

# To elevs udvikling gennem vejledning i de store opgaver i gymnasiet

Anne Bang-Larsen,<sup>1\*</sup> Søren Nygaard Drejer<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Syddansk Universitet, Danmark; <sup>2</sup>Svendborg Gymnasium, Danmark

## Abstrakt

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

**Nøgleord:** *Vejledning; skriverudvikling; gymnasiet; større skriftlige opgaver*

## Abstract

### Two pupils' development through participation in supervision in connection with written projects as part of upper secondary school

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

---

\*Korrespondance: Anne Bang-Larsen, e-post: [anneb@sdu.dk](mailto:anneb@sdu.dk)

© 2022 Anne Bang-Larsen & Søren Nygaard Drejer. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: A. Bang-Larsen & S. N. Drejer. "To elevs udvikling gennem vejledning i de store opgaver i gymnasiet" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 8(1), 2022, pp. 145–171. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v8.3252>

extent includes the diachronic perspective in the students' development. Thus, it is shown that it is the students themselves who are predominately responsible for establishing coherence in their own developments through supervision and writing.

**Keywords:** *Supervision; writer development; upper secondary school; written projects*

Ansvarlig redaktør: Gustaf B. Skar

Mottatt: Mai, 2021; Antatt: Februar, 2022; Publisert: Mai, 2022

## Introduktion til temaet i en gymnasial kontekst

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

I det almene danske gymnasium (stx) skriver eleverne tre større, flerfaglige og studieforbredende opgaver: Dansk-historieopgaven (DHO), som skrives i fagene dansk og historie på første år (1.g), studieretningsopgaven (SRO), som på andet år (2.g) skrives i mindst ét af studieretningsfagene og et andet fag samt studieretningsprojektet (SRP), den afsluttende opgave på tredje år (3.g), der skrives i mindst ét af studieretningsfagene samt et andet fag. Karakteristika ved de store skriftlige opgaver på stx er, udover det akademiske og interdisciplinære format, at de er længere end traditionelle skoleopgaver, at opgaverne er forbundet med en høj grad af frihed til at vælge emne, at de skrives i en undervisningsfri periode delvist udenfor skolens fysiske rammer, at de skrives *under vejledning* af lærerne i de to fag, og at de afsluttes med et mundtligt forsvar (Læreplanen, 2017, bilag 129). Opgaverne er tænkt som en

sammenhængende progression, hvor de to første opgaver fungerer som forberedelse til studieretningsprojektet (SRP) (Læreplanen, 2017, bilag 129, stk. 3). Evalueringer og forskning viser, at skrivning af disse flerfaglige opgaver er en kompleks proces (EVA, 2015; Krogh, 2016), hvorfor der med 2017-reformen lægges op til, at skolerne skal øge fokus på vejledning, evaluering og feedback (Læreplan, 2017, bilag 129, stk. 4.1). Dette udmønter sig blandt andet i krav til skolerne om progressionsplaner (Læreplan, 2017, pkt. 3) og omfattende vejledningskrav (Læreplan, 2017, bilag 129, stk. 4.2.1). Organisering og indhold af vejledning og feedback overlades til de enkelte skoler (Læreplan, 2017, bilag 129, stk. 4.2.2).

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

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

### **Tidligere forskning i vejledning af skriveprocesser**

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

Forskning i vejledning af opgaveskrivning har primært knyttet sig til de videregående uddannelser med interesse i vejledning knyttet til enkeltstående opgaver (Johnson, Lee & Green, 2009; Maxwell & Smyth, 2011; Wichmann-Hansen, Eika & Mørcke, 2007; Bengtsen, 2012, 2016; Cayley, 2020). Anderledes forholder det sig med forskning i skriveprocesser og feedback på skriftlighed, som indenfor det gymnasiale område er et veletableret felt. I forskningsprojektet 'Faglighed og skriftlighed'

har man undersøgt faglig skrivning og udvikling knyttet til skrivning i gymnasiet (Krogh, Christensen & Jakobsen, 2015; Krogh & Jakobsen, 2016). Af særlig interesse er Kroghs analyse af to elevskriveres skriverbane gennem de tre store opgaver i stx, som bl.a. viser, at elevskriverne, med de store opgaver som redskab, udvikler deres skriftlighedsressourcer til trods for en ikke entydig didaktisk progression (Krogh & Jakobsen, 2016; Krogh, 2019).

Feedback og evaluering er centrale komponenter i vejledning af skriveprocesser. Hattie og Timperley (2007), Black og Wiliam (1998), Blåsjö og Josephson (2018) samt Igland (2009) peger på, at feedback spiller en væsentlig rolle for elevens læring. Hattie og Timperley (2007) opdeler feedbacken i tre niveauer: opgaveniveau, procesniveau samt selvreguleringsniveau. Igland (2009) argumenterer med afsæt i Vygotsky for, at procesorienterede lærerkommentarer til elevens tekstudkast er et redskab til udvikling: Kommentarer til tekstudkast peger frem mod elevens zone for nærmeste udvikling (Igland, 2009, s. 28). Med Bakhtin argumenterer Igland yderligere for, at lærerkommentarer til elevudkast må forstås som dialogiske ytringer, der både peger bagud mod tidligere tekstudkast, kommentarer og dialog i undervisningsrummet samt fremad mod elevens refleksion og bearbejdning af udkastet og produktion af fremtidige tekster.

