

Akademisk vejledning og skrivning – for vejledere og studerende Mere kollektiv og dialogisk vejledning giver mere læring og flere gode opgaver

Våre masterstudenters overraskelse ved å oppdage læringspotensialet i diskusjon og dialog i *veiledningsgruppene* forteller oss at det er et behov for å videreutvikle former for akademisk praksis som gir rom for mange stemmer [...]. *Flerstemmighet* var det trekk ved gruppene som oftest ble kommentert av studentene, og det ser også ut til å være gruppens kraft som læringssted. Ifølge Bakhtin (1986)² er det ikke nok at det fins flere stemmer; det er selve spenningen mellom divergerende stemmer som skaper potensial for ny forståelse.³

¹ Jeg angiver min tilknytning til både Islands Universitet og Universitetet i Bergen (UiB), selv om jeg har orlov fra min stilling ved UiB. Det gjør jeg fordi jeg i denne artikkel bruker et empirisk materiale fra en elektronisk opgavebank ved UiB og bygger på to indlæg om vejledning som jeg har holdt ved UiB i foråret 2009 og som jeg har arbejdet på før min orlov trådte i kraft. Det drejer sig om et indlæg på en fakultær vejledningskonference 20. april 2009: „Polyfoni og etik i master- og forskeruddannelsesvejledningen“ og et indlæg på et vejledningsseminar 27. maj 2009: „Vejledning på kurset ‚Akademisk skrivning‘“.

² Henvisningen er til Michael Bakhtin, *Speech Genres and Other Late Essays*, redigeret af Caryl Emerson & Michael Holmquist og oversat af Vern W. McGee, Austin: University of Texas Press, 1986.

³ Olga Dysthe, Akylina Samara & Kariane Westrheim, „En treleddet veiledningsmodell i masterstudiet“, *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*, redigeret af Olga Dysthe & Akylina Samara, Oslo: Abstrakt forlag, 2006, pp. 37–55, her p. 51.

1. Før og forud for vejledning

1.1 Indledning: Emne, indhold, formål og teorigrundlag

I denne artikel⁴ anlægger jeg et holistisk eller helhedsorienteret syn på akademisk vejledning og præsenterer en flerstemmig og flerleddet vejledningsmodel med et indholdsmæssigt fokus på akademisk skrivning i bred forstand. Med helhedsorienteret mener jeg sammenhæng mellem vejledningens teoretiske momenter (formål og teorigrundlag) og vejledningens indhold og form i praksis. Flerstemmigheden knytter jeg dels til kollektive vejledningsformer, som fx vejledningsgrupper (grupper af studerende med vejleder(e)) og skrivegrupper (grupper uden vejleder) (jf. indledningscitater), og dels til en dialogisk form, i udvidet bachtinsk forstand, som beskrevet nedenfor. At modellen er flerleddet, betyder at den kombinerer flere vejledningsformer og foregår på flere arener: 1) kollektiv vejledning i en vejledningsgruppe, 2) i en skrivegruppe og 3) på et skrivekursus plus 4) traditionel individuel vejledning. Modellen bygger på sociokulturel læringsteori og forsknings- og erfaringsbaserede principper for god vejledning.

Jeg giver eksempler på kollektiv vejledning og argumenterer for at vi ved at indføre mere kollektiv og dialogisk vejledning opnår mere og bedre læring og får flere gode opgaver end hvis vi kun praktiserer traditionel individuel vejledning. Jeg beskriver principper for hvad god vejledning er, og præsenterer resultater fra en empirisk undersøgelse af vejledningen på kurset „Akademisk skrivning“ ved Universitetet i Bergen. Kurset kan kaldes et bedst-praksis-eksempel fordi det kombinerer kollektive vejledningsformer og har et procesorienteret udgangspunkt i den forstand at kursets studerende får skriftlig tilbagemelding i form af lærerkommentarer på to opgaveudkast. Den undersøgte vejledning er disse kommentarer. I min vurdering af kommentarerne bruger jeg tre kategorier: 1) Gode og dialogiske kommentarer, 2) Generelle og utydelige kommentarer og 3) U hensigtsmæssige kommentarer. Jeg afslutter med en vejled-

⁴ Hjertelig tak til Gunnstein Akselberg, Ralph Jewell, Birger Solheim og Svein Sture for frugtbare diskussioner om akademisk skrivning og vejledning og om gode akademiske tekster under arbejdet med denne artikel.

ningsvision som forener god, kollektiv og dialogisk vejledning. Visionen er et bud på helhedsorienteret vejledning i praksis.

