the dramaturgical method and the dramaturgical analysis of teaching, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 26:*2, 283-299. DOI: 10.1080/13569783.2021.1885370
- Bang-Larsen, A. (indleveret 2022). *Vejledning – et drama i flere akter.* Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet, Institut for Kulturvidenskaber.
- Bang-Larsen, A. (2021a). Hvem sagde vejledning? *CEPRA-Striben*, (27), 72–83. https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n27.401
- Bang-Larsen, A. & Qvortrup, A. (2021). Virtuel vejledning under Corona-krisen. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, *14*(24). DOI: https://doi.org/10.7146/lom.v14i24.124959
- Bastalich, W. (2017). Content and context in knowledge production: a critical review of doctoral supervision literature, Studies in Higher Education, 42:7, 1145-1157. DOI: 10.1080/03075079.2015.1079702
- Bengtsen, S. S (2018). Refleksioner over vejledningens relationelle dimension: undersøgelse af universitetsvejledning i praksis. In L. Lund & H. Thingholm (Eds..): *Empirisk didaktik : udfordringer, refleksioner og potentialer undersøgt i forskellige pædagogiske praksisser.* Frederikshavn: Dafolo. 73-88.
- Bjørndal, C.R.P. (2008). *Bak veiledningens dør: Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Bjørndal C.R.P. 2020. Student teachers' responses to critical mentor feedback: A study of face-saving strategies in teaching placements, *Teaching and Teacher Education, 91* (2020), p. 103047. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103047
- Copland, F. (2011). Negotiating face in feedback conferences: a linguistic ethnographic analysis. *Journal of Pragmatics*, *43*(15), 3832-3843. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.09.014
- Dixon, K., & Hanks H. (2010). From Poster to PhD. In Walker M. & P. Thomson (Eds.), *The Routledge Doctoral Supervisor's Companion (pp.*51–65). Abingdon: Routledge.
- Drejer, S. N., & Bang-Larsen, A. (2021). Vejledningens transformative potentiale i et overgangsperspektiv. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *16*(31). https://doi.org/10.7146/dut.v16i31.124209
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære.* Aarhus: Klim.

- Dysthe, O. (2002). Professors as Mediators of Academic Text Cultures: An Interview Study with Advisors and Master's Degree Students in Three Disciplines in a Norwegian University. *Written Communication 19* (4), 493–544. DOI:10.1177/074108802238010.
- Evans, M. (2006). *Innføring I dramaturgi. Teater. Film. Fjernsyn.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi: Forestillinger om teater* (2. udg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Goodlad J. et al. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice.* New York: McGraw-Hill.
- Goffman, E. (1955). On Face-Work. *Psychiatry, 18*:3, 213-231, DOI: 10.1080/00332747.1955.11023008
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday, Garden City, N.Y.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior*.Phanteon Books, New York.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Gundem, B.B. (1997). Läroplansarbete som didaktisk verksamhet. I Uljens, M. (red.). *Didaktik – teori, reflektion och praktik.* Side 246-267. Lund: Studentlitteratur
- Habermas, J. (1981/1996). *Teorien om den kommunikative handlen.* Ål borg: Aalborg Universitetsforlag.
- Inglar, T. (2001). *Lærer og vejleder: Om pædagogiske retninger, vejledningsstrategier og* vejledningsteknikker. Forlaget Klim.
- Kjølner,T. & Szatkowski, J. (1991). Dramaturgisk analyse for ikke naive regissøre. In H. Reistad (Ed.), *Regikunst* (pp.122–132). Oslo: Tell forlag.
- Knudsen, K. N. (2018). Forskeren som dramaturg – dramaturgi som refleksiv metodologi. *Journal for Research in Arts and Sports Education 1* (pp. 39–52).
- Koselleck, R. (2007). *Begreber, tid og erfaring*. Hans Reitzels Forlag.
- Krogh, E.; Christensen, T.S.; Jakobsen, K.S. (red.). *Elevskrivere i gymnasiefag.* Odense: Odense Universitetsforlag.
- Krogh, E. og Jakobsen, K.S. (red.). *Skriverudviklinger i gymnasiet.* Odense: Odense Universitetsforlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1997). *Vejledning og praktisk fagteori*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Lim, T.S. & Bowers, J.W. (1991). Facework Solidarity, Approbation, and Tact. *Human Communication Research*17 (3), 415–450. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1991.tb00239.x
- Lindstøl, F. (2017). Fra tekst til episode – en dramaturgisk analyse av lærerens undervisning. In I. K. Kverndokken, N. Askeland & H. H. Siljan (Eds.) *Kvalitet og kreativitet i undervisning*, edited by , 145–168. Oslo: Fagbokforlaget. Lindstøl, F. 2018. Mellom risiko og kontroll – dramaturgiske perspektiverlærerutdanneres undervisning. Ph.d. thesis, USN, Norway. https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2564049.
- McAlpine, L. & J. Norton (2006). Reframing our approach to doctoral programs: an integrative framework for action and research. *Higher Education Research & Development,25:*1, 3-17. DOI: 10.1080/07294360500453012
- Plant, P. & Buhl, R. (2020). *Vejledningsdidaktik*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Szatkowski, J. (1989). Dramaturgiske modeller – om dramaturgisk tekstanalyse. In E. E. Christoffersen, T. Kjølner, & J. Szatkowski (Eds.), *Dramaturgisk analyse: En antologi*,(pp. 9–92). Aarhus: Universitetet i Aarhus.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap*. Oslo: Cappelen Damm.

- Vagle, W.; Sandvik, M.; Svennevig, J. (1993). *Text og kontext. En ninnføring i textlingvistikk og pragmatikk.* Oslo: Cappelen.
- Østern, A. L. (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A. L. (2016). Dramaturgens blikk på veiledningens praktiske didaktikk. In A. L. Østern & G. Engvik (Eds.)*Veiledningspraksiser i bevegelse* (pp. 265–284). Bergen: Fagbokforlaget.
- Åkerstrøm Andersen, N. (1999). *Diskursive analysestrategier: Foucault, Koselleck, Laclau og Luhmann*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Dokumenter:
  Forligspartiernes aftaletekst om gymnasiereform 2017, "Styrkede gymnasiale uddannelser" (2016).
  https://dpt.dk/wp-content/uploads/2020/01/160603-Styrkede-gymnasiale-uddannelser.pdf
  De følgende dokumenter kan findes på https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser
  Lov om gymnasiale uddannelser (2016)
  Læreplan og vejledning for SRP (2017)
  Læreplan og vejledning for Dansk (2017)

DEL 3

Kapitel 8

Diskussion og perspektiver

Sammenfattende besvarelse af afhandlingens forskningsspørgsmål

Analyserne i de enkelte artikler har ud fra forskellige perspektiver bidraget til at belyse elevers erfaringer med vejledningsprocesser i gymnasiet. Dette er undersøgt med det formål at besvare forskningsspørgsmålet:

Hvilke erfaringer har eleverne med vejledning af de større skriftlige opgaver i det 3-årige STX-forløb, og hvordan kan vi forstå den forandring, der sker med elevskrivning og elevskrivere, ved at rette blikket mod vejledningen?

Forskningsspørgsmålet er i afhandlingen udskilt i nedenstående delspørgsmål, som i afhandlingens delanalyser er undersøgt i forskellige kontekster.

- Hvilket begrebsapparat kan bruges til at iagttage vejledningshændelser én og én og i et longitudinalt perspektiv?
- Hvordan udmøntes vejledning i forskellige kontekster, og hvad fortæller eleverne om deres erfaringer med det?
- Hvilke erfaringer gør eleverne sig om sammenhæng og udvikling i det 3-årige vejledningsforløb?

Med henblik på at forstå den forandring de enkelte elevskrivere oplever gennem vejledning af skriveprocesser, afhandlingens forskningsspørgsmål, har jeg med afsæt i vejlednings- og skriveforskning udviklet et begrebsapparat, som både kan indfange den kontekst, den enkelte vejledning foregår i, og samtidig kan undersøge forandringer i vejlednings- og skriveprocesser over tid. Dette er gjort på flere niveauer:

1. Udviklingen af Model til analyse af vejlednings- og skrivehændelser i et longitudinalt perspektiv (figur 6).
2. Udviklingen af et dramaturgisk begrebsapparat til iagttagelse af vejledningshændelser over tid (Artikel VI, figur 1 og figur 2).

Udviklingen af disse modeller besvarer afhandlingens **første delspørgsmål**. I artikel II introduceres Model til analyse af vejlednings- og skrivehændelser i et longitudinalt perspektiv og potentialet i anvendelsen af den illustreres. I artikel III bruges dele af begrebsapparatet til at undersøge en særlig vejledningsdidaktik, klyngevejledning, hvor fokus er rettet mod, hvordan eleverne, gennem vejledning, tilskriver betydning til de rekontekstualiserede fag i de flerfaglige forløb. I artikel IV danner modellen grundlag for at iagttage, hvordan de ændrede betingelser i tid og rum i onlinevejledning påvirker vejledningsdialogen og bidrager til forandringer i skriveprocessen. Artikel V har ligeledes modellen som fundament for at undersøge vejledningserfaringer og ændringer i vejledningsbehov over tid. Udviklingen af det dramaturgiske begrebsapparat i artikel VI baserer sig delvist på arbejdet med Model til analyse af vejlednings- og skrivehændelser i et longitudinalt perspektiv, idet modelleringerne fastholder forståelsen af vejledning som en didaktisk social hændelse, hvor der interageres med forholdene i en given situation. Ligeledes danner modellen grundlag for en forståelse af, hvordan forandringer i vejlednings- og skriveprocesser kan iagttages over tid. Med udviklingen af et dramaturgisk begrebsapparat argumenteres der for, at den dramaturgiske modellering af vejledningsprocesser kan bidrage med en forståelse vejledning som en iscenesat hændelse/proces indlejret i tid og rum, som giver forskellige betingelser for kommunikationen. Det dramaturgiske begrebsapparat åbner for en indsigt i vejledningens processuelle dimensioner og muliggør en indsigt, i hvordan kommunikation og roller forhandles og udvikler sig i vejledningsprocesser.

Delspørgsmål 2, ”Hvordan udmøntes vejledning i forskellige kontekster, og hvad fortæller eleverne om deres erfaringer med det?”, bidrager til at afdække afhandlingens hovedspørgsmål om, hvilke erfaringer eleverne har med vejledning af de større skriftlige opgaver på STX. Afhandlingens undersøgelsesdesign er konstrueret således, at jeg gennem kvalitative studier har kunnet indsamle data fra forskelligartede udmøntninger af vejledningsdidaktikker og elevernes erfaringer med disse. Data er indsamlet med en sensitivitet overfor konteksten, baseret på den eksisterende forskning, som har vist kontekstens betydning for vejledning, jævnfør kapitel 1 om den forudgående forskning, der informerer undersøgelsen. Afhandlingens analyser viser, at eleverne i en gymnasial kontekst gør sig mange forskelligartede erfaringer med vejledning til trods for det samme programmatiske forlæg, styredokumenterne. Delanalyserne illustrerer dermed også, hvordan den intenderede praksis og den

faktiske praksis ofte er væsensforskellige (Borgnakke, 2013) og præget af aktørernes forskelligartede erfaringer og forventninger (Koselleck, 2007).

I delanalyserne har jeg, med henblik på at besvare del 2, undersøgt forskellige udmøntninger af vejledning og elevernes erfaringer med forskelligartede vejledningsdidaktikker. Artikel I bidrager med analyser af, hvordan elever oplever vejledning, når de modtager vejledning i forbindelse med skrivning af deres første store flerfaglige opgave i gymnasiet. Artiklen inddrager også vejledernes og organisationens perspektiv, hvilket ikke direkte bidrager til besvarelsen af afhandlingens forskningsspørgsmål, men perspektivet bidrager med en indsigt i, hvordan vejledning som begreb forhandles mellem aktørerne både i den enkelte vejledningshændelse men også på tværs af kontekster som bl.a. organisation og institution. Derved tilbyder analysen også et værdifuldt indblik i vilkårene for vejledning, som viser sig at være problematiske i forhold til de institutionelle og organisatoriske ambitioner. Afhandlingens 2. artikel bidrager med en analyse af en enkelt elevs erfaringer med vejledningsdidaktikken klyngevejledning i det 3-årige forløb. I artikel III giver analyserne et indblik i to elevskriveres erfaringer med vejledning af skriveprocesser i det 3-årige forløb med fokus på sammenhæng og forandring. Artikel IV leverer, gennem kvantitative og kvalitative studier, analyser af elevers oplevelser af vejledningsdialogen i et onlineformat og de praktikker, som knytter sig til brugen af online-formatet. I artikel V undersøges to elevskriveres vejledningserfaringer fra gymnasiet i overgangen til universitetet med det ærinde at identificere vejledningsbehov i et overgangsperspektiv. Artikel VI bidrager med en næranalyse af styredokumenter og analyse af en enkeltstående vejledningshændelse med henblik på at forstå vejledning som en iscenesat performance, der påvirkes af konteksten og samtidig integrerer tidligere og fremtidige vejledningshændelser.

For at besvare den del af afhandlingens forskningsspørgsmål, som handler om at forstå den forandring, der gennem vejledningen sker med elevskrivning og elevskrivere, har det været hensigtsmæssigt at undersøge elevernes erfaringer med sammenhæng og udvikling i det 3-årige forløb, **delspørgsmål 3**. Forskningsinteressen retter sig her mod det longitudinale og processuelle element i vejledningen, som man får en mere dybdegående indsigt i ved også at inddrage elevernes skriftlige produkter og den feedback, de modtager. Det udviklede begrebsapparat, som er skitseret ovenfor, kvalificerede undersøgelsen af det processuelle element. Vejledningsforskning bidrog med viden om vejledningspositioner og relationer i skiftende kontekster, der også ændrer sig over tid. Skriveforskningen informerede analyserne med et teoretisk begrebsapparat til undersøgelse af

skrive(r)udviklinger. Afhandlingens analyser af data viser overordnet, at elevernes erfaringer af sammenhæng og oplevelse af udvikling er meget forskelligartede og i høj grad betinget af oplevelsen af den enkelte vejledningshændelse og de kontekstuelle betingelser for den, interne såvel som eksterne.

Afhandlingens delanalyser peger på, at der er et misforhold mellem elevernes erfaringer af sammenhæng og udvikling og styredokumenternes (lokale såvel som nationale) intentioner om gennem vejledning at skabe sammenhæng og udvikling. Af artikel I og VI fremgår det, at forestillinger om sammenhæng og udvikling står centralt i styredokumenterne. I artikel II og III undersøges skolers lokale omsætning af styredokumenter, og også her bliver det tydeligt, at der arbejdes med forestillinger om sammenhæng og udvikling, som knyttes til bl.a. logbogsskrivning og skolernes lokale skriveportaler. Elevernes erfaringer af sammenhæng og oplevelse af udvikling undersøges i delanalyserne på to niveauer, det lille vejledningsforløb, knyttet til vejledningen af en enkeltstående opgave (artikel I, IV og VI) og det forløb af vejledningshændelser, som knytter sig til det 3-årige opgaveskrivningsforløb (artikel II, III og delvist V). I lighed med vejledningsforskning fra bachelor- speciale- og forskningsvejledning, peger analyserne på relationens betydning for, at eleven oplever motivation og selfefficacy, som er grundlæggende elementer i elevernes fortællinger om oplevelse af udvikling. Dette er særligt fremtrædende i analyserne i artikel I, II og III, som bl.a. undersøger de første vejledningsaktiviteter eleverne indgår i. Analyserne peger endvidere på, også i lighed med forskning fra de videregående uddannelser, at oplevelsen af en grad af indkulturering er tæt forbundet med elevernes oplevelse af udvikling. Dette tematiseres i særlig grad i artikel II og IV, hvor elevernes erfaringer med udvikling knyttes til den indkulturering, de oplever i skriveprocessen, og den feedback, de modtager på skriveprocessen. Endvidere viser analyserne, at elevernes oplevelse af sammenhæng i høj grad knytter sig vejledernes etablering af sammenhænge på tværs af de enkeltstående vejledningsforløb. Eleverne tilskriver dermed vejlederne en helt central rolle. De lokalt udformede strategier og skabeloner, som er lavet med det sigte at skabe sammenhæng og udvikling, tilskriver de derimod en mere perifer funktion, jævnfør artikel II og III.

Sammenfattende viser afhandlingen som helhed, at elevernes vejledningserfaringer er mangfoldige. Der er stor variation i, hvordan vejledning foregår, og hvilke erfaringer eleverne har med vejledningen. Elevernes tilskrivning af betydning til vejledningshændelsen betinges af deres individuelle og personlige erfaringer såvel som den omgivende kontekst, og de enkelte analyser kan følgelig bidrage med mere overordnede sammenlignelige tematikker på tværs af de forskellige

narrativer, som giver en indsigt i, hvordan vejledning indvirker på elevers skrive(r)udvikling. I det følgende diskuterer og vurderer jeg, på tværs af de seks artikler, afhandlingens fund og bidrag i relation til det overordnede undersøgelsesspørgsmål. I min diskussion af studiets fund trækkes på det dramaturgiske begrebsapparat introduceret i artikel VI, idet dramaturgiens interesse i, hvordan en fortælling er komponeret, præsenteret og gennemført, bidrager med et oplagt begrebsapparat til at diskutere elevers erfaringer med vejledningsprocesser (Szatkowski, 2017; Allern, 2015; Østern, 2014; Gladsøe et al., 2015; Bakke & Lindstøl, 2021). De udfordringer, der fra elevers perspektiv er forbundet med vejledning, kan med et dramaturgisk begrebsapparat adresseres gennem **vejledningens komposition**, **vejledningens scenografi** og **vejledningens roller**, alle elementer som direkte eller indirekte er centrale omdrejningspunkter i de enkelte delanalyser.