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

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

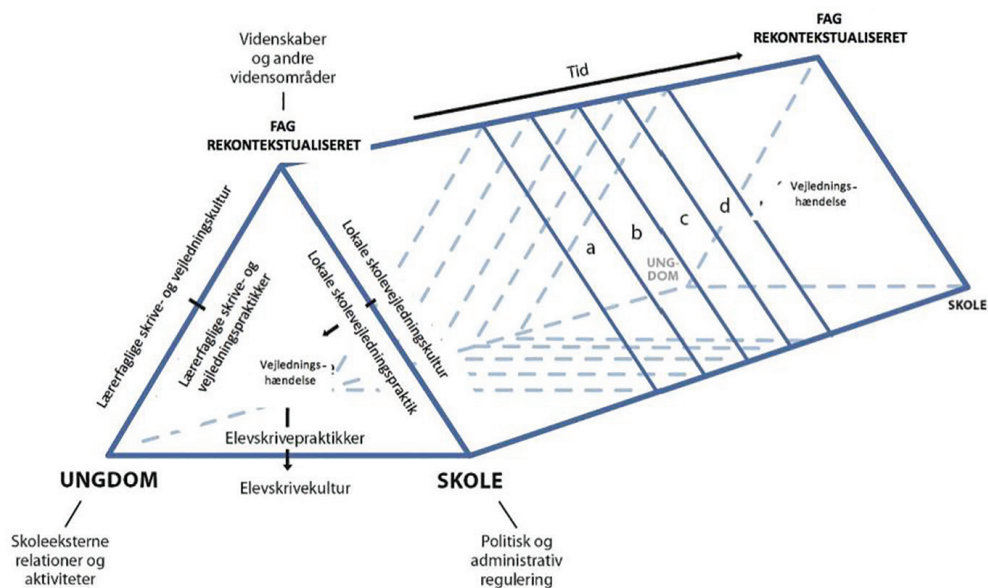
Væsentlige dele af den vejlednings- og skriveforskning, der er berørt her, har præferencer for *enten* udvikling knyttet til skrivning og til skrivere *eller* for vejledning, hvorimod samspillet mellem de to er underbelyst. Street og Robinson-Pant (2012) undersøger skriftlige praktikker knyttet til ph.d.-vejledning i en engelsk kontekst.

Bitchener, Basturkmen og East (2010) undersøger feedback på specialer, men der mangler forskning i vejledning knyttet til skriftlighed i et longitudinalt perspektiv i en dansk, gymnasial kontekst. Med en undersøgelse af vejledning ud fra både et vejlednings- og et skrive(r)udviklingsperspektiv kan vi bidrage til at udfylde dette vidensshul. Det særlige fokus i denne artikel er det longitudinale blik på elevers skrivning i gymnasiet: Artiklen bidrager med viden om, hvordan skrivning på tværs af fag, i skiftende fag- og vejlederkonstellationer og over tid erfares af elevskriverne selv.

### **Teoretisk ramme og metodologi**

Undersøgelsen er funderet på en sociokulturel forståelse af sprog og betydnings-skabelse, baseret på Bakhtins stemmebegreb og forståelsen af, at betydning skabes i interaktioner (Bakhtin, 1981). Dette er udgangspunktet for at undersøge kontekstens indflydelse på vejledningsrummets stemmer. Stemmebegrebet knyttes til positioneringsbegrebet, idet vi undersøger, hvordan aktørerne positionerer sig med deres stemmer og de stemmer, taleren er i dialog med (Ivanič, 1998). Bakhtins teori om henholdsvis monologisk, autoritativ kommunikation og dialogisk kommunikation danner analytisk grundlag for identifikation af roller og magt i kommunikationen (Dysthe, 2006; Krogh & Jacobsen, 2016). En udbygget fremstilling af vores forståelse af Bakhtins stemmebegreb findes i Drejer (2018) og Bang-Larsen (2022). Analysen er endvidere inspireret af skrivning som social praksis, situeret og konkret udfoldet i kontekst, som den præsenteres i 'new literacy studies'. Vi forstår opgaveprocesserne som literacy-hændelser og bruger begreberne hændelse og praktik, som de i en dansk kontekst introduceres i projekt 'Faglighed og skriftlighed' (Christensen, Elf & Krogh, 2014).

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



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

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

Inspireret af Andrews og Smith samt Curtis og Herrington (2011) anlægger vi et multidimensionalt blik på udvikling. Fra Krogh, Christensen og Jakobsen (2015, 2016) overtager vi distinktionen mellem begreberne skriverudvikling og skriveudvikling. Skriveudvikling forstås som udvikling i skriveres repertoire af medierende redskaber, fx beherskelse af genre, diskurs, begreber og skriveprocesser. Mere konkret kan der være tale om en udvikling i skriverens selvstændige, faglige stemme og autoritet i teksten (Ivanič, 1998). Skriverudvikling forstås som udvikling i skriverens



identifikationer, idet vi her trækker på Ivanič' skriveridentitetsbegreb. Skriverudviklinger kan indebære udviklinger i skriverens refleksion over sin egen skrivning. Mens man analytisk kan adskille skriver- og skriveudviklingsbegreberne, så vil de i praksis være tæt forbundne, således at fx udvikling i skriverens identifikationer og refleksion over egen skrivning (altså skriverudvikling) vil påvirke udvikling i skriverens tilegnelse af en selvstændig, faglig stemme (skriveudvikling).

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

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

### **Empiriske data og analysestrategi**

Analysens empiriske grundlag omfatter data fra to casestudier af elevers vejledningsprocesser på to stx-skoler, kaldet henholdsvis Sydskolen (et stort oplandsgymnasium)

og Østskolen (et lille oplandsgymnasium). Skolerne er valgt, fordi de eksemplificerer to forskellige måder at tilrettelægge vejledning på. Undersøgelsen har et treårigt perspektiv, idet den følger to elevers (Evas og Lunas) skrive- og vejledningsprocesser i de større tværfaglige, skriftlige opgaver på stx. Data udgøres bl.a. af lokale styredokumenter, informationsmaterialer og opgaveinstrukser, som informerer en analyse af den institutionelle og organisatoriske rammesætning, der udgør konteksten for den konkrete vejledning. En anden og meget central del af data udgøres af observationsnoter, elevnoter, elevopgaver, feedback, mailkorrespondancer med elever samt interview med vejledere og elever (tabel 1).