Akademisk skrivning i bred forstand er vejledningens omdrejningspunkt og drejer sig om

- 1) hvad akademiske opgaver *er*, dvs.: Hvilke kendetegn, krav og kvalitetskriterier er knyttet til disse tekster? Hvad kendetegner fx sprogbrugen i dem?
- 2) hvad vi *gør*, og hvad der *sker* i akademiske opgaver og tekster, dvs.: Hvilke sproghandlinger og hvilke tænke- og handlemåder kommer til udtryk i en bachelor- eller specialeopgave (masteropgave), hvordan forholder vi os til fagtraditionen, og hvad tilfører vi traditionen (dvs. forskningens nyhedskrav)?
- 3) *skriveprocesser*, forstået som både kognitive, fysiske og sociale processer og procesorienteret skrivepædagogik som pædagogisk metode, dvs. emner som bevidsthed, følelser, erfaringer, forventninger og forestillinger (fx om læseren) plus skriveteknikker og -strategier og alt hvad der sker fra ide og valg af emne, formulering og udvikling af problemstillinger til tilbagemelding på udkast, revision, korrekturlæsning osv. I skriveprocesser indgår også forskningsprocesser. Det betyder at akademiske opgaver indeholder et stykke forskning eller, når der er tale om semesteropgaver og andre mindre opgaver, i det mindste en forskningsøvelse af en eller anden art. Skriveprocesser må derfor ind i vejledningen. Da kan nogle af de udfordringer og en del af den tankevirkosomhed der er forbundet med at skrive akademiske opgaver, komme frem i lyset. Det er godt at vide at der ofte ligger adskillige famlende udkast, kaotiske tanker og mange diskussioner bag en fiks og færdig tekst. Vi ser det bare ikke. Men ved at have et procesfokus kan vi få afdramatiseret akademisk skrivning og sænket tærsklen for at lade andre læse og kommentere udkast i forskellige faser i skriveprocessen.

Artiklen har tre formål. Det første er knyttet til påstanden i titlen, og det er at bane vej for mere kollektiv og dialogisk vejledning, fordi den slags vejledning øger læring og desuden har en række andre fordele,

som jeg vender tilbage til nedenfor i afsnit 1.3.⁵ Ved at supplere den traditionelle og individuelle vejledning med kollektive og dermed dialogiske vejledningsformer kan vi både fremme læring og få bedre opgaver. Desuden kan vi samtidig få løst nogle almindelige problemer og udfordringer ved individuel vejledning, set fra de studerendes side, fx overbelastede og fortravlede vejledere, lang ventetid på tilbagemelding, vejlederes manglende tid, interesse eller engagement og stærk vejlederstyring. Det andet formål er at beskrive vejledningens omdrejningspunkt: akademisk skrivning, i bred forstand, dvs. som kendetegn, krav og kriterier som er knyttet til akademiske tekster, som sproghandlinger og tænke- og handlemåder og som skriveprocesser. Det tredje formål er at præsentere resultater fra den nævnte undersøgelse.

Helhedsorienteret vejledning kombinerer kollektive og individuelle vejledningsformer og har en dialogisk grundkarakter og fokus på akademisk skrivning i bred forstand. Det dialogiske – eller dialogismen – er et begreb som stammer fra den russiske sprogfilosof og sprogbrugsteoretiker Michail Bachtin (1895–1975). Det er et overbegreb i Bachtins sprogfilosofiske tænkning, og det er knyttet til sprogbrug. Bachtin beskriver det rammende og brede med følgende ord: „Der hvor der ikke er ord, hvor der ikke er sprog, kan der heller ikke være dialogiske forhold (...). Dialogiske forhold er meningsmæssige relationer mellem alle mulige ytringer inden for kommunikation. (Bachtin, 1979, 2966)“.⁷

Det dialogiske er hos Bachtin ikke begrænset til mundtlig kommunikation, sådan som vi normalt forstår begrebet i dagligdags betydning. Det er et overordnet begreb og knyttet til al kommunikation, mundtlig såvel som skriftlig. Bachtin skriver et sted at det at leve „betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, være enig osv.“.⁸ Udsagnet peger på et etisk ansvar som

⁵ Se også Hanne Nexø Andersen, „Ja tak til mere kollektiv opgave- og skrivevejledning!“, *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 6/2008, pp. 15–20, her pp. 15–16: http://www.dun-net.dk/media/60540/2008_06_D.pdf [21.12.2009].