Vejledningens komposition - et skisma mellem fragmenter og sammenhæng

En særlig interesse for undersøgelsen har været elevernes oplevelse af, hvordan vejledning kan understøtte sammenhæng og udvikling i det 3-årige opgaveskrivningsforløb, et forhold der vedrører vejledningens komposition. Med dette fokus på vejledning*sprocesser*, bidrager afhandlingen med viden om et område, som kun i begrænset omfang har været undersøgt i regi af vejledningsforskning, og ikke tidligere undersøgt på det gymnasiale område. Det processuelle aspekt diskuteres i lyset af dramaturgiens kompositionsbegreb, som adresserer opbygningen af de forskellige elementer til en helhed. I forhold til den enkelte elevs vejledningsproces skelnes mellem den lille komposition, som knytter sig til vejledning af den enkelte opgave, og den store komposition, som er den samlede vejledningsproces over den 3-årige periode (Andrews, 2008). Afhandlingens artikler præsenterer undersøgelser af begge dele.

Et væsentligt fund i analyserne er, at eleverne er udfordret af at skabe sammenhæng mellem de enkelte forløb, hvor skiftende fag, skiftende vejledere og ikke mindst skiftende vejledningsdidaktikker er i spil. Varstones (2013) undersøgelser af det faglige samspils indflydelse på vejleder(e)-vejledt-relationen viser en lignende udfordring. Og med Andersen & Jensen (2006) samt Vehlviläinen & Löfström (2016) peges der på, at en af de centrale udfordringer består i, at den individuelle kultur på universiteterne er medvirkende til, at specialevejledere ofte udvikler deres egen vejledningspraksis. Afhandlingens artikler bekræfter dette billede i en gymnasial kontekst, og en af de udfordringer, eleverne peger på er, at den lille komposition indgår i en større komposition, hvor både fag og vejledere skifter. Denne pointe bliver særlig tydelig i artikel II og artikel III, som begge har fokus på elevernes narrativer om erfaringerne på tværs af vejledningsforløbene. I artikel I og

artikel II, peges på vejlederes manglende kendskab til den enkelte elevs skriveproces såvel som manglende indsigt i forløbsindhold og opgavekrav. På programmatisk niveau er der lagt op til brug af digital portfolio, som i skriveforskningen fremhæves for sit potentiale til at fremme elevers refleksion (Krogh & Jensen, 2008; Krogh, 2014; Lund, 2008). Portfolioskrivning benyttes imidlertid kun af enkelte elever i 1.g og ikke af vejlederne, til trods for at portfolioen er et oplagt sted at adressere elevers erfaringsrum. Undersøgelsen peger således på et skisma mellem det programmatiske niveau og det praktiske niveau (Borgnakke, 2006). Dette skisma mellem de enkelte vejlederes vejledningsdidaktik og den organisatoriske og institutionelle rammesætning er velkendt fra vejledningsforskning på de videregående uddannelser. Nyere forskning problematiserer omfanget af departementsmæssige reguleringer og krav (Harwood & Petric, 2020; Vos, 2013). Hos Paré et al. (2009) ser vi en problematisering af forholdet mellem de institutionelle rammer og vejleders frihed til at tilrettelægge vejledningen. Og hos Sverdlik et al. (2018) peges der på, at strukturerne på universiteterne lægger op til, at de studerende er selvmotiverede, hvilket ikke nødvendigvis afspejles i praksis. Afhandlingens artikler rejser en lignende problematik, særligt artikel II, III og VI, og man kan på det grundlag pege på, at de vilkår der er for vejledning og skrivning i en gymnasial kontekst, udfordres af den organisatoriske og institutionelle rammesætning.

En anden årsag til at eleverne fortæller om, at etablering af sammenhæng mellem forløbene er problematisk, kan muligvis knyttes til den omstændighed, at den feedback, eleverne får på deres opgaver, udelukkende er mundtlig. Denne problematik genkendes ikke fra vejledningsforskning på de videregående uddannelser. I afhandlingens artikler, særligt analyserne i artikel I og II, undersøges imidlertid også den feedback, eleverne modtager, og analyserne viser, at den typisk knytter sig til de meget overordnede niveauer i Teksttrekanten eller de meget konkrete og ofte fag-faglige niveauer (Dysthe et al., 2007). Analyserne i artikel II og III viser, at denne feedback er svær for eleverne at transformere meningsfuldt ind i nye kontekster. Og fra skriveforskningen ved vi, at løbende kommentarer til udkast til elevtekster er et stærkt redskab til refleksion og skriveudvikling (Igland, 2009). Skrive- og evalueringsforskning har ligeledes peget på betydning af feedback på opgaveskrivningsprocesser (Heath, 2002; Hattie & Timberley, 2007; Krogh et al., 2015; Drejer, 2018), og studiets fund lægger sig delvist i forlængelse heraf. Dog peger analyserne på, at eleverne i den flerfaglige opgaveskrivning i gymnasiet har brug for, at feedback efterfølgende aktualiseres gennem kommunikation med vejlederne. Analyserne antyder ligeledes, at eleverne har lettere ved at aktualisere og omsætte en skriftlig feedback i arbejdet med nye forløb.

Afhandlingens analyser af det programmatiske niveau, som står centralt for artikel VI, viser en tendens til at anlægge en normativ forståelse af udvikling gennem vejledning som en determineret og determinerende lineær fremadskridende positiv bevægelse, der vil trække elevernes skriverudvikling. Afhandlingens analyser af elevernes narrativer viser imidlertid en mere rekursiv og ofte udfordrende proces, hvilket i særlig grad kommer til udtryk i artikel II og III. På læreplansniveau arbejdes der med en forventning om, at sammenhæng og progression etableres af eleven gennem refleksion over erfaringer og refleksion af "basal videnskabsteoretisk" karakter (Læreplan for SRP, 2017, stk 1.1). En lignende forventning er at finde i Lauvås & Handals' Refleksion over handlingsmodel (Lauvås & Handal, 1997, 2015), men denne knytter sig imidlertid til praksisforskning. Lignende antagelser om elevers refleksion over erfaringer findes i Nedenskov & de Muckadells (2014) begrebsapparat knyttet til Den videnskabelige basismodel, et begrebsapparat som nævnes eksplicit i flere af skolernes styredokumenter. Vejledningsforskning på de videregående uddannelser peger på, at studerende er udfordrede i forhold til at skabe progression gennem refleksion. Goldboy & Goodman (2017) undersøger de studerendes psykologiske modenhed som en faktor. Gordon (2003) fremhæver, at vejleders opgave i højere grad er at guide, stilladsere og redirecte. Fundene i denne afhandlings analyser har mange lighedstræk hermed (artikel I, II og III), og det giver anledning til at problematisere, om de eksterne organisatoriske og institutionelle forventninger til, hvordan der skabes progression, er i overensstemmelse med elevens behov for stilladsering. En anden problematik i tilknytning til dette angår læreplanens betoning af den flerfaglige og videnskabsteoretiske dimension i vejledningen og organisationens og vejledernes fortolkning af dette. Fundene fra delanalyserne (artikel II, III og VI) indikerer, at vejlederne er udfordret i forhold til at adressere både den flerfaglige og den videnskabsteoretiske dimension i vejledningen. Dette understøttes af tidligere forskning på det flerfaglige område (Hobel 2009; Klausen, 2011; Vos, 2013). Studiet rejser dermed et centralt spørgsmål om, hvordan vejledere fortolker fag såvel som videnskabsteori i vejledningen, et spørgsmål, som perifert berøres i artikel II men ligger hinsides denne afhandling at besvare. Spørgsmålet er imidlertid relevant, idet det har betydning for, hvordan vejlederne kan bidrage til at skabe sammenhæng og udvikling i den lille såvel som store komposition i det 3-årige vejledningsforløb.

Gennem afhandlingens empiri fremgår det tydeligt hos alle elever, at der har fundet en faglig og genremæssig udvikling sted gennem den 3-årige proces. Elevernes opgaver i 3.g har en højere faglig kvalitet end opgaverne i 1.g. Alligevel er det en genkommende fortælling over det 3-årige forløb, at

eleverne skuffes i deres forventninger til en sammenhængende vejledningsproces. Med en forståelse af, at udvikling er situeret og genfortolkes gennem hændelser i kontekst, er det således hensigtsmæssigt gennem dialog at skabe indsigt i vejledtes erfaringer såvel som forventninger. Forskningslitteraturen fra forskningsvejledning peger også på det paradoks, at der er et modsætningsforhold mellem hvad de studerende efterspørger i vejledningen, og hvad de oplever tilfredshed med (Sverdlik et al., 2018). En lignende uoverensstemmelse findes i data for denne afhandling, særligt tydeligt fremgår det af undersøgelsen af online-vejledningen i artikel IV. På den baggrund kunne kompositionen justeres, så den tilpasses vejledtes nærmeste udviklingszone (Vygotsky, 1978). Undersøgelsen viser relativt entydigt, at indkulturering i arbejdet med de større skriftlige opgaver er en langstrakt proces. Skriveforskning har netop peget på skrivning og literacy som centralt for overgange (Krogh, 2017; Barton, 2012; Sommers & Salz, 2004). I tilknytning til dette peger analyserne i artikel II og artikel V på, at vejledningens inddragelse af erfaringer fra tidligere flerfaglige forløb ville give adgang til elevens erfaringsrum. Dialog knyttet til erfaringsrummet med henblik på at lade erfaringerne bidrage til udvikling, adresserer netop et refleksionsrum (Krogh, 2014), hvor eleven ikke performer i forhold til vejleder som bedømmer, men i stedet, backstage, reflekterer sammen med vejleder.

Vejledningens scenografi – om iscenesættelse af vejledningshændelser

Et andet centralt aspekt af vejledningsprocesser, som studiet har været optaget af at undersøge, er, hvordan elevernes erfaringer med vejledning er knyttet til vejledningens scenografi, aka iscenesættelsen af rum og brug af rekvisitter. I en diskussion af vejledningens scenografi skelnes mellem rum og rekvisitter, idet jeg betragter rummet som vejledningens scene, der framer vejledningshændelsen, og rekvisitterne som de artefakter der gøres brug af i forbindelse med vejledningshændelsen (artikel VI).

Vejledningens centrale rekvisit er elevens opgave, og den måde hvorpå den bringes i spil i vejledningshændelsen. Analyserne, i bl.a. artikel II, IV og V, peger på, at inddragelsen af skriftlige forlæg bidrager til at skabe sammenhæng og udvikling mellem de forskellige dele af vejledningsprocesserne, en iagttagelse, der også understøttes af Vygotskys forståelse af skriften som medierende redskab. Skriveforskning understreger ligeledes, at feedback undervejs i skriveprocessen er af stor betydning for elevens skriverudvikling (Igland, 2009). Dette er i en dansk gymnasial kontekst undersøgt af bl.a. Krogh, Christensen & Jacobsen (2015), Krogh (2016) og Drejer (2018). Forskning fra de videregående uddannelser efterspørger imidlertid mere forskningsbaseret viden om,

hvordan og i hvilket omfang vejledning skal finde sted i direkte tilknytning til skriveprocessen (Gordon, 2003; Cayley, 2020; Cotterall, 2011; Paré, 2010). Elevproduceret skrift indgår på forskellig vis og i forskelligt omfang i de undersøgte vejledningshændelser. I artikel IV undersøges vejledning i et online format, og artiklen diskuterer hvilke muligheder for inddragelse af skriftlige forlæg dette format tilbyder. I artikel II undersøges to elevers skriverudvikling, og den tekstnære feedback diskuteres i relation til elevernes skrive(r)udvikling. I artikel V undersøges to elevers vejledningserfaringer og vejledningsbehov i et overgangsperspektiv, og analysen identificerer feedback på skriftlige forlæg som et væsentligt bidrag til elevens skriverudvikling. Og endelig behandler artikel III tekstfeedback i en peer-kontekst. Artiklens fund placerer sig delvist i forlængelse af studier på området, bl.a. i tilknytning til feedbackens dialogiske karakter, rammesætning af dialogen og en tydelig aktivering af det skriftlige forlæg (Hyldegård & Jensen 2020; Wichmann-Hansen, Jensen & O'Toole 2020). Mine analyser tilføjer imidlertid, at klyngevejledning, i tilknytning til arbejdet med de større skriftlige opgaver i gymnasiet, er udfordret af, at indkultureringsprocessen er lang og ofte kompleks, hvilket gør, at eleverne er usikre på forventningerne til dem og derfor er meget kritiske overfor værdien af peerfeedback. Anskuet i dette lys kan man argumentere for, at peerfeedback, i en gymnasial kontekst, stiller andre krav til vejledningsdidaktikker end den, der hidtil er berørt i forskning indenfor klyngevejledning og kollektiv akademisk vejledning (Wichmann-Hansen, Thomsen & Nordentoft 2015; Jensen 2015). Udfordringen angår bl.a. feedback, og hvilke former for feedback, eleverne meningsfuldt kan give.

Elevernes manglende oplevelse af at være kompetente til at give feedback, kan knyttes til Banduras (1977) begreb self-efficacy. I nyere forskningsreviews ser vi en øget interesse for, hvordan akademisk identitet og self-efficacy påvirker motivationen i skriveprocessen (Geraniou, 2010; Schunk & Pajares, 2009). I tilknytning hertil diskuterer artikel IV hvordan den virtuelle vejledningsdialog kan stimulere elevernes self-efficacy. Artiklen argumenterer for, at det handler om, i hvilken udstrækning der gøres brug af de dialogiske potentialer knyttet til de enkelte virtuelle formater. Vejledningsforskning knyttet til vejledning i online formater på de videregående uddannelser interesserer sig blandt andet for, hvordan digitalt understøttet vejledning af skriveprocesser kan skabe en oplevelse af nærvær qua brugen af forskellige modaliteter (Zhu et al, 2017; Ross & Sheail, 2017; Jaber & Kennedy, 2017). Billedet bekræftes i en dansk kontekst af Bengtsen & Jensen (2015). Mine fund understreger dette, i de enkelte tilfælde hvor skriftlige forlæg inddrages, men viser samtidig, at dette kun sker i et meget begrænset omfang. Om dette skyldes

manglende erfaring med de virtuelle formater i vejledningsøjemed, eller om det skyldes andre forventninger til vejledning fra vejleders side, mangler fortsat at blive belyst.

En central konklusion er imidlertid, at eleverne efterspørger konkret inddragelse af deres opgaver i vejledning, men det sker kun i meget begrænset omfang (artikel I, II, III, IV). I lyset af skriveforskning og evalueringsforskning er dette en udfordring for elevernes udvikling som skrivere (Christensen et al., 2014; Krogh et al., 2015; Drejer, 2018). Forholdet mellem skriveprocesser og udvikling i gymnasiet er velbelyst på dette område, ligeledes er der solide studier af skriverudviklingen i gymnasiets studieforberedende opgave, SRP (Krogh, 2016; Drejer, 2018). Forholdet mellem skriveprocesser, feedback og vejledning er imidlertid ikke tidligere undersøgt i en gymnasial kontekst. Black & Wiliams tematiserer evalueringens betydning for motivation og udvikling, og studier af skrivning i overgange mellem uddannelser peger på skrivning og feedback som helt centrale elementer i en indkultureringsproces (Sommers & Salz, 2004; Barton & Hamilton, 2000). Man kan i en vis forstand sige, at delanalyserne af elevernes skriveproces knyttet til overgange (artikel I og artikel IV) finder frem til lignende resultater, idet man af analyserne forstår, at eleverne efterspørger instruktiv vejledning knyttet til konkrete opgaveelementer. Undersøgelsen peger imidlertid også på, at eleverne, i forhold til feedback på de færdige produkter, i høj grad efterspørger en feedback, der kan bekræfte dem som indkulturerede, og ikke nødvendigvis i tilknytning til den konkrete vejledning. Denne dimension diskuteres i forbindelse med roller og relationer i vejledningen.

En anden central faktor i en diskussion af, hvordan vejledningens scenografi har indflydelse på vejledningshændelsen, er vejledningens rum. Dette er på de videregående uddannelser undersøgt i flere forskellige sammenhænge, blandt andet undersøger Ross & Sheail (2017) og Jaber & Kennedy (2017), hvordan det virtuelle rum øver indflydelse på studerendes opfattelse af akademisk identitet. Breunig & Penner (2016) argumenterer for, at det fysiske rum påvirker udviklingen i relationen mellem vejleder og vejledt. Men ifølge Nordentoft & Cort (2020), mangler der viden om samspillet mellem rum og vejledning. Dette aspekt har jeg søgt at adressere i denne afhandling i artiklerne IV og VI. Delanalyserne viser, hvordan scenografien påvirker symmetrien i rummet. Fundene fra den dramaturgiske analyse af vejledningshændelsen i artikel VI viser, hvordan rummets magtfulde positionering af vejlederne øver indflydelse på dialogen. Endnu en dimension tilføjes, idet elevens skriftlige forlæg ikke indgår, men vejleder derimod vælger at nedfælde aftalenoter på *sin* computer, hvorved eleven mister ejerskab. Rummet som magtfaktor i tilknytning til vejledningshændelser rejser

interessante overvejelser om de institutionelle rammer. Vejledningssamtalen er en institutionel samtale (Järvinen & Mikmeyer, 2008), og den formaliserede vejledning foregår i et institutionelt rum med institutionaliserede roller. I tilknytning til dette indikerer analyserne, at vejledningshændelser påvirkes af, om vejledningshændelser foregår som formelle eller mindre formaliserede hændelser i de organisatoriske rammer eller udenfor skolen. Disse fund er særligt markante i forhold til den virtuelle vejledning i slutningen af det 3-årige forløb, som tematiseres i artikel III og artikel IV. Analyserne peger også her på rummets betydning for dialog og ikke mindst symmetri. Dette giver anledning til at diskutere, hvordan iscenesættelsen af vejledningsrummet kan stimulere symmetri i dialogen og adgang til elevens backstage rum, hvor eleven ikke er optaget af at performe. Analyserne indikerer, at eleverne oplever, at den dialog, der initieres af eleverne selv udenfor det formaliserede vejledningsrum er produktiv for deres skriveproces. Dette knyttes i analyserne sammen med en højere grad af symmetri i relationen og en lavere grad af performance.