De to cases er et delstudie af en større undersøgelse af elevers oplevelser af vejledning af skriveprocesser i det treårige stx-forløb (Bang-Larsen, 2022), og vi betragter dem som kritiske cases (Flyvbjerg, 2010). Det er således ikke elever, der er repræsentative for den brede gruppe af elever i gymnasiet, idet vi antager, at der findes elever, der har langt større udfordringer i skriveprocessen. Men hvis disse to elever oplever usikkerhed i forbindelse med skriveprocessen, må man antage, at dette også vil gælde mange andre elever med større faglige udfordringer. Eleverne er valgt ud fra princippet om cases med maksimal variation med hensyn til elevernes skrive(r)udvikling (Flyvbjerg, 2010). Endvidere er de to elever udvalgt, fordi vi her har de tætteste og fyldigste data (Geertz, 1973). De relativt tykke data (Geertz, 1973; Yin, 2011) giver en indsigt i de narrativer, informanterne formulerer og reformulerer under det samlede vejledningsforløb. Det er således elevernes perspektiv, der er i fokus, idet vi følger dem i det treårige forløb med skiftende vejledere. Narrativerne reflekteres imidlertid i vejledernes, organisationernes og institutionernes perspektiv. Fx er vejledningssituationerne observeret med henblik på at få et indblik i vejledningsdialogen i den institutionelle, organisatoriske og faglige kontekst. De rammesatte vejledninger, eleven i den treårige periode indgik i, er observeret, herunder også den virtuelle vejledning i foråret 2020, som er optaget via computerens funktion for skærm- og lydoptag. Under observationerne er der i et skema nedskrevet feltnoter med fokus på vejledningens sekvenser, formål, anvendte læringsressourcer, dialog og turtagning. Skemaet er suppleret med en kolonne til anførelse af så meget af dialogen som muligt. Der observeres altså deskriptivt (Hastrup, 2012), men med en disciplineret, teoretisk informeret opmærksomhed, med henblik på at kunne bruge feltnoterne som analysedata. Observationerne og de indsamlede skriftlige data danner grundlag for kvalitative forskningsinterviews, hvor aktørernes fortællinger om vejledning udfoldes (Kvale & Brinkmann, 2009). Dataoversigt fremgår af tabel 1.

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

### Analysestrategi

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



Table 1. Oversigt over data

Elev pseudonym	Datagrundlag – skole	Datagrundlag – tekstmateriale	Datagrundlag – vejledning	Datagrundlag – interviews
<b>Sydskolen – Luna</b>	<p>Strukturskabelon over det treårige forløb.</p> <p>Informationsmateriale til elever og lærere.</p> <p>Adgang til skolens skriveportal (elevrettet digital platform med skriftlige vejledninger til opgaveskrivning).</p>	<p>Opgaveinstrukser.</p> <p>Elevnoter efter 7 og 9 dages arbejde.</p> <p>Elevnoter fra vejledning.</p> <p>Færdige opgaver.</p> <p>Optagelse af mundtlig opgavefeedback.</p>	<p>DHO: Observation af 2 x vejledning.</p> <p>SRO: Observation af 1 vejledning. Indsamling af mailkorrespondancer.</p> <p>SRP: Virtuel vejledning</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Observation af 2 x online virtuel vejledning (Zoom).</li> <li>– 8 mailkorrespondancer.</li> <li>– Dato for 7 telefonopkald.</li> </ul>	<p>4 interviews.</p>
<b>Østskolen – Eva</b>	<p>Strukturskabelon over det treårige forløb.</p> <p>Informationsmateriale til elever og lærere.</p> <p>Adgang til skolens digitale kommunikationsplatform.</p>	<p>Opgave instrukser.</p> <p>Elevnoter efter 3 og 9 dages arbejde.</p> <p>Elevnoter fra vejledning.</p> <p>Færdige opgaver.</p> <p>Feedbackskema og optagelse af mundtlig feedback.</p>	<p>DHO: Observation af 2 vejledninger.</p> <p>SRO: Observation af 2 vejledninger.</p> <p>SRP:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observation af 2 face-to-face vejledninger.</li> <li>6 x mailkorrespondancer.</li> <li>Dato for 2 telefonopkald.</li> </ul>	<p>4 interviews.</p>

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

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

Analysen af data er foretaget på baggrund af 'deskriptiv kodning' og 'attributiv kodning' (Saldaña, 2012). Som overordnede kategorier anvendes 'opfattelse af fag', 'skriftlighedsforståelse', 'vejleders opfattelse af egen rolle' samt 'elevens selvpositionering'. Under 'opfattelse af fag' har vi anvendt underkategorierne 'fagfaglig' og 'fællesfaglig', der betegner to forskellige opfattelser af, hvordan faget indgår i opgavens flerfaglige sammenhæng. Ved underkategorien 'fagfaglig' forstås den opfattelse, at faget indgår i opgaven som et selvstændigt fag, relativt uforandret af den flerfaglige kontekst. Ved underkategorien 'fællesfaglig' forstås den opfattelse, at fagene indgår i opgaven med samarbejde og overføring mellem fagene som et væsentligt element. Under 'skriftlighedsforståelse' har vi anvendt underkategorierne 'skills-forståelse' og 'dannelsesforståelse'. Under 'vejlederens opfattelse af egen rolle' har vi anvendt underkategorierne 'instruerende' (hvor der etableres en asymmetrisk relation mellem aktørerne), 'bekræftende' (hvor der lægges vægt på at anerkende elevens bidrag og deltagelse) og 'samskabende' (hvor der etableres en mere symmetrisk relation mellem parterne). Under 'elevens selvpositionering' har vi anvendt underkategorierne 'novice' og 'indkultureringsproces/ved at blive deltager i faget'.

