

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 studieforbereende 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 William, 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 gymnasireforms fokus på evaluering, feedback og vejledning. Artiklen har fokus på læreplanen til den studieforbereende 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 efterspurgt 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 mesterlæretraditionen 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 uindfrie 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 hjælperollen 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-feedbackken 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?*

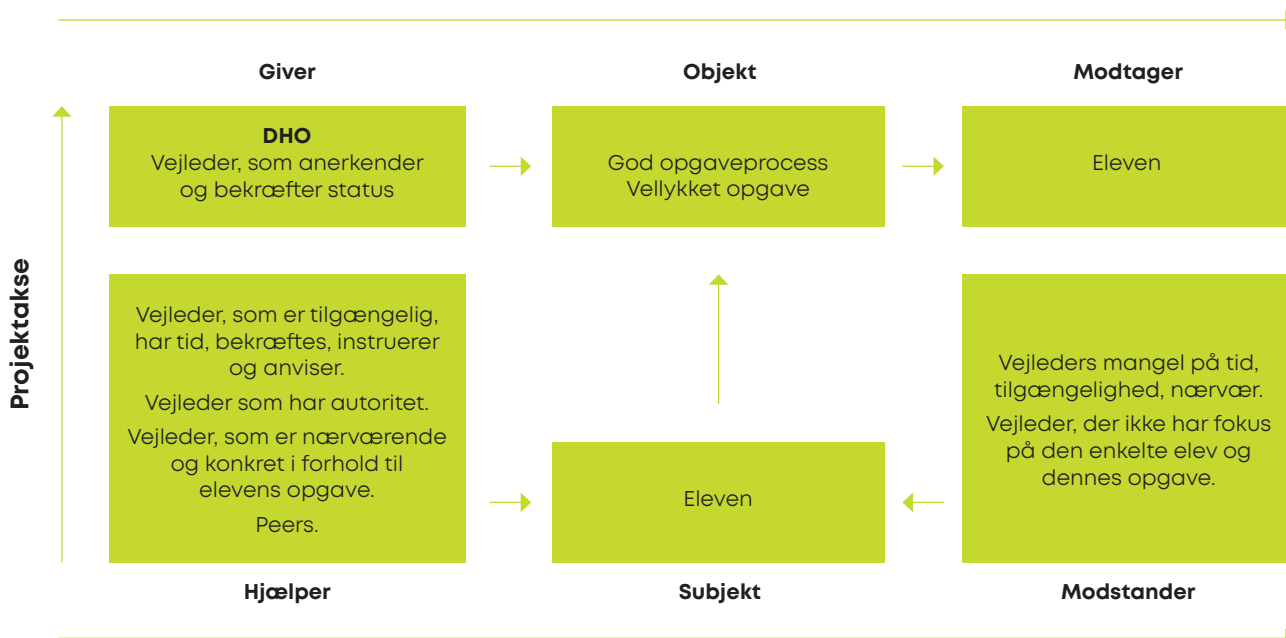
Elev: *Ja, det gjorde der, men ikke sådan vildt meget. De nævnte sådan noget med, at jeg manglede sidetal, og jeg manglede nogle fodnoter rundt omkring i forhold til formen på opgaven. Og det kan jeg selvfølgelig også bruge – at huske at have hundrede procent styr på det til næste gang. Og så, ellers 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 indkultureret gymnasieelev bekræftet og sin usikkerhed på egen faglige formåen minimeret. Oplevelsen peger på vejledningens psykodynamiske indhold og betydningen af det relationelle (Salzberger-Wittenberg, 1999).

Kommunikationsakse



Konfliktakse

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 3¹ 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 treltal. 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 graderingssystem 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.