Roller og relationer i vejledningen

Den dramaturgiske tilgang leverer et begrebsapparat, som kan kvalificere undersøgelsen af de roller og relationer, der etableres i vejledningen, idet dramaturgien netop har interesse i, hvordan roller performes, og hvordan de forskellige roller relaterer indbyrdes, herunder kommunikationen mellem rolleindehaverne. Vejledningshændelserne er karakteriserede ved på den ene side at være institutionelle rammesatte hændelser, hvor vejledte kan betragtes som hovedperson og vejleder som instruktør (artikel VI), hvorved der på forhånd er givet en asymmetri. Samtidig fremgår det af artikel I, IV og VI, at der både på programmatisk, planlagt og erfaret niveau er en forventning om symmetriske og dialogiske vejledningshændelser. På tværs af de enkelte analyser peger undersøgelsen på, at erfaringer med vejledning er tæt knyttet til konteksten. De vejledte positionerer sig meget forskelligt og også forskelligt indenfor den enkelte elevs samlede vejledningsproces, den store komposition, jævnfør artikel II og III. Vejlederens måde at varetage vejlederrollen kræver dermed en sensitivitet i forhold til den enkelte vejledte og vejledningskonteksten. Dette understøttes også i forskningslitteraturen fra de videregående uddannelser, hvoraf det fremgår, at til trods for at vejledningsrelationen er velbelyst i forskningen, er det samtidig her, man ser størst variation i forhold til præferencer og motivationer mellem vejleder og vejledt (McApline et al., 2020; Latona & Brown, 2001; Drennan & Clarke, 2009).

Fra vejledningsforskning kender vi til relationens betydning for oplevelsen af en meningsfuld vejledning (Vehviläinen & Löfstöm, 2016; Woolhouse, 2002; Dupont et al., 2015), et

forhold som, med begrebsapparatet fra artikel VI, kan indfanges med rollefordelingen hovedrolleindehaver og instruktør. Mange undersøgelser peger på, at den studerendes oplevelse af personlig tilknytning har stor betydning for deres motivation (Wagerner, 2018; Schwartz & Halloway, 2012; Breunig & Penner, 2016; Nordentoft & Cort, 2020), og forskning har vist vigtigheden af tillidsfulde relationer opbygget over tid (Lovitt, 2001; Sverdlik et al., 2018; McAlpine et al., 2020; Janssen et al., 2020). Leners & Sitzman (2006), Erichsen et al., (2014) og Rademaker et al. (2016) peger på samme forhold i vejledning i en online setting. Netop dette forhold udfordres i den gymnasiale vejledningskontekst, hvor vejlederne skifter i de enkelte forløb og vejlederne tilmed ikke altid er lærere, som eleverne har i den daglige undervisning. Studiet kalder dermed på refleksion over, hvordan en tillidsfuld relation kan understøttes i vejledningsmødet. Man kan i forlængelse heraf diskutere, om elevernes erfaringer med og forventninger til vejleders rolle kan knyttes til vejledernes dobbelte funktion som henholdsvis vejleder og bedømmer. Dette forhold er i denne afhandling ikke belyst tilstrækkeligt, men analyserne i bl.a. artikel I,II og VI peger på, at bedømmerrollen er forbundet med en særlig magt og autoritet, og når eleven møder denne, ønsker eleven at performe. En mere symmetrisk vejlederrelation synes stimuleret af mere uformelle rammer, og en vejledningsdialog som fx adresserer skriveprocessen eller konkrete elementer i opgaven, som eleven ønsker at drøfte. Det er ikke usandsynligt, at dette også kan tilskrives det forhold, at de mindre formaliserede samtaler hyppigt finder sted med kun den ene af vejlederne, hvilket også har betydning for magtbalancen i relationen.

Afhandlingens undersøgelse af vejledningspraktikker mellem peers gør det tydeligt, at peervejledning skaber grobund for en højere grad af symmetri i vejledningsrelationen og en mere dialogisk tilgang. Dette fremgår både af analyserne i artikel III, men også i analyserne i bl.a. artikel II, hvor eleverne berører, hvordan de bruger deres kammerater i skriveprocessen. Vejledningsforskning med fokus på peer-vejledningsprocesser i de videregående uddannelser bekræfter dette billede (Dysthe et al., 2006; Samara, 2006; Nordentoft et al., 2013; Wichmann-Hansen et al., 2015; Hyldegård & Jensen, 2012). I tillæg hertil argumenteres der bl.a. for, at peer-vejledning styrker en indkulturering og en udvikling af en faglig identitet (Nordentoft & Cort, 2020), og at det kollektive vejledningsrum stimulerer en dialog om vejledningsforventninger og behov (Hyldegård & Jensen, 2012). Afhandlingens analyser indikerer, at eleverne i nogen udstrækning benytter sig af peers til de samtaler, som er mere orienteret mod det refleksive (artikel I,II og III). I de tilfælde, hvor peers har oparbejdet en tillidsfuld relation, anses peer-relationen som et trygt og ufarligt rum, som understøtter den besværlige indkultureringsproces, der ligger i den selvstændige og

individuelle opgaveskrivningsproces. Afhandlingens fund er imidlertid ikke entydige i forhold til potentialet i peer-vejledning i forbindelse med de større skriftlige opgaver på STX, idet fundene giver anledning til at problematisere, hvad peers meningsfuldt kan give feedback på i den gymnasiale opgavekontekst. Indkulturering er således afgørende for, at elever kan bidrage meningsfuld i peerinteraktioner, og en kvalificeret peervejledning fordrer også i en gymnasial sammenhæng en tydelig didaktisk stilladsering.

Af afhandlingens præsentation af forskning på feltet fremgår det, at der forskningsmæssigt har været en stor interesse for udvikling af fagligt engagement og indkulturering af den studerende, det være sig indenfor vejledningsforskning såvel som skriveforskning. Denne interesse knytter sig tæt til udfyldning af roller i vejledningsrelationen. Af afhandlingens delanalyser fremgår det, at eleverne oplever det meningsfuldt for deres skriveproces, når vejledningen i en vis udstrækning har en instruktiv karakter. Dette knyttes i analyserne an til, at eleverne oplever sig som novicer, der skal indkultureres, hvilket er forbundet med en stor usikkerhed. Fra vejledningsforskningen ved vi også, at dialog på den ene side er et klassisk vejledningsideal, men at vejlederen samtidig må være nærværende som faglig autoritet (Dysthe et al., 2006; Latona & Browne, 2001; Drennan & Clarke, 2009). Udfordringen i dette skisma tydeliggøres i særlig grad i afhandlingens artikel I, III og VI, hvor der gives eksempler på, at eleven mødes af en udfordrende vejledningsdidaktik, der fordrer elevens selvstændige refleksion, hvor eleven derimod formulerer forventninger om en vejledning, der kan levere tydelige svar. Udfordringen i forhold til vejledernes forskelligartede roller kan forstås ud fra et modsætningsforhold mellem elevernes og vejledernes forventninger til vejledning, hvilket bl.a. bliver tydeligt i analyserne i artikel I. Samtidig udfordres vejlederrollen også af en diskrepans mellem elevernes forventninger og de forventninger, der formuleres på det programmatiske niveau og reformuleres på det planlagte niveau.

Med afsæt i det teoretiske rammeværk peger analyserne på en forståelse af det dialogiske som en forudsætning for, at eleven kan indoptage og transformere feedback. Det dialogiske er således et ideal. Ligeledes peger analyserne på den dialogiske, symmetriske relation som en forudsætning for, at eleven giver adgang til erfaringsrummet og det backstage refleksionsrum (artikel IV og V). Man kan derfor også diskutere, hvordan der i vejledningsrelationen kan etableres dialogiske momenter, hvor der eksisterer en højere grad af symmetri - momenter i vejledningshændelsen, hvor eleven ikke er optaget af at performe, frontstage men er mere optaget af at få sparring på udvikling og sparring på erfaringer backstage. På baggrund af undersøgelsen kan man argumentere for, at dette både er knyttet til rammesætning af vejledning og framing af aktørerne, hvilket også fremhæves i

afsnittene ovenfor. På tværs af analyserne ser vi imidlertid også, at etableringen af det dialogiske rum knyttes til elevens erfaringer med feedback. Af artikel IV fremgår det, at vejleders måde at udfylde sin rolle på i feedbackprocesser har stor betydning for elevernes self-efficacy. Undersøgelsen viser, at eleverne har en forventning om, at vejledning skal adressere andet og mere end det formelle opgaveniveau og det konkrete faglige stof, en forventning som de også knytter til vejledernes interesse og engagement i dem og deres skriveproces. Dette forhold har forskning i det virtuelle vejledningsfelt også været med til at belyse (Ives & Rowley, 2005; Lee, 2008; Crawford et al., 2014). Forholdet mellem erfaringsrum og forventningshorisont er et tilbagevendende perspektiv i elevernes narrativer, og afhandlingens analyser indikerer, at det udfordrer de forståelser af elevers og vejlederes roller, der formidles på programmatisk og planlagt niveau.

Afhandlingens teoretiske rammeværk kan bruges til at undersøge, hvordan vejledning af de flerfaglige skriftlige opgaver over den 3-årige vejledningsproces uafladeligt er under indflydelse af tid og rum som en allestedsnærværende og dynamisk kontekst (Ongstad, 2013). Det dramaturgiske begrebsapparat kan ind i den sammenhæng bidrage med at kaste lys over, hvordan roller og relationer udvikler sig i den lille såvel som den store komposition. Begrebsapparatet leverer således nogle perspektiver til diskussionen af, hvordan vi kan forstå den forandring, der finder sted i elevers skriveproces ved at rette blikket mod vejledning. Her er det netop en pointe, at vejledning knyttet til skrivning af de større skriftlige opgaver i gymnasiet kan betragtes som et drama i flere akter.

Studiets bidrag til forskningslitteraturen

Af afhandlingens indledende syntese af vejledningsforskningen fremgår det, at forskningen gentagne gange har vist, at relationer og roller i vejledingshændelser udspiller sig i et magtfuldt rum, omgærdet af forskellige forventninger. Forskningen peger på betydningen af tillidsfulde relationer, som opbygges over tid, hvorfor kontinuerlig forventningsafstemning er central, idet vejledningskontrakten er både skrøbelig og kontekstafhængig. Fra forskningen ved vi også, at dialog er et klassisk vejledningsideal, men at vejlederen samtidig må være nærværende som faglig autoritet, da den studerende ofte er en novice, der betræder nye områder. Endelig vil jeg fra min syntese af vejlednings- og skriveforskningen fremhæve den forskning, som knytter sig til studerendes indkultureringsproces. For at skabe udvikling i studerendes/elevers skriveprocesser, og på den lange bane indkulturere dem, peger forskningen på betydningen af konkret tekstnær feedback, på både mikro- meso- og makroniveau, samt feedback der skaber identifikationsmuligheder og aktiveres i vejledningsdialogen.

I tilknytning hertil peger forskningen på vigtigheden af indkulturering, for at studerende og elever kan bidrage meningsfyldt i peer-interaktioner.

Disse fund kan jeg også bekræfte i min undersøgelse af vejledningsprocesser knyttet til de større flerfaglige skriftlige opgaver i det almene dansk gymnasium. Feltet påkalder sig opmærksomhed af flere årsager:

- Denne aldersgruppe og skoleform er underbelyst i vejledningsforskningen.
- Genstandsfeltet er tværfagligt, hvilket kun i begrænset udstrækning har været genstand for vejledningsforskning.
- Vejledningsprocessen strækker sig over en 3-årig periode med stor variation i konteksten, herunder fag og vejledere, hvilket også er et perspektiv, som er underbelyst i eksisterende forskning.

Afhandlingen betræder således nyt land i undersøgelsen af vejledningshændelser knyttet til dette felt. Undersøgelsens væsentligste bidrag er, at jeg med analyserne viser, hvordan *vilkårene* for vejledning og skrivning i denne gymnasiale opgavemæssige kontekst udfordrer vejledningspraksis i forhold til den forskningsbaserede viden skitseret ovenfor. Udfordringerne knytter sig blandt andet til den skiftende tilknytning af vejledere med forskellige vejledningsdidaktikker og de forskellige fag med forskelligartede fagdidaktikker. Dette skaber en fragmenteret vejledningsproces. I tilknytning hertil er vejledningsprocessen udfordret af, at der på det programmatiske niveau er et krav om videnskabsteori, som på institutionel, organisatorisk og praktisk niveau fortolkes meget forskelligt. Afhandlingen peger ligeledes på, at vilkårene for vejledning gør det vanskeligt at imødekomme en tekstnær og progressionsskabende feedback. Endelig peger studiet på, at vejledningsprocessen udfordres af, at elever på gymnasialt niveau, sammenlignet med studerende på videregående uddannelser, har en mindre akademisk parathed, hvorfor de idealer for vejledning, der produceres i styredokumenterne, udfordrer vejlederne, når de skal omsættes i en vejledningsdidaktisk praksis. Dette ses bl.a. i en manglende didaktisk styring af bl.a. kollektive vejledningsprocesser og i online-vejledningen.

Refleksioner over studiets implikationer

Studiets praktiske implikationer kan identificeres på tre forskellige niveauer: på mikroniveau (i vejledningsrummet), på mesoniveau (gymnasieledelserne), og på makroniveau (policy).

På tværs af artiklerne giver undersøgelsens fund anledning til at diskutere vejledningsdialogen og særligt, hvordan vejledningsdialogen i højere grad kan aktivere elevernes erfaringsrum og forventningshorisont. Analyserne peger i den forbindelse på en mere markant inddragelse af tidligere erfaringer med opgaveskrivning og inddragelse af skriftlige forlæg med henblik på at styrke udvikling i den lille såvel som store komposition. Undersøgelsen peger ligeledes på, at hvis man skal styrke elevernes oplevelse af vejledningsprocessen som en stilladsering af opgaveprocessen, kan der med fordel arbejdes med en forventningsafstemning mellem vejleder og vejledt, som kan bidrage til at identificere elevens vejledningsbehov og dermed også hvilke roller, det er hensigtsmæssigt for vejleder at benytte sig af for at stilladsere den konkrete proces på et givet tidspunkt. I tilknytning hertil er det også væsentligt at tydeliggøre forventninger til vejlederrollen i relation til peer-vejledning, samt hvilke roller og kommunikationsformer forskellige online-formater lægger op til.

På mesoniveau giver undersøgelsen anledning til på skoleniveau at overveje, hvordan man kan styrke vejlederfunktionen, så alle vejlederne har kundskaberne til at planlægge og gennemføre en vejledning, der både baseres på fagkundskab, rekontekstualiseret fagkundskab og vejledningsdidaktisk kundskab. I den henseende peger undersøgelsen på behovet for at styrke en fælles forståelse af ´fag rekontekstualiseret': Hvad vil det sige at arbejde videnskabsteoretisk? Hvad vil det sige at arbejde tværfagligt? Hvad er indhold og funktion af forskellige elementer af en større skriftlig opgave?

På makroniveau adresserer undersøgelsen de institutionelle rammer for de større skriftlige opgaver. På det programmatiske niveau har analyserne vist, at styredokumenterne ikke præciserer indholdet af vejledningen og samtidig stiller krav, som ud fra et vejledningsdidaktisk perspektiv stikker i mange retninger. Analyserne giver anledning til at overveje, om forventningerne til vejledning på det programmatiske niveau i for høj en grad lægger ansvaret i elevens hænder. Ligeledes kan man på tværs af artiklerne problematisere, om styredokumenterne lægger op til kontekstsensitive vejledningshændelser. Endelig kan man på baggrund af analyserne problematisere, om det konkrete krav om vejledningslignende aktiviteter i skriveperioden i et omfang af 20 timer er for ambitiøst i forhold til de vilkår, der er for vejledning.

I en forskningsmæssig sammenhæng er det evident, at jeg med mit valg af undersøgelsesdesign, mine teoretiske valg og mit afsæt i forskningslitteraturen kun får øje på et bestemt område blandt mange mulige. Selektionen af vejledningslitteraturen påvirker validiteten og rækkevidden af mine

konklusioner ved, at jeg i så stor en udstrækning trækker på forskningslitteratur fra de videregående uddannelser og i særdeleshed forskningslitteratur om forskningsvejledning. Dette har jeg i kapitel 1 argumenteret for nødvendigheden af og jeg har diskuteret det i de enkelte artikler. Endelig har jeg vurderet forholdet mellem mine fund og forskningslitteraturens fund i dette kapitel, hvoraf det også fremgår, hvordan undersøgelsen bidrager til feltet. Et studie som det, der præsenteres i afhandlingen, gør det oplagt at udpege en mangfoldighed af videre undersøgelser. Jeg har i diskussionen også reflekteret over antydninger af mønstre, mindre fund og problemstillinger, som forskningsmæssigt er underbelyste, eller som jeg gennem afhandlingen ikke har fået indsigt i. Jeg vil derfor afslutningsvist begrænse mig til at pege på udvalgte implikationer, der er tæt knyttet til afhandlingens forskningsdesign. Disse implikationer kan ligeledes adressere de tre niveauer: vejledningsrummet (mikroniveau), gymnasieledelserne (mesoniveau) og policy (makroniveau).

På mikroniveau er det tydeligt, at elevernes forventninger, motivation og selvregulering fylder meget i deres fortællinger om opgaveprocessen. Det kunne være interessant at få en større indsigt i, hvad de vejledte bringer med sig ind i vejledningen, som fx psykologisk modenhed, motivation, baggrund, erfaringer og agency. På mesoniveau bliver det med undersøgelsen tydeligt, at organisationerne flere steder besvarer læreplanens vejledningskrav ved at fokusere på strukturelle rammer. Mine observationer af vejledningshændelserne og de enkelte vejlederinterviews gør det imidlertid tydeligt, at der fortsat på det gymnasiale område mangler viden om vejledernes didaktiske bevæggrunde for vejledningspraktikker og deres fortolkning af fag og videnskabsteori i en tværfaglig kontekst. På makroniveau har jeg med undersøgelsen bidraget til at belyse læreplanens vejledningsdidaktiske krav og implikationer, men det mangler fortsat at blive systematisk belyst, hvordan videnskabsteori og tværfaglighed fortolkes i de forskellige fagtraditioner.