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

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

### **Fortællinger om vejledning og skriverudvikling – analyseresultater**

Læreplanen åbner på organisationsniveau for en høj grad af fortolkningsfrihed i forhold til, hvordan skriveproces og vejledning under skriveprocessen skal foregå, idet

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

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

de konkrete krav til vejledning primært knytter sig til timetallet, krav om feedback på det mundtlige oplæg og kravet om en progressionsplan for opgave- og vejledningsforløbet, herunder kravet om videnskabsteori (Læreplanen, 2017, bilag 129). Da skolerne reformulerer kravet om faglig vejledning meget forskelligt, udmønter vejledningen sig også meget forskelligt i skolernes progressionsplaner såvel som i praksis.

### En fortælling om vejledning – Eva

#### *Østskolens organisatoriske rammer*

Eva er elev i en studieretning med samfundsfag A og matematik A på Østskolen. Skolen er præget af en kultur med en lav grad af styring (Raae, 2008), hvor de enkelte lærere i vid udstrækning selv tilrettelægger indholdet af undervisningen, herunder vejledningen i de flerfaglige forløb. Af skolens interne styredokumenter fremgår det, at der på organisationsniveau er truffet beslutninger om antal forløb, placering, timetal, bemanning og produktkrav, som er tilgængelige via skolens læringsplatform (Progressionsplan for Østskolen). Skolen stiller konkrete krav til elementer af feedback på opgaverne og krav om brug af skolens digitale platform til elevernes logbog, hvor de skal nedskrive deres erfaringer fra de enkelte forløb. Endelig er der på organisationsniveau truffet beslutning om, at arbejdet med videnskabsteorien varetages af filosofilærerne, som parallelt med de flerfaglige forløb afholder workshops med introduktion til videnskabsteoretiske elementer. Det treårige forløb danner en samlet introduktion til videnskabsteori. To forhold fra Østskolens progressionsplan er af særlig interesse for den videre analyse: organiseringen af det videnskabsteoretiske element og krav til feedback.

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

faglig autoritet, der står som garant for, at Læreplanens krav om videnskabsteoretiske overvejelser bliver imødegået på skolen.

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

### *Evas erfaringer fra vejledningsforløbet*

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

Table 3. Analytisk sammenfatning af Evas oplevelse af vejledningsforløbet.

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

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

Eva: Jeg spurgte faktisk ikke så meget lærerne der, vi var mere nogle venner, der hjalp hinanden. Men jeg vil helt klart benytte, at de er der, og at de ved mere, hvad de snakker om.

Interviewer: Hvordan kan du bruge dem?

Eva: Jamen, at de kan guide mig mere i de rigtige retninger på, hvordan jeg skal se på tingene, hvordan jeg skal komme i gang, måske hvis de har nogle gode bøger eller hjemmesider, de ved er gode, eller de fortæller noget godt.

Interviewer: Vil du gerne snakke med dem om den tekst, du skriver? Vil du vise dem tekst?

Eva: Det, jeg selv har skrevet? Nej, nej. Jeg ved heller ikke helt, om de må hjælpe mig med det, jeg selv skriver, andet end måske at guide mig hen til, hvilke sider og bøger de synes er gode.... Ja....

(Eva, interview efter aflevering af DHO)

Analysen viser, at vejlederne giver overordnede anvisninger, mens kammeraterne bruges til mere tekstnær sparring. Citatet illustrerer, at Eva ikke betragter sine udkast til opgaven som en del af det, hun må, kan eller skal vejledes i af vejlederne, måske



fordi hun opfatter skriftligheden primært som en genstand, der skal bedømmes af vejlederne. Til gengæld udvikler Eva deltagelse i en peer-praksis, hvor hun bruger kammerater i en ligeværdig dialog til sparring på elevtekster. Med andre ord nærer Eva en forventning om en asymmetrisk transmission af viden i vejledningen, jævnfør positioneringen af Eva i vejledningen. Hun etablerer derimod et symmetrisk dialogisk rum med sine kammerater centreret om sin tekst. I forløbet med SRO-opgaven genspilles den samme tilgang til vejledning, hvor Eva i høj grad oplever, at det er brugen af peers, der kvalificerer arbejdet med opgaven:

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

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

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

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

Jamen, jeg synes, de virkede ... altså det virkede også rigtig nyt for dem. De sagde også selv, at det var nyt for dem, så de skulle også se, hvordan man lige gjorde. Men jeg synes slet ikke, at DHO'en og SRO'en mindede om hinanden, men jeg synes altså ... nej, det var slet ikke det samme som at skrive DHO'en, og det jeg tror heller ikke, de [lærerne] har vidst, hvad vi lavede i DHO, fordi det var jo sådan historie og

dansk, og det var de ikke lærere i. Og det var bare to helt forskellige fag, vi så havde i forhold til SRO. I matematik og samfundsfag, der skal man jo ikke lave ... man skal nok lave en form for analyse i samfundsfag, men matematikken, det er jo slet ikke noget med kildekritik eller noget, så jeg synes slet ikke, at det mindede på den måde om hinanden ... altså man kunne ikke sådan lige kigge tilbage og se, hvad var det nu lige, jeg skrev i DHO. Altså, det eneste, vi kunne bruge, det var noget til ja altså de her fodnoter og kildehenvisninger, det var sådan det eneste, vi kunne i hvert fald se, som kunne gentage sig fra DHO'en til SRO'en i hvert fald. (Eva, interview efter aflevering af SRO)