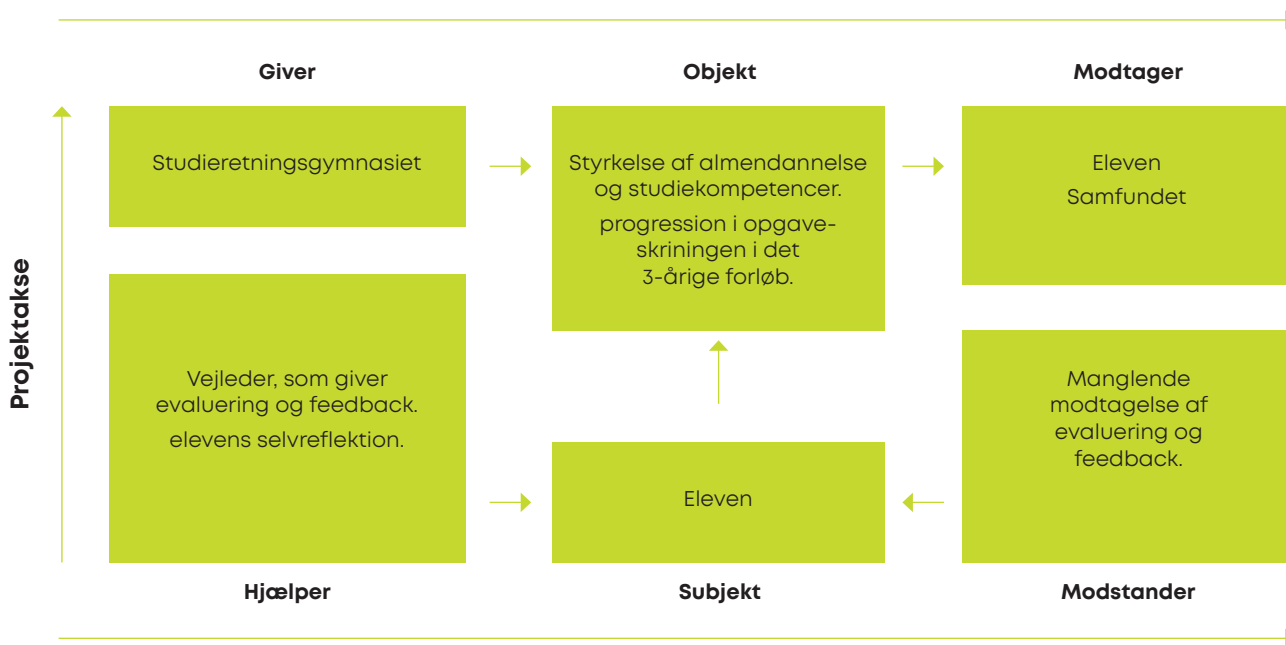
Læreplansniveauet konstruerer en fortælling om en visionær reform, der er givet af arbejdsredskaber til formativ evaluering, som skal styrke elevernes studiekompetencer, hvorved både eleven og samfundet figurerer som modtagere. For projektaksen vedrører fortællingen en opdyrking af allerede iboende studiekompetencer, 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 vejledernes 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 praksismodelen (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 t.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 vejledernes stemme løses, ved at vejlederne reformulerer læreplanen på en måde, der er acceptabel i forhold til den konkrete vejledningssituation og dermed mulig.

Kommunikationsakse



Konfliktakse

Aktantmodel. belysning af læreplanens forståelse af hjælperollen.

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 klovnne til at skrive det ned, man siger til dem ... Man bliver altid lidt bekymret, om de så rent faktisk kan huske alle de guldorn, 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, Sydszkolen)

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.

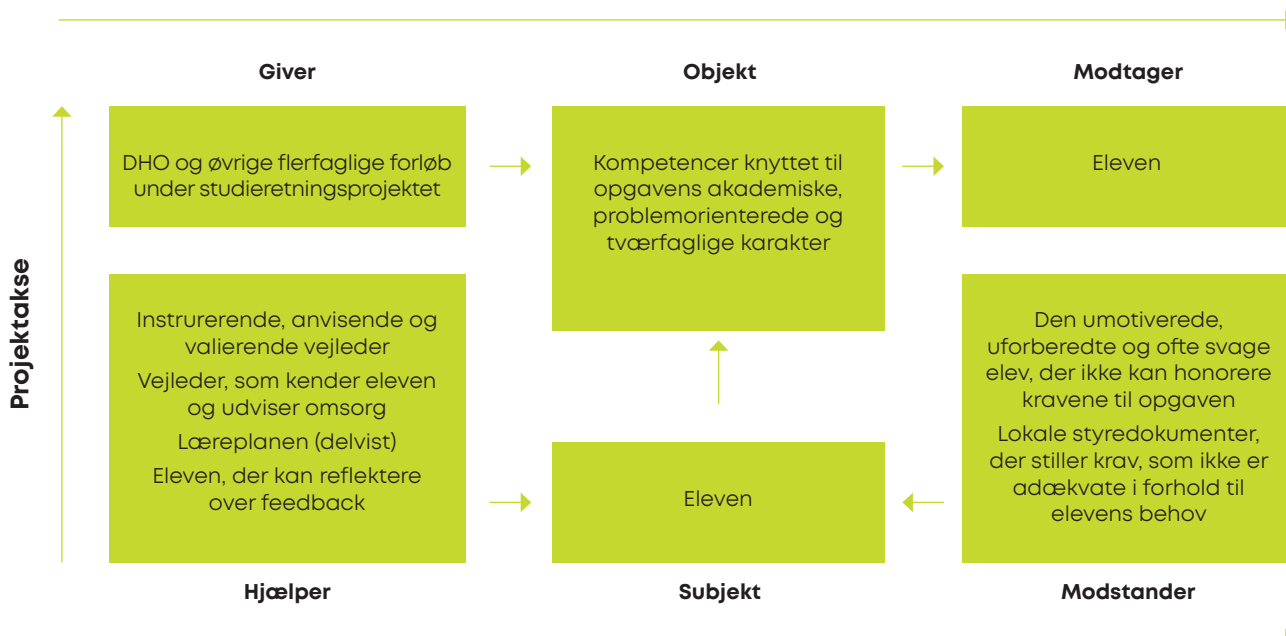
I den feedbackorienterede vejledning på det færdige produkt er der imidlertid en vis overensstemmelse mellem vejledernes, elevernes og læreplanens forståelse af, hvad der er hjælpsomt. Vejlederne giver typisk en meget overordnet feedback på det færdige produkt, især på genrekrav (makroniveau), og de 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 skide-dygtig. 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, Sydszkolen)

Kommunikationsakse



Konfliktakse

Aktantmodel. belysning af lærernes forståelse af hjælperollen.

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 William, 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 vejledningsroller, 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 vejledningens dør: Symmetri og asymmetri i vejledningssamtaler*. 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.
- Løv, 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.
- 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.