Litteraturliste for kappen

- Ali, A., Kohun, F., & Levy, Y. (2007). Dealing with Social Isolation to Minimize Doctoral Attrition- A Four Stage Framework. *International Journal of Doctoral Studies*, *2*(1), 33-49.
- Allern, T. H. (2015). Dramaturgi i undervisning og læring. In H. Kjelen (Ed.), *Det utvidede læringsrommet* (s. 31–56). Fagbokforlaget.
- Andersen, H. L., & Jensen, T. W. (2006). *Faglig vejledning på universitetet.* Center for Undervisningudvikling, HUM og TEO, Aarhus Universitet.
- Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (2008). *Doing Narrative Research*. SAGE Publications, Ltd. https://www.doi.org/10.4135/9780857024992
- Andrews, R., & Smith, A. (2011). *Developing Writers. Teaching and Learning in the Digital Age*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ankersborg, V. (2011). *Specialeprocessen. Tag magten over dit speciale!* Samfundslitteratur.
- Anthony, K., & Nagel, D. M. (2010). *Therapy online: A practical guide*. SAGE Publications Ltd. https://sk.sagepub.com/books/therapy-online
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres & other late essays*. University of Texas Press.
- Bakke, J. O., & Lindstøl, F. (2021). Chasing fleeing animals –on the dramaturgical method and the dramaturgical analysis of teaching. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance 26*(2), 283-299. https://doi.org/10.1080/13569783.2021.1885370
- Bang-Larsen, A. (2021a). Hvem sagde vejledning? *CEPRA-Striben*, (27), 72–83. https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n27.401
- Bang-Larsen, A. (2021b). Klyngevejledning – Kaos eller Quest? *Nordisk Tidsskrift I Veiledningspedagogikk*, *6*(1). https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3229
- Bang-Larsen, A., & Drejer, S. N. (2021). To elevers udvikling gennem vejledning i de store opgaver i gymnasiet. In press in *Nordic Journal of Literacy Research.*
- Bang-Larsen, A., & Hobel, P. (2021). Vejledningens dramaturgi. Indsendt.
- Bang-Larsen, A., & Qvortrup, A. (2021a). Virtuel vejledning under Corona-krisen. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, *14*(24). https://doi.org/10.7146/lom.v14i24.124959
- Bang-Larsen, A., & Qvortrup, A. (2021b). Dialogic possibilities in online supervision – a case study on online supervision of novice writers in upper secondary school. In press in *Dialogic Pedagogy.*
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Wiley-Blackwell.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič, R. (Eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. Routledge.

- Bastalich, W. (2017). Content and context in knowledge production: a critical review of doctoral supervision literature. *Studies in Higher Education*, *42* (7), 1145-1157. DOI: 10.1080/03075079.2015.1079702
- Beer, M., & Mason, R. B. (2009). Using a blended approach to facilitate postgraduate supervision. *Innovations in Education and Teaching International, 46* (2), 213-226. DOI: 10.1080/14703290902843984
- Bengtsen, S. S. (2012). *Didaktik og idiosynkrasi: En undersøgelse af vejledningssamtalen på universitetet med fokus på forholdet mellem personligt og fagligt indhold*. Ph.d-afhandling, Aarhus Universitet.
- Bengtsen, S. S. (2016). *Doctoral supervision: organization and dialogue.* Aarhus Universitetsforlag.
- Bengtsen, S. S., & Jensen, G. (2015). Online supervision at the university - A comparative study of supervision on student assignments face-to-face and online. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, *8* (13). https://doi.org/10.7146/lom.v8i13.19381
- Bengtsen, S., & Mathiasen, H. (2014). Researching online supervision. The need for a "torn" methodology. In *Academic Quarter. Vol. 9*, 198-210.
- Bengtsen, S. S., Møller, K. L., & Thunø, M. (2021). Nærvær på afstand : En undersøgelse af asynkron, mundtlig vejledning og feedback, *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *16*(31). doi: 10.7146/dut.v16i31.127271.
- Bitchener, J., Basturkmen H., & East, M. (2010). The Focus of Supervisor Written Feedback to Thesis/Dissertation Students. *International Journal of English Studies*, *10* (2), 79-97. https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119201
- Bjørndal, C.R.P. (2008). *Bak veiledningens dør: Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø.
- Bjørndal, C.R. P. (2012). *Veilederes møte med seg selv. Betydningen av videoopptak og transkripsjon som utviklingsredskap*. Gyldendal Akademisk, ISBN 978-82-0542389-3, 335 - 354.
- Bjørndal, C.R.P. (2020). Student teachers' responses to critical mentor feedback: A study of face-saving strategies in teaching placements. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies 2020;91*: 103047, 1-12. DOI:10.1016/j.tate.2020.103047
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. School of Education, King's College.
- Blunden, A., & Packer, M. (2013). The Science of Qualitative Resear*ch*, *Qualitative Research in Psychology, 10* (2), 220-221. DOI: 10.1080/14780887.2011.590767
- Bo, I. G., Christensen A. D., & Thomsen L. T. (2016). *Narrativ forskning*. Hans Reitzels Forlag.
- Borgnakke, K. (1996). *Evalueringens spændingsfelter: Begreber og aktiviteter mellem refleksion, bedømmelse og kontrol*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Borgnakke, K. (2013). *Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen: Mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer*. Københavns Universitet: Institut for Medier, Erkendelse og Formidling.

- Boud, D., & Lee, A. (2005). 'Peer Learning' as Pedagogic Discourse for Research Education. *Studies in Higher Education 30*, 501–516. DOI: 10.1080/03075070500249138
- Boud, D., & Lee, A. (Eds.). (2009). *Changing practices in doctoral education*. Routledge.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.
- Breunig, M., & Penner, J. (2016). Relationship Matters: Duo-Narrating a Graduate Student/Supervisor Journey. *Journal of Education and Training Studies*, *4*(6), 18-27.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Eds.). (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Bruner, J. (1987). Life as Narrative. *Social Research 54*, 11–32.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2004). The Narrative Creation of Self. In L. E. Angus & J. McLeod (Eds.). *The handbook of narrative and psychotherapy: Practice, theory, and research* (s. 3–14). Sage. Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781412973496.d3
- Brøndum, T. (2016). Narratives of (teacher) identity, community and democratic learning. In: L. Formenti, & L. West (Eds.), *Stories that make a difference: Exploring the collective, social and political potential of narratives in adult education research* (s. 38-45). Pensa Multimedia Editore.
- Cayley, R. (2020). Understanding Supervisory Practices: Commonalities and Differences in Ways of Working with Doctoral Writers. *Discourse and Writing/Rédactologie*, *30*, 1–18.
- Christensen, T. S., & Hobel, P. (2021). Refleksioner og reformuleringer i didaktisk udviklingsarbejde – to skrivedidaktiske cases om forsker-praktiker-samarbejdet i gymnasiet. *Sammenlignende Fagdidaktik*, (6), 51–70. https://tidsskrift.dk/sammenlignendefagdidaktik/article/view/12757
- Christensen, T. S., Elf, N. F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Christensen, T. S., Elf, N. F., Hobel, P. & Qvortrup, A. (2018). Introduktion: Didaktik i udvikling. In T. S. Christensen, N. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup, & S. Troelsen (Eds.), *Didaktik i udvikling* (pp.9-25). Klim. http://klim.dk/bog/didaktik_i_udvikling&q=Didaktik+i+udvikling.htm#
- Christensen, V. (2019). Faglige skrivevejledere på studierne - Akademisk skrivning på universitetet. *Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift, 15*(27), 20-34. https://tidsskrift.dk/dut/article/view/108069
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research* strategies. *Sage* Publications, Inc.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Cook, M. C. F. (1980). The role of academic supervisor for undergraduate dissertations in science and science-related subjects. *Studies in Higher Education, 5*, (173–185). doi:10.1080/03075078012331377206
- Copland, F. (2011). Negotiating face in feedback conferences: a linguistic ethnographic analysis. *Journal of Pragmatics*, *43*(15), 3832-3843. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.09.014

- Crawford, L. M., Randolph, J. J., & Yob, I. M. (2014). Theoretical development, factorial validity, and reliability of the online graduate mentoring scale. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 22*(1), 20-37.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Sage publications.
- Curtis, M., & Herrington, A. (2003). Writing development in the college years: By whose definition?. *College Composition and Communication*, 69-90.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dahler-Larsen, P. (2008). *At fremstille kvalitative data*. Syddansk Universitetsforlag.
- Datatilsynet: https://www.datatilsynet.dk/hvad-siger-reglerne/grundlaeggende-begreber-/hvordan-beskytter-du-personoplysninger
- Day, J., & Bobeva, M. (2007). Applying performance management principles to a learning environment for undergraduate dissertations: A case study. *The International Journal for Quality and Standards, 9*, 217–239.
- Delamont, S., Parry, O., & Atkinson, P. (1998). Creating a delicate balance: The doctoral supervisor's dilemma. *Teaching in Higher Education, 3*, 157-172.
- Den danske ordbog, ordnet.dk. https://ordnet.dk/ddo/forside
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 729–745). Sage Publications Ltd.
- Dewey, J. (2000). *Erfaring og opdragelse*. Rosinante.
- Dewey, J. (2012). Barnet og læreplanen. In K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dixon, K. & Hanks, H. (2010). From Poster to PhD. In M. Walker & P. Thomson (Eds.), *The Routledge Doctoral Supervisor's Companion*, 51–65. Routledge.
- Dolin, J., Ingerslev, G. H., & Jørgensen, H. S. (2017). *Gymnasiepædagogik: En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Drejer, S. N. (2018). *Overgange og udviklinger: To skriveres transition mellem gymnasium og universitet i fagene dansk og fysik*. Ph.D.-afhandling, Syddansk Universitet, Institut for Kultur og Medier.
- Drejer, S. N., & Bang-Larsen, A. (2021). Vejledningens transformative potentiale i et overgangsperspektiv. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *16*(31). https://doi.org/10.7146/dut.v16i31.124209
- Drennan, J., & Clarke, M. (2009). Coursework master's programmes: the student's experience of research and research supervision. *Studies in Higher Education*, *34*(5), 483-500.
- Driver, J. (2006). SFU reviews graduate supervision. Gradspeak, 2,1), 1–1), 4
- Duff, P. (2007). *Case Study Research in Applied Linguistics*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203827147
- Dysthe, O. (2002). Professors as Mediators of Academic Text Cultures: An Interview Study with Advisors and Master's Degree Students in Three Disciplines in a Norwegian University. *Written Communication 19* (4), 493–544. doi:10.1177/074108802238010.

- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T.L. (2001). *Skrive for at lære – faglig skrivning i de videregående uddannelser*. Aarhus: Klim.
- Dysthe, A., Samara A., & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education, *Studies in Higher Education, 31*(3), 299-318, DOI: 10.1080/03075070600680562
- Elfering, A., Grebner, S., & Wehr, S. (2012). Loss of feedback information given during oral presentations. *Psychology Learning & Teaching*, *11*(1), 66-76.
- Ely, M. (2007). Informing representations. In *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 567-598). SAGE Publications, Inc., https://dx.doi.org/10.4135/9781452226552
- Engeström, Y. (1998): Den nærmeste udviklingszone som den basale kategori i pædagogisk psykologi. In: Mads Hermansen (ed.): *Fra læringens horisont en antologi*. Klim.
- Emilsson, U. M., & Johnsson, E. (2007). Supervision of Supervisors: On Developing Supervision in Postgraduate Education. *Higher Education Research and Development 26*, 163–79. doi: 10.1080/07294360701310797
- Erichsen, E. A., Bolliger, D. U., & Halupa, C. (2014). Student Satisfaction with Graduate Supervision in Doctoral Programs Primarily Delivered in Distance Education Settings. *Studies in Higher Education, 39* (2), 321–338.
- Evans, J. (2009). *Online counselling and guidance skills: A resource for trainees and practitioners*. SAGE Publications Ltd, https://www.doi.org/10.4135/9781446216705
- Feltham, C. (2013). *Counselling and counselling psychology: A critical examination*. PCCS Books. http://dx.doi.org.ez-aaa.statsbiblioteket.dk:2048/10.1080/13642537.2013.850 211
- Firth, A., & Martens, E. (2008). Transforming supervisors? A critique of post-liberal approaches to research supervision. *Teaching in Higher Education*, *13*(3), 279–89.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. Sage Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781849208826
- Flynn, S. V., Chasek, C. L., Harper, I. F., Murphy, K. M., & Jorgensen, M. F. (2012). A qualitative inquiry of the counseling dissertation process. *Counselor Education and Supervision*, *51*(4), 242-255.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again.* Cambridge University Press.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (pp. 463-487). Hans Reitzels Forlag.
- Frank, A. W. (2011). Practicing Dialogical Narrative Analysis. In J. A. Holstein & J. Gubrium (Eds.), *Varieties of Narrative Analysis* (pp. 33-52). Sage.
- Frank, A. W. (2015). Selves, Holding Their Own with Illness. In S. Fernandes (Ed.), *Creative Dialogues: Narrative and Medicine* (pp. 120-129). Cambridge Scholars Publishing.
- Frick, L. (2019). PhD by Publication – Panacea or Paralysis? *Africa Education Review, 16* (5), 47-59. DOI: 10.1080/18146627.2017.1340802
- Friesen, N. (2005). *Technological Experiences. Is there a Body in this Class?* In H. G. Gadamer, (2010), *Sannhed og metode: Grundtræk af en filosofisk heremeneutik*. Academica/Gyldendal Akademisk.

- Friesen, N. (2011). *The Place of the Classroom and the Space of the Screen. Relational Pedagogy and Internet Technology*. Peter Lang.
- Gatfield, T. (2005). An Investigation into PhD Supervisory Management Styles: Development of a Dynamic Conceptual Model and its Managerial Implications. *Journal of Higher Education Policy and Management 27*, 311–25. doi: 10.1080/13600800500283585
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays.* Basic Books.
- Geraniou, E. (2010). The transitional stages in the PhD degree in mathematics in terms of students' motivation. *Educational Studies in Mathematics*, *73*(3), 281-296.
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and Relationships: Soundings in Social Constructionism*. Harvard University Press.
- Gergen, K. J. & Gergen, M.M. (1997). Narratives of the Self. In L. P. Hinchman & S. K. Hinchman (Eds.) *Memory, Identity, Community: The Idea of Narrative in the Human Sciences* (pp. 161-184). SUNY Series in the Philosophy of the Social Sciences. New York, NY: State University of New York Press.
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L., & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi: Forestillinger om teater.* Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1955). On Face-Work, *Psychiatry, 18*:3, 213-231, DOI: 10.1080/00332747.1955.11023008
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday, Garden City, N.Y.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior*. Phanteon Books, New York.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Golde, C. M. (2005). The role of the department and discipline in doctoral student attrition: Lessons from four departments. *Journal of Higher Education 76*, 669-700. doi:10.1353/jhe.2005.0039
- Goodlad J. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice.* McGraw-Hill.
- Gundem, B. B. (1997). Läroplansarbete som didaktisk verksamhet. In Uljens, M. (Ed.). *Didaktik – teori, reflektion och praktik* (pp. 246-267). Studentlitteratur.
- Habermas, J. (1981/1996). *Teorien om den kommunikative handlen.* Aalborg Universitetsforlag.
- Hamilton, B. A., & Scandura, T. A. (2003). E-mentoring: Implications for organizational learning and development in a wired world. *Organizational Dynamics, 31*(4), 388–402. https://doi.org/10.1016/S0090-2616(02)00128-6
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2008). *Ethnography, principles in practice* (6. Udg.) Routledge.
- Handal, G., & Lauvås, P (1983). *På egne vilkår. En strategi for veiledrung med lærer*e. Oslo; Cappelen.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2006). *Forskerveilederen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Harwood, N., & Petrić, B. (2020). Adaptive master's dissertation supervision: a longitudinal case study. *Teaching in Higher Education, 25*(1), 68-83.