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

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

Da Eva i 3.g skal vælge fag og emne for sin SRP-opgave, vender hun tilbage til sine positive skriveerfaringer fra DHO-opgaven. Hun vælger at skrive om Rødstrømpebevægelsen i samfundsfag og historie, hvorved hun delvist genoptager interessen fra DHO-opgaven. I interviewet giver hun udtryk for, at hun i denne opgave føler sig "rimelig sikker på, hvordan sådan en opgave skal se ud", og hun synes emnet er spændende (interview forud for SRP-skrivning). Erfaringerne fra opgaveprocessen i DHO har tilsyneladende givet hende en tryghed i forhold til formatet. Samtidig er det også interessant at iagttage, at den hjælp, hun efterspørger i vejledningen, er sammenlignelig med hendes tilgang til vejledning i arbejdet med DHO-opgaven: Hun ønsker en instruerende vejledning, der bekræfter hende i de valg, hun har foretaget. Dette fremgår af det forberedelsesark, Eva har skrevet til sig selv, hvori hun benytter sig af formuleringer som: "Jeg skal have godkendt mine kilder"; "Jeg skal have styr på,

hvad jeg skal redegøre for”; ”Jeg skal spørge X, om hun kan hjælpe mig med noget statistisk materiale”.

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

### **En fortælling om vejledning – Luna**

#### *Sydskolens organisatoriske rammer*

Luna er elev i en studieretning med samfundsfag A og engelsk A på Sydskolen, en organisation præget af en relativt høj grad af styring (Raae, 2008). I de studieforberedende flerfaglige forløb sætter det sig igennem ved, at der på organisationsniveau er truffet beslutninger om antal forløb, placering, timetal, bemanning og produktkrav med en høj detaljeringsgrad og krav til feedback. Den høje grad af styring bliver tydelig ved skolens brug af en skriveportal med udfoldede opgavekrav (Skriveporten) samt skolens arbejde med videnskabsteori. På organisationsniveau er der truffet beslutning om, at vejlederne ved vejledning skal benytte sig af ’Den videnskabelige basismodel’, en model til refleksion over, hvordan projekter går videnskabeligt til værks (Petersen & Schaffalitzky, 2014). Desuden stiller skolen krav om brug af skolens digitale platform til elevernes logbog, hvor de skal nedskrive deres erfaringer fra de enkelte forløb. I det følgende udpeges to punkter af særlig interesse for den videre analyse: organiseringen af det videnskabsteoretiske element og skolens facilitering af den digitale platform, Skriveporten.

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

en forståelse af vejledningen som en hændelse, der primært stimulerer elevens egen refleksion og understøtter elevens skrive(r)udvikling. Eleven har ansvar for ”at formulere sig om behov for hjælp”; ”at reflektere højt”; ”at udvikle sin forståelse for problemet ved at sætte ord på” (Skriveporten).

### *Lunas erfaringer fra vejledningsforløbet*

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

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

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

Luna efterspørger en vejledning, der er tæt på hendes skrivning. Hun ønsker en instruerende vejledning og ønsker at blive bekræftet i arbejdet med problemformuleringen til DHO’en. Hun positionerer vejlederne som faglige autoriteter, der skal validere formelle elementer af hendes skrivning. Når Luna efterspørger vejledning i opgavens struktur og opbygning, så ligger der her en strategisk skills-forståelse af skriftlighed: Hun skal mestre formalia i genren. Men uddraget af interviewet viser også en bevidsthed om, at skrivningen er formet af den sociale kontekst: Opgaven skrives i to fag og i gymnasiet, og disse forhold har i Lunas perspektiv konsekvenser. Det er tydeligt, at hun er bevidst om, at der er tale om en særlig genre, der adskiller sig fra de daglige gymnasieopgaver: Hun trækker ikke konkret på erfaringer fra skriftlige opgaver i gymnasiet, men snarere på den flerfaglige projektopgave fra grundskolen. Citatet illustrerer, at Luna forstår skriftligheden som en central del af gymnasiets faglighed og kultur. Desuden har hun en klar fornemmelse af, at de fagligt-skriftlige kulturer og praktikker i gymnasiet adskiller sig fra det, hun kender fra grundskolen, og det bliver hun nødt til at tage bestik af.

Table 4. Analytisk sammenfatning af Lunas oplevelse af vejledningsforløbet

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

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

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

Vejleder: Du har forstået, hvad det er, at en DHO-opgave går ud på generelt, det, du kommer ind og leverer, er hamrende godt, og alt det, vi havde siddet og tænkt, at du skulle uddybe,

det uddybede du. Det eneste, jeg har at sige, er... Jeg har simpelthen skrevet... du skal sørge for at få noget skævt i dine opgaver. Det er simpelthen så vigtigt, at du i de her træningsopgaver ikke øhm.... forstå mig ret.... ikke bliver for fokuseret på dit 12 tal.... For det, der er vigtigt, er, at du udfordrer dig selv og dine egne evner, for du er virkelig, virkelig dygtig.... (Optagelse af DHO-feedback)

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

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

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

Luna: Ja, det synes jeg (...). Jeg synes, jeg har fået fagene til bedre at spille sammen i min SRO (...), og så synes jeg også, jeg har lavet, jeg har jo lavet retoriske analyser i begge to, den ene bare på dansk og den anden



på engelsk, men der synes jeg også, den er bedre den, jeg har lavet i år, (...) og mere relevant. Jeg synes, jeg har fået nogle sådan mere relevante begreber frem (...) og lidt mere uddybende også.

