

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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

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 forberedelseksamen
- 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 vejledningsdidaktik (Nordskolens progressionsplan).

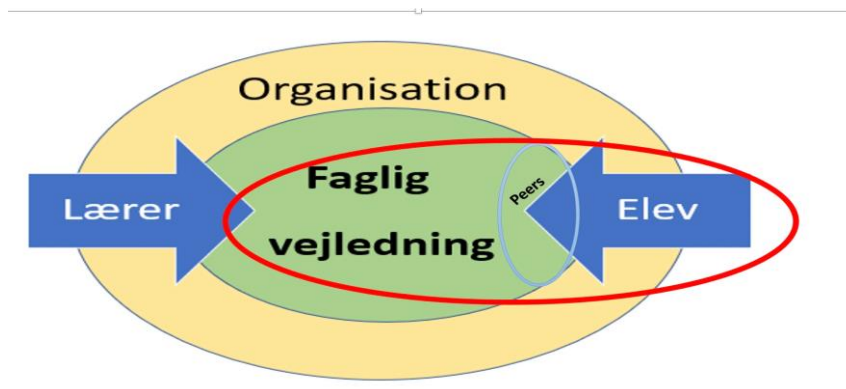
Genstandsfeltet for faglig vejledningsforskning i en skandinavisk kontekst har primært været knyttet til de videregående uddannelser. Dette gælder også for forskning i klyngevejledning. Empirien for nærværende undersøgelse er knyttet til den faglige vejledning på et det almene danske gymnasium, hvor 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 studieforberevende 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 almindelig 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 studieforberevende 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 selvfremsættelse i interaktionen med andre. Aktørernes selvbillerede forhandles i det Goffman kalder en line (linje). Hvis vejledningens subjekter oplever, at face trues, igangsættes facework i bestræbelsen på at genoprette selv billedet (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 vejledningssmøder. Da vejlederbemandingen skifter mellem de enkelte klyngevejledninger, og eleverne er de eneste faste elementer, er vejledningssmøderne 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 vandring 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 interviewer 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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 spille sin tid.

Facework	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Ingen dialogisk forhandling af vejledningens 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 underinformet 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 linjebud, 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Face opretholdes i relation til vejleder, da eleven kan indgå i en faglig dialog. Faglige forarbejde muliggør kvalificeret besvarelse af vejleders spørgsmål • Ingen facetræuende adfærd. Ingen trussel om linjebud • Elevens narrativ illustrerer en bevidsthed om frontstage og peervejledning

Dialog	<ul style="list-style-type: none"> • 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 tryk 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 tryk 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 erindringer 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 afgangsbrevet. 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 skrive dage, 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 rumforhold 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 studieforberejede 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 gymnasieforbøb 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 navigeringen 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 Access 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 pædagogik : 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_ogdannning
- 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>