- Hasse, C. (2002): *Kultur i bevægelse. Fra deltagerobservation til kulturanalyse – i det fysiske rum*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hastrup, K. (2012): Feltvidenskab: Hvordan etableres genstandsfeltet?. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.): *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K. (2015). *Comparing Climate Worlds: Theorising across Ethnographic Fields*. 10.1007/978-94-017-9322-3_8.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.
- Hobel, P. (2009). *Almen studieforberedelse og innovativ kompetence*. *En undersøgelse af 1.g'eres brug af skrivning som medie til innovation i fagligt samspil*. Ph.D.-afhandling. Odense: Institut for Filsofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Hobel, P., & Christensen, T. S. (2017). Fokusområde: Evaluering. *GymPæd 2.0*, (17), 28-31.
- Hobel, P., & Christensen, V. (2021). Feedback til elevtekster som fagspecifik, formativ evaluering. Manuskript afsendt til publicering.
- Hobel, P. (2018). Elevholdninger til fag og fagligt samspil - udfordringer til den sammenlignende fagdidaktik. In A. Qvortrup, T. Spanget Christensen, N. Elf, P. Hobel, & S. Troelsen (Eds.), *Didaktik i udvikling*. Klim.
- Holloway, I. (1997). *Basic Concepts for Qualitative Research*. Wiley-Blackwell, Hoboken.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Sage Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781412986120
- Horsdal, M. (2011). Narrativitet i videnteoretisk belysning. In N. B. Hansen & J. Gleerup (Eds.), *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Syddansk Universitetsforlag.
- Horsdal, M. (2012). *Telling Lives. Exploring dimensions of narratives*. Routledge.
- Husted, E., & Pors, J. G. (Eds.) (2021). *Eklektiske analysestrategier*. Samfundslitteratur.
- Hyldegård, J. S., & Jensen, H. N. (2020). Klyngevejledning som driver for specialestuderendes videnskabelsesproces. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *15*(29), 87–104. https://tidsskrift.dk/dut/article/view/119330
- Inglar, T. (2001). *Lærer og vejleder: Om pædagogiske retninger, vejledningsstrategier og* vejledningsteknikker. Forlaget Klim.
- Ivanič, R. (1998): *Writing and Identity. The discoursal construction of identity in academic writing*. John Benjamins Publishing Company.
- Iversen, S. M. (2014). *Skrivning og skriveudvikling i de gymnasiale matematikfag.* Ph.d.-afhandling, Institut for kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Ives, G., & Rowley, G. (2005) Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education,* 30 (5), 535-555. DOI: 10.1080/03075070500249161
- Jaber, R., & Kennedy, E. (2017). 'Not the same person anymore': groupwork, identity and social learning online. *Distance Education*, *38*(2), 216-229.
- Janssen, S., Vuuren, M.V., & de Jong, M.D.T. (2020). Sensemaking in supervisor-doctoral student relationships: revealing schemas on the fulfillment of basic psychological needs. *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2020.1804850

- Järvinen, M., & Mikmeyer, N. (2008): *At skabe en klient: Institutionelle identiteter i socialt arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, H. N. (2010): "Det lukkede rum" - En dør på klem til specialevejledning. *DUT, Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, 5* (8).
- Jensen, H. N. (2015). *Opgave- og skrivevejledning i klynger: Håndbog for undervisere og vejledere på videregående uddannelser*. Samfundslitteratur.
- Johnson, L., Lee, A., & Green, B. (2000). The PhD and the Autonomous Self: Gender, rationality and postgraduate pedagogy, *Studies in Higher Education, 25:2*, 135-147, DOI: 10.1080/713696141
- John, T. & Denicolo, P. (2013). Doctoral Education: A Review of the Literature Monitoring the Doctoral Student Experience in Selected OECD Countries (Mainly UK). *Springer Science Reviews* **1,** 41–49 (2013). https://doi.org/10.1007/s40362-013-0011-x
- Junker B. (1960). *Field Work*. University of Chicago Press.
- Keller, J. F., Protinsky, H. O., Lichtman, M., & Allen, K. (1996). The process of clinical supervision: Direct observation research. *The Clinical Supervisor,14*(1), 51-63.
- Klausen, S. H. (ed.) (2011). *På tværs af fag*. *Fagligt samspil I undervisning, forskning og teamarbejde*. København: Akademisk forlag.
- Killingback, Z. (2019). *A Bigger Splat: Rock fall impact processes in wet sediment-an example from Clachtoll, NW Scotland* (Doctoral dissertation, Durham University).
- Koselleck, R. (1985). *Futures past: On the semantics of historical time*. MIT Press.
- Koselleck, R. (2007). *Begreber, tid og erfaring*. Hans Reitzels Forlag.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten: Danskfagets didaktiske diskurser*. Ph.D.-afhandling. Odense: Institut for Filsofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Krogh, E. (2006). En ekstra chance. Portfolioevaluering i dansk. *Gymnasiepædagogik*. Syddansk Universitet. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Krogh, E. (2014). Overgangen fra grundskole til gymnasium: En elevskrivers håndtering af skiftende skrivekulturer og positioneringer. In P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt & A. Nordenstam (Eds.), *Mångfaldens möjligheter: Litteratur- och språkdidaktik i Norden* (s. 155-180). Institutionen för svenska språket, Göteborg Universitet. Texter om svenska med didaktisk inriktning http://www.svenska.gu.se/samverkan/smdi/
- Krogh, E. (2018). Skrivere i overgange - identitet og udvikling. *Viden om Literacy, (24)*, 12-17. https://www.videnomlaesning.dk/tidsskrift/tidsskrift-nr-24-unges-tekstverdener/
- Krogh, E. & Jensen, M. J. (2008). *Portfolioevaluering og portfoliodidaktik*. Dansklærerforeningens Forlag.
- Krogh, E., Christensen, T. S., & Jakobsen, K. S. (Eds.) (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh E. & Jakobsen, K.S. (Eds.) (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E. (2016). De store formater: Et studie i skrive- og skriveudviklinger i undersøgende skrivning. In E. Krogh & K. S. Jakobsen (Eds.), *Skriverudviklinger i gymnasiet* (s.71-105). Syddansk Universitetsforlag.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kumar, S., & Johnson, M. (2019). Online mentoring of dissertations: the role of structure and support, *Studies in Higher Education, 44* (1), 59-71: DOI: 10.1080/03075079.2017.1337736
- Lauvås, P. & Handal, G. (1997). *Veiledning og praktisk yrkesteori.* Oslo: Cappelen.
- Lee, A. (2010). When the article is the dissertation: pedagogies for a PhD by publication. In C. Aitchison, B. Kamler, & A. Lee (Eds.), *Publishing Pedagogies for the Doctorate and Beyond*. Routledge.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatic*. Longman Group Limited.
- Lee, A. (2008) How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision, *Studies in Higher Education, 33*(3), 267-281, DOI: 10.1080/03075070802049202
- Leners, D.W., & Sitzman, K. (2006). Graduate student perceptions: feeling the passion of caring online. *Nurs Educ Perspect. 2006 Nov-Dec;*27 (6), 315-9.
- Leonard, E. C., & Hilgert, R. L. (2004). *Supervision: concepts and practices of management*(9th ed.). Mason, OH: Thomson/South-Western.
- Lillis, T. (2009). Bringing Writers' Voices to Writing Research: Talk around Texts. In A. Carter, T. Lillis & S. Parkin, S. (Eds.): Why Writing Matters: Issues of Access and Identity in Writing Research and Pedagogy. *Studies in Written Language and Literacy, 12* (169-187). Benjamins.
- Lindh, G. (1996). *Femmeren*. Studie og erhverv.
- Litalien, D., & Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 218-231. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.004
- Loseke, D.R. (2007). The Study of Identity as Cultural, Institutional, Organizational, and Personal Narratives: Theoretical and Empirical Integrations. *The Sociological Quarterly, 48*(4), 661-688.
- Lovén, A. (2000). *Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan*. Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan, 205 06 Malmö.
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study*. Lanham: Rowan and Littlefield.
- Lund, B. (2008). Indledning og Læringsteoretiske begrundelser for portfolioen som pædagogisk redskab i en skandinavisk tradition. In B. Lund (Ed.): *Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv* (p. 5 -36). Aalborg Universitetsforlag.
- Løw, O. (2017): *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster.* Akademisk forlag.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (2002). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*. Routledge.
- Maxwell, T.W., & Smyth, R. (2011). Higher Degrees Research Supervision: From Practice towards Theory. *Higher Education Research and Development 30*(2), 219-231.

- McAlpine, L., Castello, M., & Pyhaltö, K. (2020). What influences PhD graduate trajectories during the degree: a research-based policy agenda. *Higher Education, 80*, 1011–1043.
- McAlpine, L., & McKinnon, M. (2013). Supervision–the most variable of variables: Student perspectives. *Studies in Continuing Education*, *35*(3), 265-280.
- McCulloch, A., Kumar, S., & Wisker, G. (2016). Excellence in doctoral supervision: an examination of authoritative sources across four countries in search of performance higher than competence*, Quality in Higher Education, 22:*1, 64-77. DOI: 10.1080/13538322.2016.1144904
- McAlpine, L., & Norton, J. (2006). Reframing our approach to doctoral programs: an integrative framework for action and research. *Higher Education Research & Development, 25* (1), 3-17, DOI: 10.1080/07294360500453012
- Merrill, B., & West, L. (2009). *Using Biographical Methods in Social Research.* Sage.
- Murphy, S. E., & Ensher, E. A. (2008). A qualitative analysis of charismatic leadership in creative teams: The case of television directors. *The Leadership Quarterly, 19*(3), 335–352. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.03.006
- Møller, J. E., Bengtsen, S. S., & Munk, K. (Eds.) (2016). *Metodefetichisme: Kvalitativ metode på afveje?* Aarhus Universitetsforlag.
- Nedenskov, E, & Schaffalitzky de Muckadell, C. (2014). *Videnskabsteori – Lærebog for Sund-hedsprofessionelle* (pp. 215-232). Gads Forlag.
- Nevers, J., & Olsen, N. (2007). Indledning. In J. Busck, J. Nevers & N. Olsen (Eds.). *Begreber, tid og erfaring*. Hans Reitzels Forlag.
- Nordentoft, H. M., & Cort, P. (2020). *Specialevejledning på videregående uddannelser*. Aarhus Universitet. Pædagogisk Indblik Nr. 7. https://dpu.au.dk/viden/paedagogiskindblik/specialevejledning-paa-de-videregaaende-uddannelser/
- Nordentoft, H. M., Thomsen, R., & Wichmann-Hansen, G. (2013). Collective academic supervision: a model for participation and learning in higher education. *Higher Education*, *65*(5), 581-593. https://doi.org/10.1007/s10734-012-9564-x
- Olsen, H. (2003). Kvalitative analyser og kvalitetssikring: Tendenser i engelsksproget og skandinavisk metodelitteratur/Ensuring" qualitative quality": Tendencies in English and Scandinavian qualitative methodology literature. *Sociologisk forskning*, 68-103.
- Olsen, R. (2021). Flerstemmighet i veiledningssamtaler? *Nordisk Tidsskrift I Veiledningspedagogikk*, *6*(1). https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3070
- Ongstad, S. (2006). Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. In S. Ongstad (Ed.): *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grense- land,* (pp. 19-57). Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (2013). Dynamisk kontekst og pragmatisk validitet : metodologiske udfordringer for tekstvidenskabelig forskning. In D. Skjeldbred & A.Veum (2015): *Literacy i læringskontekster*. Klim.
- Paaske, K. (2010). *Vejledning til fremtiden,* Ph.d.-afhandling, Institut for Didaktik, Aarhus Universitet.
- Peavy, V. R. (1998). *Konstruktivistisk vejledning – teori og metode*. København: Rådet for uddannelses- og erhvervsvejledning.
- Perregaard, B. (2016). *Narrativitet - mellem sprog, handling og selv*. Samfundslitteratur.

- Petersen, E. (2007). Negotiating Academicity: Postgraduate Research Supervision as Category Boundary Work. *Studies in Higher Education 32*, 475–87. doi: 10.1080/03075070701476167
- Plant, P., & Buhl, R. (2020). *Vejledningsdidaktik*. Frydenlund.
- Poland, B. (2003). Transcription quality. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Inside interviewing: New lenses, new concerns* (pp. 267–288). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Poland, B. (2003). Transcription quality. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Inside interviewing: New lenses, new concerns* (pp. 267–288). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Power, M., & Vaughan, N. (2010). Redesigning online learning for international graduate seminar delivery. *Journal of Distance Education, 24*(2), 19-38. http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/649/1103
- Prior, P., & Bilbro, R. (2012). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. In M. Castelló & C. Donahue (Eds.): University Writing: Selves and Texts in Academic Societies. *Studies in Writing, 24*, 19-31. Bingley: Emerald.
- Pyhältö, K., Vekkaila, J., & Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: doctoral students and supervisors' perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International, 52*(1), 4-16.
- Qvortrup, A. (2017). *Om projekt gymnasiereform 2017* (17), 4-6.
- Qvortrup, A. (2018). Dialogen mellem almendidaktik og fagdidaktik – komplementaritet og eklekticisme som didaktiske kernebegreber. In T. Christensen, N. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup & S. Troelsen (Eds.). *Didaktik i udvikling* (pp. 29-43). Århus: Klim.
- Qvortrup, A. (2020). Gymnasiet anno 2019. In A. Qvortrup (Ed.), *Gymnasiet i udvikling* (s. 19-46). Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, A., Petersen, C. K., & Raae, P. H. (2018). De fire gymnasiale uddannelser - forandringer og forskelle. *GymPæd 2.0, 2018*(20), 11-17.
- Rademaker, L. L., Duffy, J., Wetzler, E., & Zaikina-Montgomery, H. (2016). Chair perceptions of trust between mentor and mentee in online doctoral dissertation mentoring. *Online Learning, 20* (1), 1-13. https://eric.ed.gov/?id=EJ1096384
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rienecker, L., Harboe, T., & Jørgensen, P. S. (2005). *Vejledning – en brugsbog for opgave- og specialevejledere på videregående uddannelser.* Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Rienecker, L., Wichmann-Hansen, G., & Jørgensen, P.S. (2019). *God vejledning af specialer, bacheloropgaver og projekter.* Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robert, L.D., & Seaman, K. (2018). Good Undergraduate Dissertation Supervision: Perspectives of Supervisors and Dissertation Coordinators. *International Journal for Academic Development, 23* (1), 28-40.
- Robinson-Pant, A. (2010). Internationalisation of higher education: Challenges for the doctoral supervisor. In M. Walker & P. Thomson (Eds.), *The Routledge doctoral supervisor's companion: Supporting effective research in education and the social sciences*, (pp. 2147 – 57). Routledge.

- Robinson-Pant, A., & Street, B. (2012). Students' and Tutors' Understanding of 'New' Academic Literacy Practices. *Studies in Writing. 24*, 71-92. 10.1108/S1572-6304(2012)0000024009
- Roald, T., & Køppe, S. (2008). Generalisering i kvalitative metoder. *Psyke & Logos*, *29*(1), 14-14.
- Rommetveit, R. (1985). Language ac quisition as increasing linguistic structuring of experience and sym bolic behavior control. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskyan perspectives* (pp. 183-204). Cambridge University Press.
- Ross, J., & Sheail, P. (2017). The 'campus imaginary': online students' experience of the masters dissertation at a distance. *Teaching in Higher Education*, *22*(7), 839-854.
- Rowley, J., & Slack, F. (2004) Conducting a Literature Review. *Management Research News, 27*, 31-39. https://doi.org/10.1108/01409170410784185
- Saljö, R. (2003). *Læring i praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Samara, A. (2006). Group supervision in graduate education: a process of supervision skill development and text improvement. *Higher Education Research & Development, 25*, 115 - 129.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. *Handbook of motivation at school*, *35*, 54.
- Schwartz, H. L., & Holloway, E. L. (2012). Partners in learning: A grounded theory study of relational practice between master's students and professors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *20*(1), 115-135.
- Skov, S. (2019): *Hvad er en Ph.d.-afhandling?* Afhandling fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.
- Skovhus, R., & Felby, L. (2020). Gymnasielæreres forståelse af karrierelæring – en Koselleck inspireret begrebshistorisk analyse. *Nordisk Tidsskrift I Veiledningspedagogikk*, *5*(1), e2890. https://doi.org/10.15845/ntvp.v5i1.2890
- Skagen, K. (2001). Veiledningssamtaler i bakhtinsk perspektiv. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel og læring* (pp. 197-218). Abstrakt forlag.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skagen, K. (2011). Veiledningssamtalen - en egen talesjanger. In K. Skagen (Ed.): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (pp. 231-244).
- Skagen, K. (2017). Faglig dybdeveiledning på masternivå. *Norsk pedagogisk tidsskrift. 101*, 80-91. 10.18261/issn.1504-2987-2017-01-08.
- Smidt, J. (2011). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse–fra beskrivelser til utvikling. In J. Smidt (Ed.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (pp. 11–35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sommers, N., & Saltz, L. (2004): The Novice as Expert: Writing the Freshman Year. *College Composition and Communication, 56*(1), 124-149.
- Sparreholdt, H., & Kjærgaard, A (2017). Faglig vejledning. In J. Dolin, G. H. Ingerslev & H. S. Jørgensen (Eds.) *Gymnasiepædagogik: En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Spradley, J. P. (2016). *The ethnographic interview*. Waveland Press.
- Streeck, J., Goodwin, C., & Lebaron, C. (2011). Embodied interaction in the material world: An introduction. *Embodied Interaction*. 1-26.

- Suler, J. (2004). The Online Disinhibition Effect. *Cyberpsychology & behavior : the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society. 7*. 321-6. 10.1089/1094931041291295.
- Sussex, R. (2008). Technological options in supervising remote research students. *Higher Education*, *55*(1), 121-137.
- Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being. *International Journal of Doctoral Studies, 13*, 361–388.
- Szatkowski, J. (1989). Dramaturgiske modeller – om dramaturgisk tekstanalyse. In E. E. Christoffersen, T. Kjølner, & J. Szatkowski (Eds.), *Dramaturgisk analyse: En antologi* (pp. 9–92). Universitetet i Aarhus.
- Szatkowski, J. (2017). Manifesto for a Wide-Range Theory of Dramaturgy. *Peripeti 26*, 10–28.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Abstrakt forlag.
- Talbot, D., Denny, J., & Henderson, S. (2017). 'Trying to decide … what sort of teacher I wanted to be': mentoring as a dialogic practice. *Teaching Education. 29*. 1-14. 10.1080/10476210.2017.1347919.
- Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse: en indføring i kvalitativ metode*. Akademisk Forlag.
- Todd, M.J., Smith, K., & Bannister, P. (2006) Supervising a social science undergraduate dissertation: staff experiences and perceptions, *Teaching in Higher Education, 11*:2, 161-173, DOI: 10.1080/13562510500527693
- Undervisningsministeriet (2016a): Forligspartiernes aftaletekst om gymnasiereform 2017, "Styrkede gymnasiale uddannelser". https://dpt.dk/wp-content/uploads/2020/01/160603-Styrkede-gymnasiale-uddannelser.pdf
- Undervisningsministeriet (2016b): Lov om gymnasiale uddannelser. https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser
- Undervisningsministeriet (2017): Læreplan og vejledning for SRP. https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser
- Van Wynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods, 6* (2), 69– 79.
- Vanstone, M., Hibbert, K., Kinsella, E., McKenzie, P., Pitman, A., & Lingard, L. (2013). Interdisciplinary doctoral research supervision: a scoping review. *Canadian Journal of Higher Education, 43*(2), 42–67.
- Vehviläinen, S., & Löfström, E. (2016). 'I wish I had a crystal ball': discourses and potentials for developing academic supervising. *Studies in higher Education*, *41*(3), 508-524.
- Vitus, K., Thuesen, F., & Tanggaard, L. (2014). Konflikt i kvalitative studier - hvorfor og hvordan? In L. Tanggaard, F. Thuesen, & K. Vitus (Eds.), *Konflikt i kvalitative studier* (pp. 15-36). Hans Reitzels Forlag.
- Vos, L. (2013). Dissertation study at the postgraduate level: a review of the literature. York: *Higher Education Academy*.
- Vygotsky, L. (1978). *Tænkning og sprog.* Hans Reitzels Forlag.
- Wacquant, L. (2004). *Body and Soul: Notebooks of an Apprentice Boxer*. New York: Oxford University Press.
- Wadel, C. (1991). Feltarbeid i egen kultur—En innforing i kvalitativt orienteret samfundsforskning. Flekkefjord: Hegland Trykkeri A/S.