(Luna, interview efter aflevering af SRO)

Lunas positionering hænger sammen med en udvikling i de stemmer, hun trækker på: Når Luna i denne passage anvender udtryk som ”fået fagene til bedre at spille sammen” og ”relevante begreber”, så tyder det på, at hun nu låner termer fra vejlederne. Men Luna får mere fokus på faglig fordybelse og på at udvikle en selvstændig, faglig stemme. Hun bevæger sig fra en strategisk skills-orienteret forståelse af skriftlighed over mod en dannelsesorienteret forståelse af skriftlighed, hvor der er fokus på at udvikle en stemme med selvstændig faglig autoritet. Udviklingen af denne selvstændighed og tiltro til egne evner kan knyttes an til den feedback, hun har modtaget på sin DHO. Til trods for at feedbacken kun i begrænset omfang adresserede den konkrete opgave, bekræftede den givetvis Luna i, at hun mestrede genren og allerede var ved at blive indkultureret. Netop denne bekræftelse lader til at have stor betydning hos elever, der starter i gymnasiet (Bang-Larsen, 2021).

Lunas selvpositionering som indkultureret deltager i gymnasiets faglige kultur bliver tydeligere frem mod SRP-opgaven i 3.g. Luna skriver om Kinas forfølgelse af religiøse minoriteter (samfundsfag A og religion B). I begrundelsen for emnevalg fremhæver hun, at hun i feedbacken på sine to tidligere opgaver har fået at vide, ”at hun skal udfordre sig selv noget mere”, hvilket hun synes, hun gør ved valget af dette emne (Luna, interview efter aflevering af SRP). Valget viser, at Luna oplever sig som indkultureret, og at hun går ombord i den opfordring til en selvstændig undersøgelsesproces, som både Læreplanen, Skriveporten og vejledere lægger op til. Hvor Luna forstår skriftlighed i et strategisk skills-perspektiv i arbejdet med DHO, så er hun i SRP orienteret mod en fagligt-akademisk diskurs i sin skrivning, der lægger sig op ad en dannelsesforståelse af skriftlighed med fokus på at etablere en selvstændig, faglig stemme.

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

### **Sammenfatning og diskussion**

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

Hos både Eva og Luna ses en skriveudvikling i det longitudinale perspektiv: Begge skrivere udvikler deres beherskelse af de flerfaglige opgavegenrer, og de udvikler deres brug af faglige analysebegreber. Især hos Luna ses en udvikling af en mere stærk, faglig stemme, og især Luna gennemgår en skriverudvikling ved igennem de tre opgaver at udvikle en mere selvstændigt undersøgende skriverposition i SRP'en. Når analysen ovenfor viser, at tekstnær respons ikke spiller nogen stor rolle i vejledningen, og når vi med Igland (2009) kan pege på, at procesorienterede kommentarer til tekststudkast er et afgørende redskab til refleksion og til skriveudvikling, så er det muligt, at elevernes skriveudvikling ikke så meget skyldes den isolerede vejledning knyttet til de flerfaglige opgaver. Det er sandsynligt, at udviklingen i de to elevers beherskelse af de flerfaglige opgaver igennem skrivningen af DHO'en og SRO'en *sammen* med udviklingen i elevernes deltagelse i fagene i den daglige undervisning i klasserummet og i de faglige opgaver er væsentlige bidrag til den skriveudvikling, der finder sted. Som Igland (2009) med Bakhtin argumenterer for, så er tekstrespons og tekster i det hele taget dialogiske: De er dialogiske ved at pege tilbage mod tidligere respons og opgaver og frem mod fremtidige. Men de er også i dialog med faglige tekster og faglig dialog i undervisningen. Men hvis denne dialog ikke bliver faciliteret i vejledningen, så er det i høj grad op til eleverne selv at gøre det, og det kan ikke antages, at alle elever er i stand til dette uden solid støtte i vejledningen.

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

Vejledningens bidrag til skriverudvikling synes også udfordret af, at eleverne selv skal aktivere skriveerfaringer fra de tidligere opgaver (DHO og SRO). Endvidere er eleverne udfordret af, at feedback gives mundtligt og på et enten meget lokalt eller meget overordnet niveau. Informeret af skriveforskningen kan vi pege på, at inddragelse af elevernes konkrete skriftlige produkter som udgangspunkt for vejledningssamtalen vil støtte elevernes skriverudvikling, idet konkret og tekstnær feedback

på mesoniveau ville være lettere for eleverne at omsætte i deres skrivning af den næste større opgave inden for et andet emne og fagområde (Kvithyld & Aasen, 2013). Styredokumenterne repræsenterer en forståelse af skriftlighed som et værktøj, der uproblematisk videreformidler faglige tanker, og dermed også som et værktøj, der kan tilegnes som generiske skills (Christensen & Hobel, in press). Denne forståelse er også dominerende hos de vejledere, der er repræsenteret i data. Det kan bl.a. skyldes, at dette niveau, i kraft af sin tekniske karakter, er relativt tilgængeligt og givetvis let at opnå konsensus om i vejledning og ved bedømmelse. Den strategiske skills-forståelse af skriftlighed stiller imidlertid høje krav til den enkelte elevs arbejde med at udvikle sin akademiske skriftlighed, herunder en selvstændig, faglig stemme. Dette hænger godt sammen med, at analysen udpeger forskelle i aktørernes forståelse af skriftlighedens rolle i vejledning; forståelser, som ændres over det treårige forløb. Analysen viste, at i SRO'en positionerer de to elever sig selv som skrivere, der efterspørger en mere dybdegående, tekstnær faglig vejledning; et behov, der delvist imødekommes gennem den peerfeedback, de selvstændigt tager initiativ til. Analyserne peger også på en diskrepans i de forskellige positioner, eleverne tilbydes. Eleverne tilbydes på den ene side, gennem bl.a. styredokumenter og skolens digitale platform, en position som selvstændigt undersøgende, der skal få fagenes samspil til at fungere. Men denne positionering overlappes på den anden side af en positionering af eleven som en, der skal instrueres; en positionering, som data viser, at vejlederne i det treårige vejledningsforløb synes at foretrække. Denne diskrepans genererer støj i forhold til, hvilke positioner de vejlede elever forventes at indtage. Støjen udfordrer elevernes indkultureringsproces.

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

samskabende vejlederposition og en overtalende, dialogisk diskurs får større vægt mod slutningen af forløbet.

I analysen ses det imidlertid også, at elever også efterspørger en instruerende vejlederposition. Dette viser, at en entydig progression fra en instruerende position til en samskabende position i vejledningen ikke nødvendigvis er produktiv; positionerne væver sig ind i hinanden, og der kan også sent i vejledningsforløbet være brug for instruktion set fra elevens perspektiv. Men man kan også spørge, om behovet for at fastholde vejlederen i en instruerende position er frugtbar; behovet kan have en strategisk begrundelse (Berge, 1988) og være udtryk for, at eleven søger at reducere den omfattende kompleksitet, som præger skrivningen og vejledningen knyttet til de store opgaver.

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

Vi peger på, at det longitudinale perspektiv i vejledningen af de større skriftlige opgaver på den ene side er forløbets adelsmærke og på den anden side forløbets store udfordring. I organisationernes reformulering af læreplanen synes de optaget af det strukturelle niveau i organiseringen af vejledning og skriveproces, men berører kun i begrænset omfang det didaktiske indhold i vejledningen. Vejledernes fokus i vejledningen er i høj grad rettet mod det enkelte opgaveforløb og en skills-orienteret vejledning. Analyserne peger på, at den dannelsesorienterede skriftlighedsforståelse, som ifølge formålsparagraffen også står centralt for de større skriftlige opgaver, ikke får meget plads i vejledningen, givetvis fordi den rummer en højere grad af kompleksitet. Elevernes skriverudvikling bygger på, at skills er tilegnet, men det overlades i høj grad til eleverne selv at skabe sammenhæng mellem forløbene og at udvikle sig videre som skrivere.

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

## Forfatteromtale

**Anne Bang-Larsen**, ph.d.-stipendiat ved Institut for kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Mine forskningsinteresser kredser om vejledning af skriftlige opgaver, evaluering og feedback. Endvidere er jeg optaget af gymnasieforskning.

**Søren Nygaard Drejer**, ph.d. og lektor ved Svendborg Gymnasium. Mine forskningsinteresser er rettet mod skriveforskning og overgangsproblematiske. Endvidere er jeg optaget af gymnasieforskning.

## Referencer

- Andrews, R. & Smith, A. (2011). *Developing writers. Teaching and learning in the digital age*. Open University Press.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Bang-Larsen, A. (2022). *Vejledning – et drama i flere akter*. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.
- Bang-Larsen, A. (2021). Klyngevejledning – kaos eller quest? *Nordisk Tidsskrift I Vejledningspedagogikk*, 6(1). <https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3229>
- Bang-Larsen, A. & Qvortrup, A. (2021). Virtuel vejledning under corona-krisen. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 14(24). <https://doi.org/10.7146/lom.v14i24.124959>
- Bastalich, W. (2017). Content and context in knowledge production: A critical review of doctoral supervision literature. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1145–1157. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1079702>
- Beer, M. & Mason, R. B. (2009). Using a blended approach to facilitate postgraduate supervision. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(2), 213–226. <https://doi.org/10.1080/14703290902843984>
- Bengtzen, S. S. (2012). *Didaktik og idiosynkrasi: En undersøgelse af vejledningssamtalen på universitetet med fokus på forholdet mellem personligt og fagligt indhold*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Bengtzen, S. S. (2016). *Doctoral supervision: Organization and dialogue*. Aarhus Universitetsforlag.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestiln som genre. Med pårvungen penn*. LNU/Cappelen.
- Bitchener, J., Basturkmen, H. & East, M. (2010). The focus of supervisor written feedback to thesis/dissertation students. *International Journal of English Studies*, 10(2), 79–97. <https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119201>
- Bjørndal, C. R. P. (2008). *Bak vejledningens dør: Symmetri og asymmetri i vejledningssamtaler*. Doctoral dissertation. Universitet i Tromsø.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappa.
- Blåsjö, M. & Josephson, O. (2018). Texter och genrenormer. I P. O. Erixon & O. Josephson (Red.), *Kampen om teksten. Examsarbetet i lärarutbildningen*. Studentlitteratur.
- Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. Methuen.
- Bueie, A. A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 1–28.
- Cayley, R. (2020). Understanding supervisory practices: Commonalities and differences in ways of working with doctoral writers. *Discourse and Writing/Rédactologie*, 30, 1–18.
- Christensen, T. S., Elf, N. F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Christensen, T. S., Petersen, C. K. & Piekut, A. (2020). Dokumentation og evaluering. I A. Qvortrup (Red.), *Gymnasiet i udvikling: Undersøgelser og analyser af aktuelle udviklinger i gymnasiet*. Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, V. (2015). *Nettekster fanger og fænger. Multimodale tekster, feedback og tekstkompetence i danskundervisningen i udskolingen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Curtis, M. & Herrington, A. (2003). Writing development in the college years: By whose definition? *College Composition and Communication*, 55(1), 69–90.
- Dixon, K. & Hanks, H. (2010). From poster to PhD: The evolution of a literature review. I *The Routledge doctoral supervisor's companion: Supporting effective research in education and the social sciences* (s. 51–65). Routledge.
- Drejer, S. N. & Bang-Larsen, A. (2021). Vejledningens transformative potentiale i et overgangsperspektiv. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 16(31). <https://doi.org/10.7146/dut.v16i31.124209>