- Wagener, B. (2018) The importance of affects, self-regulation and relationships in the writing of a master's thesis, *Teaching in Higher Education, 23*:2, 227-242, DOI: 10.1080/13562517.2017.1379480
- Walker, M., & Thomson, P. (2010). *The Routledge doctoral supervisor's companion: Supporting effective research in education and the social sciences*, London: Routledge.
- Ward, G., & Dixon, H. (2014) The research masters experience: The impact of efficacy and outcome expectations on enrolment and completion, *Journal of Further and Higher Education, 38:*2, 163-181, DOI: 10.1080/0309877X.2012.706804
- Wertsch, J. V. (1994). The Primacy of Mediated Action in Sociocultural Studies. *Mind, Culture, and Activity, Vol. 1* (4), 202-208.
- Wichmann-Hansen, G., Eika, B., & Mørcke, A. M. (2007). Hvad findes der af litteratur om vejledning? – Litteratursøgning med fokus på publicerede, evidensbaserede studier. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *2*(3), 11–19. Hentet fra https://tidsskrift.dk/dut/article/view/5636
- Wichmann-Hansen, G., Thomsen, R., & Nordentoft, H. M. (2015). Challenges in Collective Academic Supervision: supervisors' experiences from a Master Program in Guidance and Counselling. *Higher Education,70*(1), 19-33.
- Wichmann-Hansen, G., Jensen, T. W., & O'Toole, M. S. (2020). Den varme stol - En model for peer-feedback i kollektiv vejledning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *15*(28), 71–85. https://tidsskrift.dk/dut/article/view/115661
- Wisker, G. (2012). *The good supervisor*. Palgrave Macmillan.
- Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M., & Ridley, P. (2008). *Working One-to-One with Students: Supervising, Coaching, Mentoring, and Personal Tutoring*. Routledge
- Woolhouse, M. (2002). Supervising dissertation projects: Expectations of supervisors and students. *Innovations in Education and Teaching International*, *39*(2), 137-144.
- Worum, K. S. (2014). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift 2014* (1), 26 - 35.
- Worum, K., & Bjørndal, C. (2018). Studenters oppfatninger av god og dårlig praksisveiledning i barnehagelærerutdanning. *Nordisk Tidsskrift i Veiledningspedagogikk*, *3*(1), 1-17.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish.* The Guilford Press
- Yob, I., & Crawford, L. (2012). Conceptual framework for mentoring doctoral students. *HLRC. Higher Learning Research Communications, 2*(2), 34-47.
- Zhao, C., Golde, C., & McCormick, A. (2007). More than a signature: how advisor choice and advisor behaviour.
- Zhu, X., Klabjan, D., & Bless, P. N. (2017). Unsupervised terminological ontology learning based on hierarchical topic modeling. In *2017 IEEE International Conference on Information Reuse and Integration (IRI)* (pp. 32-41).
- Østern, A. L. (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Fagbokforlaget.
- Østern, A. L. (2016). Dramaturgens blikk på veiledningens praktiske didaktikk. In L. A. Østern, A.L. & & G. Engvik, G. (Eds.): *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv* (pp. 265–284). Fagbokforlaget.
- Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning: Skolledares perspektiv på grupphandledning* Doctoral thesis Högskolan i Jönköping, Jönköping.
- Åkerstrøm A. N. (1999). *Diskursive analysestrategier: Foucault, Koselleck, Laclau. Luhmann.* Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Resumé

Vejledningens dramaturgi er et sociokulturelt funderet casestudie, der undersøger vejledning af større skriftlige opgaver i gymnasiet. Vejledning og feedback på skriveprocesser har de senere år været genstand for øget opmærksomhed på uddannelsesområdet, hvor vejledning ofte forstås som nøglen til at skabe udvikling i elevers skriveprocesser. Dette projekt undersøger ud fra et elevperspektiv, hvordan vi kan forstå den forandring der sker med elevskrivere i de større studieforberedende opgaver ved at rette blikket mod vejledning. Forskningsspørgsmålet udforskes gennem narrative analyser af primært kvalitative data indsamlet gennem etnografisk feltarbejde på fire skoler gymnasier i perioden april 2018 – maj 2020. Afhandlingen er en antologi, der består af 6 dansk- og engelsksprogede artikler omhandlende hvert sit delstudie. Dertil kommer en kappe affattet på dansk.

Baggrunden for studiet er den aktuelle vejledningspraksis i det 3-årige gymnasieforløb, hvor elever modtager vejledning i skrivning af større skriftlige tværfaglige opgaver. Vejledningskravet er nyt i en gymnasial kontekst, og vejledning udfordres af flere forhold knyttet til de skiftende kontekster, hvor vejledning varetages af skiftende vejlederpar med forskellige fag. Gennem analyse af vejledningshændelser og vejledningsprocesser undersøges 11 elevers erfaringer med vejledning i det 3-årige gymnasieforløb. Analyserammen tager afsæt i en udvikling af skriverudviklingsmodellen hvor forskellige aspekter af vejledning i det 3-årige forløb undersøges med en forståelse af tid og sted som en altid tilstedeværende og dynamisk kontekst. Først undersøges elevernes vejledningserfaringer i et overgangsperspektiv mellem grundskole og gymnasium. Videre følger 2 artikler, som undersøger den sammenhængende treårige vejledningsproces med fokus på elevernes erfaringer med sammenhæng og skriverudvikling. Herefter vendes perspektivet mod den sidste del af elevernes vejledningsforløb, hvor perspektivet rettes mod elevernes fortællinger om udvikling og indkulturering.

Teoretisk forankres studiet i international og skandinavisk vejlednings- og literacy-forskning, hvor vejledning ses i et sociokulturelt perspektiv som kontekstuelt forankret, udfoldet og udviklet i social interaktion. Projektet placerer sig i feltet af skandinavisk vejledningsforskning, som har været optaget af, hvordan vejledtes erfaringer af forandring er under indflydelse af roller og relationer i vejledningen. Endvidere er studiet tæt knyttet til de studier af skriverudvikling, som har fundet sted i projektet *Faglighed og Skriftlighed.* Endelig trækkes tråde til gymnasieforskningsprojektet *Reform 2017-projektet*.

Afhandlingens enkelte artikler bidrager med forskellige perspektiver til besvarelse af afhandlingens overordnede undersøgelsesspørgsmål:

Afhandlingens artikel I: ”Hvem sagde vejledning?”, er en analyse af, hvilke fortællinger om vejledning der brydes, når eleverne modtager vejledning i forbindelse med deres skrivning af den første større opgave i gymnasiet. Artiklen er således med til at sætte scenen for en undersøgelse af vejledningshændelser, idet den introducerer til vejledningsprocessens rammer og aktører i elevernes første møde med vejledning i 1.g. Samtidig formidler artiklen fundene fra første trin i dataindsamlingsprocessen. Artiklen identificerer de udfordringer der er knyttet til vejledning af novicer i gymnasiet, hvilket blandt andet baseres på aktørernes modsatrettede forventninger. Fundene giver i det samlede studie grundlag for at undersøge ændringer i erfaringer og forventninger over den 3-årige periode.

Artikel II: ”Vejledning og skriverudvikling” er en analyse af hvordan eleverne i det 3-årige forløb udvikler deres skrivning igennem vejledningshændelserne knyttet til de store opgaver. Dermed bygger studiet videre på fundene fra første artikel og bidrager med et overblik over det processuelle aspekt af vejledningens 3-årige forløb i en undersøgelse af samspillet mellem vejledning og skriveproces. Artiklen præsenterer endvidere en udvikling af skriverudviklingsmodellen, som leverer grundlaget for analyser af vejledningshændelser over tid, som de efterfølgende artikler baserer sig på. Artiklen konkluderer, at vejledning og feedback knyttet til elevernes skriftlige produkter og deres tidligere erfaringer, stimulerer en skrive(r)udvikling.

Studie III: ”Klyngevejledning, Kaos eller Quest? En kvalitativ undersøgelse af en gymnasieelevs perspektiv på, hvordan klyngevejledning understøtter skriverudvikling” undersøger ud fra et elevperspektiv erfaringer med klyngevejledning som vejledningsdidaktik. I lighed med artikel II tager artiklen sit afsæt i elevens erfaringer fra DHO (artikel II) men fokuserer på elevens erfaringer med en specifik peer-orienteret vejledningsdidaktik. Analysen er illustrativ for, hvordan en elev skaber sammenhæng i en 3-årig opgaveskrivningsproces. Fundene viser muligheder og begrænsninger knyttet til peer-vejledning i en 3-årigt gymnasial opgaveskrivningsproces.

Artikel IV: “Dialogic possibilities in online supervision – a case study on online supervision of novice writers in upper secondary school”, fokuserer på den sidste fase af elevernes 3-årige proces. Artiklen undersøger elevernes erfaringer med forskellige online-formater i vejledning, med fokus på, hvordan dialogen i onlineformaterne understøttede skrive(r)udvikling. Artiklen konkluderer, at elever, der vejledes virtuelt, i endnu højere grad end i de tidligere vejledningsforløb fortæller om erfaringer med og forventninger til en vejledning, som også er rettet mod psykosociale og relationelle elementer.

Artikel V: ”Vejledningens transformative potentiale i et overgangsperspektiv” udforsker hvilke vejledningserfaringer studerende bringer med sig i overgangen fra gymnasiet til universitet, og

hvordan disse erfaringer kan bidrage til læring i en ny vejledningskontekst. Artiklens fokus er rettet mod den sidste fase af elevernes 3-årige opgaveskrivningsproces med særligt fokus på elevernes erfaringer med, hvordan feedback forstås og påvirker skrive(r)rudvikling. Artiklen konkluderer, at vejledning der meget konkret, med inddragelse af elevproduceret tekst, adresserer tidligere erfaringer med vejledning og opgaveskrivningsprocesser, bidrager til elevers skrive(r)udvikling. Artiklen indrammer således, sammen med artikel I, det 3-årige studieforberedende opgaveskrivningsforløb. Samtidig adresserer artiklen vejlednings- og skrive(r)udviklingsperspektiver i nye kontekster hinsides det gymnasiale forløb.

Afhandlingens sidste artikel, artikel VI: "Vejledningens dramaturgi" præsenterer, hvordan dramaturgiens begrebsapparat kan kvalificere beskrivelse og analyse af vejledningsprocesser i en undervisningskontekst. Inspireret af det dramaturgiske begrebsapparat udvikles en analysemodel. Modellen er udviklet på baggrund af afhandlingens delstudier. Artiklen eksemplificerer med 2 analytiske nedslag, hvordan det dramaturgiske begrebsapparat har forklaringskraft i forhold til undersøgelse af vejledningsprocesser, sammenhænge og udvikling. Den første af de to analyser, analysen af styredokumenterne, bidrager med en indsigt i, hvordan de større studieforberedende opgaver og vejledning af skriveprocesser i disse opgaver, rammesættes fra et institutionelt perspektiv. Den anden af analyserne bidrager med indsigt i, hvordan den institutionelle rammesætning reformuleres ind i praksis. Disse analytiske perspektiver kvalificerer en diskussion af hvordan enkeltstående vejledningshændelser er indlejret i dynamiske kontekster på tværs af tid og sted, en diskussion, som resoneres i de øvrige fem delstudier.

Afhandlingens 6 delstudier belyser tilsammen elevernes erfaringer med vejledningsprocesser i det 3-årige gymnasieforløb. Resultater og bidrag diskuteres ved at gå på tværs af de forskellige vejledningskontekster og se på hvilke erfaringer med vejledning eleverne bringer med sig og hvilke forventninger de har til vejledning. Diskussionen kaster lys over, hvordan vejledning bidrager til at skabe forandring i den 3-årige opgaveskrivningsproces. Der argumenteres teoretisk for, at netop det sociokulturelle perspektiv på elevers erfaringer med vejledning over tid, bidrager med vigtig viden til vejledningsforskningen. Der argumenteres endvidere for, at dramaturgiens begrebsapparat kan kvalificere en forståelse af vejledningsprocesser over tid i skiftende kontekster. Studiet bidrager med en viden om vejledning af skriveprocesser, som ikke tidligere har været belyst i en gymnasial kontekst. Med afhandlingens fund peges på et fortsat behov for forskning i vejledningsprocesser knyttet til opgaveskrivning, hvor vejlederrollen varetages af skiftende vejledere.

English summary

Supervision –a drama in several acts is a case study based on sociocultural aspects. The study investigates the supervision of the larger written assignments in upper secondary education within the Danish school-context, STX. Within the last years, Supervision and feedback on written assignments have received attention in the field of education, in which supervision is often considered the key to the development of students' writing process. This study focuses on how, from a student perspective, we are to understand the changes student writers experience, through supervision, in the writing of the larger assignments that are to prepare them for future studies. The research question is investigated through analysis of qualitative data. The data of the study has been collected through ethnographic fieldwork at four Danish upper secondary schools from April 2018 until May 2020. The thesis consists of six articles in Danish and English framed by a mantle in Danish.

The setting of the study is the current practice of supervision in the 3-year Danish upper secondary education, where students are supervised in the process of writing their larger interdisciplinary assignments. The demand of supervision is new in the context of Danish upper secondary schools, and supervision is challenged by several factors related to the changing contexts in which supervision is practiced by different supervisors from different subject areas. Through an analysis of examples of supervision cases and processes, the experiences of eleven students are investigated during their 3 years in upper secondary education. The starting point of the analysis is framed by a remodelling of the so-called *Writer-development-model*. The model captures different aspects of supervision during the three years with an understanding of time and place as a present dynamic context that always has to be taken into consideration. In the first place, the study investigates the students' experiences with supervision in the transition between lower secondary and upper secondary education. Following, the study presents two articles investigating how students experience the relation and development between supervision and writing processes through the three years. Finally, the perspective is reversed to a focus on supervision related to the final part of the three-year supervision processes, and the students' narratives of transition and enculturation.

The study is based on international and Scandinavian research on supervision and literacy, taking a sociocultural stand on the understanding of supervision as negotiated through social interaction in changing contexts. Within the field of Scandinavian supervision research, attention has been drawn towards exploring student experiences of transition related to the roles and relations in supervision. Furthermore, the study is closely attached to the studies of writer development, investigated in the

project *Faglighed og Skriftlighed.* Finally, the study is related to the results of the Danish research project *Reform 2017*, investigating the implement of the recent reform.

Article I of the thesis: ”Who mentioned supervision?”, analyses the narratives produced by the different agents of supervision, focusing on their different understanding of helpful supervision when students are writing their first large assignment in upper secondary school. The article sets the stage for exploring examples of supervision, as the article introduces frames and participants of supervision during the students' first experience with supervision in their first year. In addition, the article introduces the preliminary findings from the first steps in the collection of data. The article identifies the challenges related to supervision of novices in upper secondary school, and points to the different expectations of supervision. In the collected study, the findings contribute to the foundation of an investigation of changes in experiences and expectations during the three years.

Article II: “Supervision and writing development”, is a study of student development in writing through supervision during the 3 years of upper secondary education. Thus, the study carries on the findings from the first article and contributes with an overview of the according aspects of the three-year process of supervision in an investigation of the relations between supervision, feedback and the process of writing. Furthermore, the article presents a remodelling of the *Writer-development-model*, granting the foundation of analyses of examples of supervision in time, which is the fundament of the following articles. The article concludes that supervision and feedback, closely related to the product of student writings and their former experiences, stimulate writing development.

Article III: ”Peer-supervision, Chaos or Quest? A qualitative study of a student perspective on how peer supervision can support writer-development”, investigates, from a student perspective, experiences with peer supervision in groups. Similar to article I and II, the study takes its starting point in student experiences from the first larger assignment, however, it focuses on student experience with a particular peer-focused supervision didactics. The study illustrates how students create coherence in a three-year writing process. The results point to possibilities and challenges related to peer-supervision in the context of upper secondary school.

Article IV: “Dialogic possibilities of online supervision – a study of the character of the online supervision of student assignments in upper secondary school”, presents an analysis focusing on the last phase of the three-year student process. The article investigates student experiences with different types of online supervision with a special interest in how different elements of online supervision support writer development. Potentials of a dialogue in different online-based supervision are

discussed. It is concluded that students receiving online supervision express experiences and request expectations of supervision that to a higher degree is based on psychodynamics and relations.

Article V: ”The transformative potential of supervision in a transitional perspective”, explores students experiences with supervision in the transition between upper secondary education and university. The study discusses how experiences from upper secondary education contributes to learning in new contexts of supervision. Focus in the articles is (as article IV) directed towards the last part of the student supervision and writing process, in particular paying attention to the student experiences with - and understanding of - how feedback supports their writing development. By use of text produced by students, the article points out that supervision and feedback specifically addressing earlier experiences with feedback and writing processes, stimulate students’ writing development. Along with article I, the article frames the 3-year experiences with supervision of larger written assignments. At the same time, the article addresses perspectives of supervision and writing development in new contexts, following the perspective of upper secondary education.

The final article of the thesis, Article VI: ”The dramaturgy of supervision”, presents how the concept of dramaturgy may qualify description and analysis of supervision processes in a context of learning. Inspired by the concept of dramaturgy, a model has been developed of how to analyse supervision processes. The model is based on findings from the other articles in the study. Two analytical examples exemplify how the analytical framework can be used as means for describing and analysing supervision processes and writing development. The first analysis, seen from an institutional perspective, contributes to an insight of how institutional documents of larger written assignments and supervision can be organized. The other case draws attention to ways to implement institutional means in practice. These analytical perspectives qualify a discussion of how the specific examples of supervision are embedded in a dynamic context across time and space. This discussion is ongoing throughout the entire thesis

Overall, the findings of the six sub-studies which the thesis consists of, shed light on student experiences with supervision processes during their three years in upper secondary school. Empirical findings are discussed across the different contexts of supervision, paying attention to the different experiences students have had and expect regarding supervision.

The discussion sheds light on how supervision supports transition in the 3-year process of writing development. Theoretically, it is argued that the sociocultural perspective of student experiences with supervision processes across time, usefully, supplement existing research of supervision. Furthermore, it is argued that dramaturgy as a method, significantly supplement existing knowledge

of supervision processes across time and in changing contexts. The study brings important insights to research on supervision of writing processes, which has not been researched before in upper secondary education. The findings of the thesis point out and suggest a continuous need of further research on supervision processes related to the writing of the larger assignments in upper secondary school, in which the role of the supervisor is carried out by different people, who must consider the bevelled role of a supervisor.

Appendiks

Oversigt over bilag i appendiks

Bilag 1: Case-skoler og informanter
Bilag 2: Studiets empiriske materiale
Bilag 3: Eksempel på observationsmanual
Bilag 4: Eksempel på interviewguide fra 1.g
Bilag 5: Eksempel på interviewguide udviklet senere i forløbet
Bilag 6: Transskriptionsnøgle
Bilag 7: Eksempel på kontrakt med studentermedarbejder omkring datasikkerhed og sikring af anonymitet
Bilag 8: Eksempel på samtykkeerklæring til elever
Bilag 9: Eksempel på kodningsskema
Bilag 10: Artikeloversigt (datagrundlag, metoder, teorier, begreber)
Bilag 11: Oversigt over afhandlingens figurer og modeller

Bilag 1: Caseskoler og informanter

	Nordskolen	**Sydskolen**	**Østskolen**	**Vestskolen**
Skoleforhold	Mindre bygymnasium	Stor omegnsskole	Lille omegnsskole	Større bygymnasium
Planlagte vejledningsdidaktik	Klyngevejledning	Vejledning baseret på Den videnskabelige basismodel[10]	Ingen specifik vejledningsdidaktik	Portfolio vejledning
Elever (Pseudonym)	Mie, Marius, Studieretning med Samfundsfag A og engelsk A.	Luna, Mira, Mikael Studieretning med. Samfundsfag A og Engelsk A.	Eva, Per: Studieretning m. Samf. A Mat. A Lis: Biologi A, Kemi A, Idræt B	Siv, Sofia og Anders Studieretning m. Mat. A Fysik A og kemi B
Data knyttet til elev	Elevnoter, færdige opgaver, feedback på opgaver, observation af vejledning, kommunikationstråde med vejledere, interviews. Uddybes i Bilag 2.	Elevnoter, færdige opgaver, feedback på opgaver, observation af vejledning, kommunikationstråde med vejledere, interviews. Uddybes i Bilag 2.	Elevnoter, færdige opgaver, feedback på opgaver, observation af vejledning, kommunikationstråde med vejledere, interviews. Uddybes i Bilag 2.	Elevnoter, færdige opgaver, feedback på opgaver, observation af vejledning, kommunikationstråde med vejledere, interviews. Uddybes i Bilag 2.
Data knyttet til vejledere	Interviews med vejlederpar i tilknytning til DHO, SRO og SRP	Interviews med vejlederpar i tilknytning til DHO og SRO	Interviews med vejlederpar i tilknytning til DHO, SRO og SRP	Interviews med vejlederpar i tilknytning til SRO
Data knyttet til organisation	Skolens styredokumenter udleveret, herunder progressionsplan. Adgang til alle materialer udleveret af vejlederne. Ingen online opgave/vejledningsressourcer faciliteret af skolen.	Skolens styredokumenter udleveret, herunder progressionsplan. Adgang til alle materialer udleveret af vejlederne. Adgang til skolens intranet, herunder kommunikationsfora for elever og vejledere. Adgang til skolens virtuelle skrive- og opgavenøgle (Skriveporten).	Skolens styredokumenter udleveret, herunder progressionsplan. Adgang til alle materialer udleveret af vejlederne. Adgang til skolens intranet, herunder kommunikationsfora for elever og vejledere. Ingen online opgave/vejledningsressourcer faciliteret af skolen.	Skolens styredokumenter udleveret, herunder progressionsplan. Adgang til alle materialer udleveret af vejlederne. Adgang til skolens intranet, herunder kommunikationsfora for elever og vejledere. Adgang til skolens virtuelle skrive- og opgavenøgle

[10] Den videnskabelig basismodel:
https://emu.dk/hhx/studieomraadet/metoder/den-videnskabelige-basismodel

Bilag 2: Oversigt over studiets empiriske materiale

Oversigten fordeler sig over fire sider. Oversigten indledes med empiri-indsamling, som knytter sig til elevernes arbejde med DHO-opgaven i 1.g. Herefter følger en oversigt over empiri-indsamling, der knytter sig til arbejdet med SRO-opgaven i 2.g. Afslutningsvist gives et overblik over empiriindsamling i tilknytning til SRP i 3.g.

Bilag 2: Oversigt over studiets empiriske materiale

	Sydskolen Luna	**Sydskolen Mira**	**Sydskolen Mikael**	**Østskolen Eva**	**Østskolen Per**	**Østskolen Lis**	**Nordskolen Marius**	**Nordskolen Mie**	**Vestskolen Sofia**	**Vestskolen Siv**	**Vestskolen Anders**
DHO											
SKRIVEINSTRUKS	7.05.18	7.05.18	7.05.18	25.05.18	29.04.18	27.04.18	Indhentet 3.10.18	Indhentet 3.10.18	Indhentet 6.11.18	Indhentet 6.11.18	Indhentet 6.11.18
OBSERVATION 1	Fælles intro 25.05.	Fælles intro 25.05.	Fælles intro 25.05.	31.05.18	31.05.18	31.05.18	28.05.18 Klyngevejledning	28.05.18 Klyngevejledning	Ingen	Ingen	Ingen
AFLEVERING 1	29.05.18	29.05.18	29.05.18	6.06.18	6.06.18	Ingen	28.05.18	28.05.18	Ingen	Ingen	Ingen
OBSERVATION 2	29.05.18	29.05.18	29.05.18	6.06.18	6.06.18	Ingen	Ingen	5.06.18	Ingen	Ingen	Ingen
INTERVIEW ELEV	29.05.18	29.05.18	29.05.18	6.06.18	6.06.18 Skriftligt	Ingen	7.06.18	7.06.18	Ingen	Ingen	Ingen
INTERVIEW VEJLEDER	29.05.18	29.05.18	29.05.18	6.06.18	6.06.18	6.06.18	5.06.18	5.06.18	Ingen	Ingen	Ingen
AFLEVERING FINAL	31.05.18	31.05.18	31.05.18	8.06.18	8.06.18	8.06.18	Eftersendt 29.10.18	Eftersendt 29.10.18	Eftersendt 10.11.18	Eftersendt 10.11.18	Eftersendt 10.11.18
RESPONS	Mundlig feedback - optaget 14.06.18 Transkriperet	Mundlig feedback - optaget 14.06.18 Transkriperet	Mundlig feedback - optaget 14.06.18 Transkriperet	Respons givet i 3 mandsgrupper (ingen optag, udelukkende noter)	Respons givet i 3 mandsgrupper (ingen optag – udelukkende noter)	Respons givet i 3 mandsgrupper (ingen optag – udelukkende noter)	29.10.18 Eftersendt Retteark	27.10.18 Eftersendt retteark	10.11.18 Eftersendt retteark	10.11.18 Eftersendt retteark	12.11.18 Eftersendt retteark
EVENTUELLE LOGBOGSNOTER	Udarbejdet på baggrund ad mundtlig respons 31.05.18	Ingen	Ingen	27.06.18	27.06.18	Ingen	Retteark indsat i logbogsskabelon	Retteark indsat i logbogsskabelon	Ingen	Ingen	Ingen
TALK AROUND THE TEXT DHO INTERVIEW	27.11.18	27.11.18	27.11.18	19.12.18.	19.12.18.	19.12.18	15.11.18	15.11.18	16.12.18 Skriftligt	11.12.18	11.12.18
	Lectioevaluering fra skolen 19.09.18	Lectioevaluering fra skolen 19.09.18	Lectioevaluering fra skolen 19.09.18								

Bilag 2: Oversigt over studiets empiriske materiale

	Sydskolen Luna	**Sydskolen Mira**	**Sydskolen Mikael**	**Østskolen Eva**	**Østskolen Per**	**Østskolen Lis**	**Nordskolen Marius**	**Nordskolen Mie**	**Vestskolen Sofia**	**Vestskolen Siv**	**Vestskolen Anders**
SRO	Forår 19	Forår 19	Forår 19	Forår 19	Forår 19	Forår 19	Forår 19	Forår 19	Forår 19	Forår 19	Forår 19
SKRIVEINSTRUKS	Eleverne formulerer selv opgaven på baggrund af emnet – Arbejdsinstruks indhentet	Eleverne formulerer selv opgaven på baggrund af emnet – Arbejdsinstruks indhentet	Eleverne formulerer selv opgaven på baggrund af emnet – Arbejdsinstruks indhentet	Opgaven er formuleret af lærerne og indhentet 28.01.19	Opgaven er formuleret af lærerne og indhentet 28.01.19	Opgaven er formuleret af lærerne og indhentet 28.01.19	Eleverne formulerer selv opgaven på baggrund af emnet – Arbejdsinstruks indhentet	Eleverne formulerer selv opgaven på baggrund af emnet – Arbejdsinstruks indhentet	Elever formulerer egen opgave på baggrund af emnet Krig	Elever formulerer egen opgave på baggrund af emnet Krig	Elever formulerer egen opgave på baggrund af emnet Krig
OBSERVATION 1				Eleverne har 2 skrivedage, jeg observerer den 29.01.19	Eleverne har 2 skrivedage, jeg observerer den 29.01.19	Ingen	Ingen	Ingen	Uformel vejledning v. første skrivedag observeret 9.04.19	Uformel vejledning v. første skrivedag observeret 9.04.19	Uformel vejledning v. første skrivedag observeret 9.04.19
AFLEVERING 1	31.01.19 Videnskabs diamanten	31.01.19 Videnskabsdiamanten	31.01.19 Videnskabsdiamanten	29.01.19	ingen	28.01.19	21.02.	Ingen	Ingen	9.04.19	9.04.19
OBSERVATION 2	Ingen skemasat vejledning	Ingen skemasat vejledning	Ingen skemasat vejledning	Ingen skemasat vejledning	Ingen skemasat vejledning	Ingen skemasat vejledning	Klyngevejledning observeret den 21. 02 – 2. runde	Klyngevejledning observeret den 21. 02 – 2. runde	Ingen	Ingen	Ingen
INTERVIEW ELEV	11.03.19	11.03.19	11.03.19	27.02.19	27.02.19	27.02.19	19.06.19	19.06.19	20.05.19	20.05.19	20.05.19
INTERVIEW VEJLEDER	11.03.19	11.03.19	11.03.19	1.03.19	1.03.19	1.03.19	13.06.19	13.06.19	Ingen	Ingen	Ingen
AFLEVERING FINAL	6.02.19	6.02.19	6.02.19	1.0219	1.02.19	1.02.19	23.02.19	23.02.19	12.04.19	12.04.19	12.04.19
Skriftlige spørgsmål over mail	9.02.19	9.02.19	9.02.19	18.02.19	18.02.19	18.02.19	23.03.19	Ingen	Eftersendt 23.07.19	22.06.19	22.06.19
RESPONS PÅ SRO	Optaget og sendt som lydfil (transskriberet)	Optaget og sendt som lydfil (transskriberet)	Optaget og sendt som lydfil (transskriberet)	18.02.19 Afkrydsningsskema	18.02.19 Afkrydsningsskema	20.02.19 Afkrydsningsskema	24.03.19 Afkrydsningsskema	24.03.19 Afkrydsningsskema	23.07.19 Afkrydsningsskema	22.06.19 Afkrydsningsskema	22.06.19 Afkrydsningsskema

Bilag 2: Oversigt over studiets empiriske materiale

	Sydskolen Luna	**Sydskolen Mira**	**Sydskolen Mikael**	**Østskolen Eva**	**Østskolen Per**	**Østskolen Lis**	**Nordskolen Marius**	**Nordskolen Mie**	**Vestskolen Sofia**	**Vestskolen Siv**	**Vestskolen Anders**
EVENTUELLE LOGBOGSNOTER	Lydfil m respons er lagt ind i logbog	Lydfil m respons er lagt ind i logbog	Lydfil m respons er lagt ind i logbog	Kopi af kommentararket	Kopi af kommentararket	Kopi af kommentararket	Kopi af kommentararket	Kopi af kommentararket	Kopi af kommentararket	Kopi af kommentararket	Kopi af kommentararket
Eventuel fællesevaluering	Ingen	Ingen	Ingen	Fælles evaluering på klassen den 4.03. (ligger i dokument mappen)	Fælles evaluering på klassen den 4.03. (ligger i dokument mappen)	Ingen	Lectio evaluering fra lærerne april 2019	Lectio evaluering fra lærerne april 2019	Ingen	Ingen	Ingen
									Mini SRP uge 46-49 Ingen empiri	Mini SRP uge 46-49 Ingen empiri	Mini SRP uge 46-49
SRP											
Forberedelsesark til emne og fagvalg	21.01.2020 Mail om emnevalg mm	21.01. Noter forud for første vejledning	Ingenting	8.12. Mail om emnevalg	29.11.19 Forberedelsesark	29.11.19 Mail om emnevalg			ingen	ingen	Ingen
Vejledning 1 noter / OBSERVATION 1	Lydfil fra vejledningen	Noter fra vejledning	Ingenting	Vejledning observeret 9.12.19 Elevens noter tilsendt (10.12.)	Vejledning observeret 9.12.19 Elevens noter tilsendt (9.12.)	Vejledning observeret 9.12.19	Ingen	1.03.20 noter efter 1.individuelle vejledning	21.02.20 noter efter 1.individuelle vejledning	12.03.20 Noter efter første vejledning eftersendt	23.01.20 noter efter 1.individuelle vejledning
Interview	Skriftligt	Skriftligt	Ingenting	9.12.19	9.12.19	9.12.19	2.03.20	2.03.20	Skriftligt 6.03 – 2. individuelle vejledning – 3 dokumenter	Skriftligt 12.03 3 dokumenter med noter og forberedelsesark fra vejledning 1 og 2	Skriftligt 6. marts – 2 dokumenter fra 2. vejledning

Bilag 2: Oversigt over studiets empiriske materiale

	Sydskolen Luna	**Sydskolen Mira**	**Sydskolen Mikael**	**Østskolen Eva**	**Østskolen Per**	**Østskolen Lis**	**Nordskolen Marius**	**Nordskolen Mie**	**Vestskolen Sofia**	**Vestskolen Siv**	**Vestskolen Anders**
Vejledning 2 noter / OBSERVATION 2	Ingen 2. vejledning forud for opgaveudlevering	Ingen 2. vejledning forud for opgaveudlevering	Ingen 2. vejledning forud for opgaveudlevering	27.01. Elevens noter fra 2. vejledning	23.01. Elevens noter fra 2. vejledning	23.01.20 Videooptagelse fra 2. vejledning	Ingen 2. vejledning forud for opgaveudlevering	Ingen 2. vejledning forud for opgaveudlevering	Ingen 2. vejledning forud for opgaveudlevering	Ingen 2. vejledning forud for opgaveudlevering	Ingen 2. vejledning forud for opgaveudlevering
SRP skrivedage starter (opgaveudlevering)	23.03.20	23.03.20	23.03.20	20.03.20	20.03.20	20.03.20	2.03.	2.03.	Skriveperioden er delt. 12/3 og 13/3 SAMT 25/3-3/4	Skriveperioden er delt. 12/3 og 13/3 SAMT 25/3-3/4	Skriveperioden er delt. 12/3 og 13/3 SAMT 25/3-3/4
Observation 1 / dokumentation fra vejledning 1	7.10.19 Og 21.02.20 Lydfil	7.10.19 21.02.20 Elevnoter	7.10.19 21.02.20	Ingen	Ingen	Ingen	2. 03.20 Lydoptagelse og elevnoter fra klyngevejledning-	2. marts Klyngevejledning observeret.	Lydfil	Screenshot	Ingen
AFLEVERING 1	25.03.20	26.03.20	Ingen	23.03.20	23.03.20	24.03.20	Ingen	Ingen	13.03.20	14.03.20	Ingen
OBSERVATION 2 / dokumentation fra vejledning	26.03.20 Skærmoptag Mailkorrespondance	26.03.20 Skrærmoptag Mailkorrespondance Elevnoter fra telefonopkald	Ingen	Mailkorreespondance	Mailkorreespondance	Elevnoter fra telefornsamtale	Ingen	Skype klyngevejledning som lydfil 12.02 Skype klyngevejledning som lydfil 13.03.	Lydfil Mailkorrespondance	Screenshot	Elevnoter
INTERVIEW ELEV	12.06.20	17.06.20	Intet	5.06.20	5.06.20	7.06.20	Intet	9.06.20	15.06.20	15.06.20	Intet
INTERVIEW VEJLEDER	13.05.20	13.05.20	Intet	2.06.20	2.06.20	Intet	14.04.20	14.06.20	Intet	Intet	Intet
AFLEVERING FINAL	modtaget	modtaget	modtaget	modtaget	modtaget	modtaget	modtaget	modtaget	modtaget	modtaget	modtaget
RESPONS PÅ SRP - karakter	12	10	?	10	12	10	7	7	7	10	7

Bilag 3: Eksempel på observationsmanual

SKOLE:
DATO:
BEGIVENHED:
INVOLVEREDE:
RUMMETS INDRETNING:

TIDS PUNKT	SEKVENSENS INDHOLD	OBSERVATION	KOMMENTAR

Bilag 4: Eksempel på interviewguide fra 1.g

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Det første område jeg gerne vil tale med eleverne om, er deres overvejelser forud for vejledningen.	
Hvordan har eleverne forberedt sig til vejledningen?	Hvad vidste I om, hvad der skulle foregå til vejledningssamtalen? Hvordan havde I forberedt jer?
Hvilke forventninger har eleverne til vejledningen, hvad har de ønske om at blive vejledt i forhold til?	Havde I taget noget med I kunne vise til vejledningen? Havde I forberedt noget I kunne spørge om? Hvad var vigtigt for jer at få svar på i forbindelse med vejledningen? Var der forskel på, hvad I spurgte de to lærere om? Hvad skulle der til, for at I synes I kunne komme videre med jeres opgave?
Det næste område jeg vil tale med eleverne om er selve vejledningen – hvad de oplever der foregår.	
Hvor vidt oplever eleverne, at vejledningen honorerer disse forventninger?	Fik I vist det, I havde med til vejledningen? Fik du stillet dine spørgsmål, og fik du svar på dem?
Hvordan opfatter eleverne vejledningssessionen – hvad er det de hører? (”hjælp til problemløsning i nærmeste udviklingszone”)	Hvad synes du lærerne lagde vægt på i vejledningen af dig? Hvad lagde din dansklærer vægt på? Hvad lagde din historielærer vægt på? Sagde lærerne noget som rakte ud over det du selv havde forestillet dig, at I skulle tale om? Fandt du ud af, hvad det næste skridt er for dig i skrivningen af din opgave?
Efterfølgende vil jeg gerne tale med eleverne om, hvad de får med sig fra vejledningen	
Optag og skriveproces. Hvordan bruger de vejledningen – hvad tager de med sig og hvad lader de være?	Hvad gik du ud og arbejdede med efter vejledningen? Skrev du noget ned i forbindelse med vejledningen? Hvordan har du arbejdet med de ting du skrev ned? Opstod der nye spørgsmål du havde brug for vejledning til efterfølgende? Hvad var det for nogle spørgsmål?
Afslutningsvis vil jeg tale med eleverne om vejledningen i et større perspektiv i den samlede opgaveproces.	
Identifikation	Hvad mener I er de 3 mest centrale ting at få lært i forbindelse med DHO? Hvad lægger du vægt på at gøre godt, når du skriver din DHO opgave? Hvorfor? Hvad synes du selv fungerer godt i din opgave? Er det noget, som du også synes din lærer vurderer er vigtigt?
Skriverudvikling	Hvad vil du lægge vægt på til eksaminationen? Hvordan vil du forberede dig til vejledningen næste gang du skal skrive en større skriftlig opgave?