- Drejer, S. N. (2018). *Overgange og udviklinger: To skrivers transition mellem gymnasium og universitet i fagene dansk og fysik*. Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet, Institut for Kultur og Medier.
- Dysthe, O. (2006). *Dialogisk samspil og læring*. Forlaget Klim.
- Dysthe, O., Samara, A. & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: A case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299–318.
- EVA (2015). *Studieretningsprojektet i gymnasiet*. <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/studieretningsprojektet-gymnasiet>
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet (Five misunderstandings about case-study research). I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 463–487). Hans Reitzels Forlag.
- Frank, A. W. (2015). Selves, holding their own with illness. I I. Fernando, C. B. Martins, A. Reis & Z. Sanches (Red.), *Creative dialogues: Narrative and medicine* (s. 120–129). Cambridge Scholars Publishing.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Grant, B. M. (2003). Mapping the pleasures and risks of supervision. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(2), 173–88.
- Grant, B. M. (2008). Agonistic struggle: Master-slave dialogues in humanities supervision. *Arts and Humanities in Higher Education* 7(1), 9–27.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2006). *Forskningsveilederen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Hastrup, K. (2012). Feltvidenskab: Hvordan etableres genstandsfeltet? I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hobel, P. & Christensen, V. (under publicering). Feedback til elevtekster som fagspecifik, formativ evaluering. Manuskript afsendt til publicering.
- Iglund, M. (2009). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I O. K. Haugløyken, L. S. Evensen, F. Hetzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Universitetsforlaget.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity. The discursive construction of identity in academic writing*. John Benjamins Publishing Company.
- Janssen, S., Vuuren, M. v. & de Jong, M. D. T. (2020). Sensemaking in supervisor–doctoral student relationships: Revealing schemas on the fulfillment of basic psychological needs. *Studies in Higher Education*, 2020 (aug. 20). <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1804850>
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245.
- Johnson, L., Lee, A. & Green, B. (2000). The PhD and the autonomous self: Gender, rationality and postgraduate pedagogy. *Studies in Higher Education*, 25, 135–47.
- Krogh, E. (2019). Extended formats: Students' development as knowledge constructing writers. I E. Krogh & K. S. Jakobsen (2019) (Red.), *Understanding Young People's Writing Development. Identity, Disciplinarity, and Education* (s. 37–65). Routledge.
- Krogh, E. & Christensen, T. S. (2020). I A. Qvortrup (Red.), *Gymnasiet i udvikling: Undersøgelser og analyser af aktuelle udviklinger i gymnasiet*. Hans Reitzels Forlag.
- Krogh, E., Christensen, T. S. & Jakobsen, K. S. (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E. & Jakobsen, K. S. (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet* (s. 71–105). Syddansk Universitetsforlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om literacy*, 2011(9), 7.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (2010). The “academic literacies” model: Theory and applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368–377.
- Lee, A. (2012). *Successful research supervision: Advising students doing research*. Routledge.
- Lillis, T. M. (2009). Bringing writer's voice to writing research. I A. Carter, T. Lillis & S. Parkin (Red.), *Why writing matters: Issues of access and identity in writing research and pedagogy*. *Studies in written language and literacy* (s. 169–187). John Benjamins Publishing Company.
- Loseke, D. R. (2007). The study of identity as cultural, institutional, organizational, and personal narratives: Theoretical and empirical integrations. *The Sociological Quarterly*, 48(4), 661–68.
- Maxwell, T. W. & Smyth, R. (2011). Higher degrees research supervision: From practice towards theory. *Higher Education Research and Development* 30(2), 219–231.
- McAlpine, L., Castello, M. & Pyhältö, K. (2020). What influences PhD graduate trajectories during the degree: A research-based policy agenda. *Higher Education*, 80, 1011–1043.
- Petersen E. N. & Schaffalitzky, C. M. (2014). Videnskabsteoretisk refleksion som grundlaget for tværfagligt arbejde i almen studieforberedelse. *Norddidactica*, 2014 (1), 21–40. <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A736195&dsid=6341>



*To elevers udvikling gennem vejledning i de store opgaver i gymnasiet*

- Prior, P. & Bilbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. I M. Castelló & C. Donahue (Red.), *University writing: Selves and texts in academic societies. Studies in Writing, 24*, 19–31. Emerald.
- Qvortrup, A. (Red.) (2020). *Gymnasiet i udvikling*. Hans Reitzels Forlag.
- Raae, P. H. (2008). Rektor tænker organisation: Organisationsforestillinger i lyset af den dobbelte reform af det almene gymnasium. *Gymnasiepædagogik No. 67*. Syddansk Universitet. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. <https://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/09/Raae-Rektor-tænker-org.-Gp.-nr-67.pdf>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Saldaña, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers* (2. udg.). Sage.
- Skagen, K. (2017): Faglig dybdevejledning på masternivå. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 101*(1), 80–91. [https://www.idunn.no/npt/2017/01/faglig\\_dybdeveiledning\\_paamasterniva](https://www.idunn.no/npt/2017/01/faglig_dybdeveiledning_paamasterniva)
- Sommers, N. & Saltz, L. (2004). The novice as expert: Writing the freshman year. *College Composition and Communication, 56*(1), 124–149.
- Street, B. & Robinson-Pant, A. (2012). Students' and tutors' understanding of "new" academic literacies practices. I M. Castollo & C. Donahue (Red.), *University writing. Selves and texts in academic societies. Studies in writing, vol. 24*. Emerald.
- Undervisningsministeriet (2017). Læreplan – studieretningsprojektet 2017. Stx – læreplaner af 01/08/2017. UVM - Læreplan - STX - Studieretningsprojektet
- Walker, M. & Thomson, P. (2010). *The Routledge doctoral supervisor's companion: Supporting effective research in education and the social sciences*. Routledge.
- Wichmann-Hansen, G., Eika, B. & Mørcke, A. M. (2007). Hvad findes der af litteratur om vejledning? – Litteratursøgning med fokus på publicerede, evidensbaserede studier. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, 2*(3), 11–19. <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/5636>
- Wisker, G. (2012). *The good supervisor: Supervising postgraduate and undergraduate research for doctoral theses and dissertations*. Palgrave Macmillan.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.