	Hvad vil du tage med dig fra denne opgaveproces og huske næste gang du skal skrive en større flerfaglig opgave? Hvad vil du gøre for at huske det?
Historien som skriver	Kan du lide at skrive? Hvornår skriver du? Hvilke opgaver i skolen har du bedst erfaringer med?
Ydre faktorer	

Bilag 5: Eksempel på interviewguide udviklet senere i forløbet

Talk around the text – SRO – (elev-rettet)

Opgaven:
Vil du vise mig noget i din opgave, som du tænker, "det var godt det her"?
Kan du fortælle om noget, du tænker du gerne ville ændre, hvis den skulle skrives om?

Fortæl om noget du arbejdede med på baggrund af vejledningen
Vis mig noget i din opgave, hvor du tænker, at det ville du gerne have mere vejledning til.

Fortæl om vejledningen
- ➔ Hvad fik du hjælp til?
- ➔ Hvad kunne du bruge mere hjælp til?

Feedback og responsark
Hvordan gik opgaven?
Hvad tænker du, når du ser det? [responsskema med tal, der angiver graden af opfyldelse]
Hvad tager du med dig fra feedbacken på din opgave?
Hvad vil du gerne have uddybet / have hjælp til?
Hvilken betydning har karakteren?

Hvordan vil du bruge de erfaringer til SRP, du har gjort dig nu?
Hvad vil du lægge vægt på?

Fortæl hvad du husker I talte om i vejledningen.
Fortæl hvordan du arbejdede videre med det efter vejledningen.
Har du oplevet vejledning du kunne bruge – fortæl!
Kan du fortælle om der er måder, hvorpå du tænker, at vejledningen kunne hjælpe dig bedre?

Bilag 6: Transskriptions-nøgle

Transskriptionsnøglen er anvendt til udskrift af elevinterviews, vejlederinterviews og optagelse af vejledningssamtaler.

- Anvendelse af almindelig retskrivning
- Talesprogstræk, karakteristisk for informanten bibeholdes i videst mulig udstrækning, fx "lærer-agtigt"
- Ikke sproglige ytringer angives som hovedregel, fx 'øh' eller 'hmm'
- Tegnsætning indsættes, hvor det understøtter læsbarhed
- **…** Bruges til at angive ufuldstændige sætninger, pauser eller tøven
- **(…)** Angiver udeladelser
- **[kommentar]** Angiver kommentarer til transskription, forklaringer, observationer om gestik, lydlige udtryk som fx latter
- **Kursiv** Angiver tryk på ord eller elementer af en sætning, fx: det var *meget* svært
- **[uforståeligt]** Angiver elementer i lydfilen, der ikke kan høres eller forstås meningsfuldt
- Interviewer angives med 'I'. Informanter angives som henholdsvis 'E' (elev) eller 'V','V1' og 'V2' (vejleder(e))
- Øverst i filen angives elevinformanter ved dæknavn
- Når informanterne taler ind over hinanden, angives det ikke.

Bilag 7: Kontrakt med studentermedarbejder

Eksempel på kontrakt med studentermedarbejder omkring datasikkerhed og sikring af anonymitet:

Aftale om tavshedspligt og datasikkerhed i forbindelse med håndtering (transskribering) af data fra forskningsprojekt om vejledning af større skriftlige opgaver på STX.

XXXX XXXX arbejder med transskribering af forskellige typer af data i forbindelse med forskningsprojekt om vejledning ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Alle informanter, der deltager i forskningsprojektet, er garanteret anonymitet, og XXXX XXXX er informeret om og indforstået med, hvordan der skal arbejdes med datahåndteringen så dette overholdes. For at sikre en sikker datahåndtering indebærer det bl.a.:

- Arbejdet med transskribering må ikke finde sted, så andre personer kan se/ få indblik i informanternes forhold, udsagn og holdninger.
- Informanternes forhold, udsagn og holdninger må ikke omtales over for andre personer.
- Rå data (lydoptagelser, transskriberede interviews m.m.) skal opbevares på måder så de ikke er tilgængelige for udenforstående personer (låst USB).

Ovenstående, og øvrige forventelige sikkerhedsforanstaltninger, gælder også efter arbejdets ophør, og alt materiale skal afleveres igen eller tilintetgøres efter arbejdets ophør. XXXX XXXX er også gjort bekendt med Datatilsynets standardregler, som gælder for hele processen.

Anne Bang-Larsen	XXXX XXXX

Bilag 8: Eksempel på samtykkeerklæring til elever

FØLGEBREV TIL SAMTYKKEERKLÆRING

Kære elev i 1.x

Jeg er ph.d.-studerende ved Syddansk Universitet og forsker i, hvordan vejledning i tilknytning til de større skriftlige opgaver på STX foregår. Jeg undersøger, omfang, indhold og erfaringer med vejledning. Og jeg undersøger både det konkrete vejledningsmøde, de skriftlige korrespondancer om vejledningen, vejlederes feedback på opgaver og den udvikling der sker i elevers opgaveskrivning. Jeg håber, at jeg med projektet kan bidrage med en viden om vejledning af skriveprocesser i gymnasiet, som kan være med til at kvalificere vejledningsprocesser fremover.

Jeg skal observere undervisning og vejledning i tilknytning til de flerfaglige forløb i jeres klasse gennem 1. 2. og 3.g. Jeg skal i forbindelse med de enkelte forløb interviewe vejlederne og interviewe de 3 elever fra klassen, som indgår i undersøgelsen. Alt bliver anonymiseret i den endelige afhandling – dvs. at det ikke vil være muligt hverken at genkende jer eller jeres lærere i afhandlingen. Jeg har lavet en samtykkeerklæring, som jeg håber, I vil underskrive og aflevere til mig senest den 1.04.2018. I er velkomne til at skrive til mig på anneb@sdu.dk, hvis I har nogle spørgsmål eller kommentarer.

De bedste hilsner fra Anne Bang-Larsen, ph.d. studerende

SAMTYKKEERKLÆRING

I forbindelse med forskningsprojektet ”Vejledning af de større skriftlige opgaver i gymnasiet” har jeg brug for dit samtykke på:

- At du er blevet informeret om formålet med projektet både mundtligt og skriftligt.
- At jeg må observere undervisning og vejledning af dig i forbindelse med dit arbejde med de flerfaglige forløb og de større skriftlige opgaver under dit 3-årige gymnasieforløb.
- At jeg må have løbende samtaler med dig i observationsperioden.
- At jeg må interviewe dig i tilknytning til dit arbejde med opgaverne.
- At jeg må indsamle dine opgaveinstrukser, opgavenotater og færdige opgaver fra de flerfaglige forløb.
- At jeg må indsamle dine skriftlige korrespondancer med dine vejledere og feedback fra vejlederne over de tre år.
- At jeg i anonymiseret form må lade informationer fra den samlede data indgå i afhandlingen, samt eventuelle artikler og konferencer.

Der indgår ikke personfølsomme informationer i projektet, og i afhandlingen vil dit navn og din identitet blive fuldt ud anonymiseret. Deltagelse i projektet er frivilligt og du kan til enhver tid trække dit samtykke tilbage. Har du spørgsmål, er du velkommen til at kontakte mig på mail: anneb@sdu.dk

---

Jeg skriver under på, at jeg gerne vil deltage i Anne bang-Larsens ph.d.-projekt om vejledning af større skriftlige opgaver (skriv venligst med blokbogstaver):

Navn:

_____

____

Dato:_____

Elevunderskrift:_____

Forældreunderskrift:_____

Bilag 9: Eksempel på kodningsskema

Skemaet illustrerer kodning af data. Data er et uddrag af transskriptionerne af 1. interview med eleven Luna fra Sydskolen.

Kodning (N = Fragment, linjehenvisning)	Beskrivelse	Eksempel
Vejlederrolle/lyttende, engageret (N=59)	Oplevelsen af at vejleder har god tid og er engageret.	Jeg fik lov til at snakke om mit, og det synes jeg faktisk var rigtig fint
Vejlederrolle/ overfladisk, ikke konkret (N= 87)	Oplevelsen af at vejledningen ikke er konkret rettet mod den enkelte opgave.	Vejledningen var meget generel, den var ikke specifik på den enkelte opgave. Det var sådan meget generel… så jeg følte ikke så meget at jeg fik vejledning på min opgave.
Elev/novice (N=115)	Eleven er i tvivl om hvilke forventninger der er til opbygningen af en opgave i denne nye opgavekontekst	Det her med at nu er det gymnasiet, og så er det et niveau op.
Elev/peers (N=137)	Eleven fortæller om hvordan de kan bruge hinanden som peers. Tryghed i relationen.	Jeg var jo sammen med en fra min klasse, og vi sad sådan hele tiden og støttede os op af hinanden selvom vi ikke skrev om helt det samme. Det følte jeg på en eller anden måde var lidt vejledning for mig. Selvfølgelig var der nogle uklarheder, men dem tog vi jo sammen kan man sige.
Vejleder/instruktiv Elev/novice (N=191)	Eleven har en forventning om at kunne blive hjulpet med det opgavestrukturelle	Første opgave, så er det bare om at blive på skolen alt det man overhovedet kan. Så man ligesom får styr på formalia
Vejlederrolle/ kritisk refleksion (N=216)	Eleven peger på en læringsproces, hvor vejledningen har givet anledning til kritisk refleksion	Vi har lært noget af vejledningen…at man fx stillede sådan nogle kritiske spørgsmål… at man går så meget i dybden med hver evig eneste problemstilling – at den skal være så perfekt….at man ligesom skal kunne argumentere for, hvorfor man vælger at gøre som man gør (…)nu ved jeg også hvordan jeg skal forberede mig til vejledning næste gang.
Vejleder/tilgængelighed, forventningsafstemning Vejleder/instruerende (N=239)	Eleven har et ønske om, at vejlederen skal være tilgængelig. Måske ligefrem en forventning om det. En forståelse af vejlederrollen som instruktiv.	Det med at man bare sådan kunne spørge vores historielærer, lige når man sad med det og havde et spørgsmål. At han så lige kunne fortælle en, hvad for en kilde eller sådan…. Der ville være god.
Vejleder/monologisk, instruktiv (N=287)	Eleven oplever ikke at blive set. Vejleder snakker uden at eleven oplever at blive hørt. Mangel på optag.	Altså vores dansklærer snakkede bare løs, det var som om hun troede hun vidste lige hvad vi ville spørge om, bare fordi han havde vejledt tusind andre elever…..
Elev/novice (N=307)	Eleven er i tvivl om hvilke forventninger der er til vejledningsprocessen i denne nye opgavekontekst.	Hvis vi skulle have haft mere ud af det skulle vi nok have haft forberedt os bedre, men det var lidt svært….vi havde jo ikke sådan prøvet det før, så hvad var det lige man skulle….

Bilag 10: Artikeloversigt

Artikel 1: Hvem sagde vejledning?
Undersøgelsesspørgsmål:
Hvilke narrativer om hjælpsom vejledning brydes, når elever modtager deres første faglige vejledning i gymnasiet, og hvilke didaktiske udfordringer giver det for vejledning af eleverne?

Forfatter(e)	Publicerings-status	Primære data	Metode	Teoretisk fokus
Bang-Larsen, A.	Publiceret in *Ceprastriben*	Data fra to elevers DHO forløb i 1.g. Vejledere, elever og styredokumenter (Østskolen og Sydskolen).	Narrativ strukturel analyse.	Scheins hjælpebegreb. Skriverudvikling i et overgangsperspektiv.

Artikel 2: To elevers udvikling gennem vejledning i de store opgaver i gymnasiet
Undersøgelsesspørgsmål:
Hvordan udvikler eleverne sig igennem vejledningshændelserne knyttet til de store opgaver i gymnasiet

Forfatter(e)	Publiceringsstatus	Primære data	Metode	Teoretisk fokus
Bang-Larsen, A. og S.N. Drejer	*I review in Nordic journal of Literacy Research*	Data fra to elevers 3-årige opgaveforløb (Østskolen og Sydskolen).	Narrativ tematisk analyse.	Litteracy m. fokus på skrive(r)udvikling. Stemme- og dialogbegrebet.

Artikel 3: Klyngevejledning – Kaos eller Quest?
Undersøgelsesspørgsmål:
Hvad kan klyngevejledning, ud fra et elevperspektiv, bidrage med i den faglige vejledning af skrivning af de studieforberedende opgaver på gymnasiet?

Forfatter(e)	Publiceringsstatus	Primære data	Metode	Teoretisk fokus
Bang-Larsen, A.	Publiceret in *Nordvei* Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk	Én elevs 3-årige forløb (Nordskolen).	Narrativ sturkturel pg narrativ performativ analyse	Peer-feedback. Bakhtins dialogbegreb. Goffmans begreb om facework.

Artikel 4: Dialogic possibilities in online supervision – a case study on online supervision of novice writers in upper secondary school
Undersøgelsesspørgsmål:
How does the dialogue in different formats of online supervision support production of knowledge and writing processes for upper secondary students?

Forfatter(e)	Publiceringsstatus	Primære data	Metode	Teoretisk fokus
Bang-Larsen, A., A. Qvortrup A.	To be submitted in *Dialogic Pedagogy Journal*	Survey fra Reform 2017 11 elevers virtuelle vejledning I 3.g (Vestskolen, Nordskolen, Sydskolen og Østskolen).	Mixed method	Bakhtin, Dysthe, Bandura

Artikel 5: Vejledningens transformative potentiale i et overgangsperspektiv
Undersøgelsesspørgsmål:
Hvilke vejledningserfaringer bringer de studerende med sig i overgangen fra gymnasiet til universitet, og hvordan kan disse erfaringer bidrage til læring i en ny vejledningskontekst?

Forfatter(e)	Publiceringsstatus	Primære data	Metode	Teoretisk fokus
Bang-Larsen, A., S.N. Drejer	To be submitted in *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*	Én elevs SRP vejledning (Sydskolen). Én studerende, SDU.	Narrativ analyse	Litteracy m. focus på skrive(r)udvikling Dewey Mezirow

Artikel 6: Vejledningens dramaturgi
Undersøgelsesspørgsmål:

Hvordan kan dramaturgi bidrage til analyse af vejledningshændelser?				
Forfatter(e)	**Publiceringsstatus**	**Primære data**	**Metode**	**Teoretisk fokus**
Bang-Larsen, A., P. Hobel	Indsendt til *Nordic Studies in education*	Undervisningsministeriets styredokumenter. Én elevs SRP vejledning i 3.g (Østskolen).	Dramaturgisk analyse	Dramaturgisk teori. Austin, Bakhtin, Dysthe, Goffman.

Bilag 11: Oversigt over afhandlingens figurer og modeller

Figur 1: Illustration af den gymnasiale opgavevejlednings indlejring i andre kontekster.
Figuren findes s. 22 i afhandlingen.
Figur 2: Illustration af afhandlingens fokus
Figuren findes s. 25 i afhandlingen.

Figur 3: Ytringens indlejring i konteksten

Figuren findes s. 31 i afhandlingen.
Figur 4: Triademodellen / model for analyse af didaktiske hændelser (Qvortrup m.fl. 2017; Qvortrup 2018)
Modellen findes s. 32 i afhandlingen.
Figur 5: Model til analyse af skrivehændelser i et longitudinalt perspektiv (Christensen, Elf & Krogh 2014)
Modellen findes s. 33 i afhandlingen.

Fig. 6: Model til analyse af vejledningshændelser i et longitudinalt perspektiv

Modellen findes s. 35 i afhandlingen.
Figur 7: Illustration af proces for indsamling
Modellen findes s. 48 i afhandlingen
Figur 8: Illustration af artiklernes bidrag til at belyse den 3-årige proces
Figuren findes s. 63 i afhandlingen.

Modeller introduceret særskilt artiklerne:
Artikel 6, Figur 1:
Vejledningens indlejring i kontekster = Vejledningens scene
Modellen findes s. 83 i afhandlingen.
Artikel 6, Figur 2:
Illustration af vejledningsprocessers tids-rumlige indlejring
Modellen findes s. 84 i afhandlingen.