⁶ Henvisningen er til Michael Bachtin, *Probleme der Poetik Dostoetskij's*, München: Karl Hanser Verlag, 1979, p. 296.

⁷ Citatet er Nina Møller Andersens og stammer fra artiklen „Bachtin og det polyfone“, *Sproglig polyfoni. Tekster om Bachtin og ScaPoLine*, redigeret af Rita Therkelsen, Nina Møller Andersen & Henning Nølke, Århus: Aarhus Universitetsforlag, 2007, pp. 15–35, her p. 19.

⁸ Olga Dysthe, *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*, Oslo: Gyldendal, 2003, p. 61.

vi har over for hinanden, også i en vejledningssituation. Et vigtigt spørgsmål som straks melder sig, er hvornår og hvordan det dialogiske bliver realiseret. Spørgsmålet kræver en længere diskussion end der er plads til her, men et kort og forenklet svar kan være at den mest konkrete realisering er når vi stiller ægte og åbne spørgsmål, dvs. spørgsmål som vi på forhånd ikke har svar på (se også slutningen af afsnit 1.4 og eksemplet i citat 1 i afsnit 2.3).

I et vejledningsforløb som kombinerer flere vejledningsformer, er der mange dialogiske forhold: mellem studerende og vejleder(e), mellem studerende indbyrdes, mellem studerendes og andres tekster og også mellem vejlederens og den studerendes tekst. I denne sidste dialogform ligger fx vejlederens skriftlige tilbagemelding på den studerendes tekst. Det er det dialogiske og de mange dialogformer i denne udvidede forstand vi skal trække ind i vejledningen.

Teoretisk lader både det dialogiske og det kollektive perspektiv sig forbinde med sociokulturel læringsteori⁹, hvilket understreger betydningen af at deltage i praksisfællesskaber og også peger på at vi imiterer, bevidst og ubevidst, vi observerer, vi lærer efter modeller, gennem interaktion, i dialog og diskussion med andre, i et socialt rum, i en social kontekst:

I synet på læring i eit sosiokulturelt perspektiv står imitasjon, observasjon og modellering sentralt. Imitasjon som læringsstrategi har ikkje hatt nokon plass innanfor retningar som legg vekt på eigenaktivitet og undersøkjande haldning, slik som konstruktivismen. Det har òg vore vanskeleg å sameine læring gjennom imitasjon med synet på læring som ein hovudsakeleg kognitiv og individuell prosess. Imitasjon er ei form for læring som byggjer på at vi er i stand til å lære komplekse handlemønster, ofte utan at vi sjølve er medvitne om det. Det er ikkje berre praktiske ferdigheiter, til dømes bruk av reiskapar eller idrettsøvingar, som blir lærte gjennom imitasjon, også haldningar, normer og verdiar kan bli tileigna gjennom imitasjon. Da er læringa så omfattende at ein kan snakke om identifikasjon med personar eller kultur (Nielsen & Kvale 1999¹⁰).¹¹

⁹ Se Jean Lave & Etienne Wenger, *Situert læring og andre tekster*, København: Reitzel, 2003.

¹⁰ Henvisningen er denne: *Mesterlære. Læring som sosial praksis*, redigeret af Klaus Nielsen & Steinar Kvale, Oslo: Gyldendal, 1999.

¹¹ Torlaug Løkensgard Hoel, *Skriving ved universitet og høyskolar. For lærarar og studentar*, Oslo: Universitetsforlaget, 2008, p. 57.

Som citatet pointerer, er imitation en vigtig læringsstrategi, og læring som resulterer i tilegnelse af færdigheder, holdninger, normer og værdier, er forbundet med identifikation. Imitation er her ikke efterligning eller kopiering, men udvælgelse, tilpasning og sammenføjning af dele af noget til noget nyt, til ny kundskab. I vejledningen er imitation som læringsstrategi og identifikation som læringseffekt knyttet til socialisering ind i fagmiljøer med faglige netværk og praksisfællesskaber.¹² Her tilegner vi os fagkundskaber, færdigheder og tænkemåder og udvikler værdier og holdninger i forhold til bl.a. skrivning, læsning, vejledning og forskning. Her sker læring som social praksis. En vigtig vejlederopgave er derfor at gelejde studerende ind i aktive og stimulerende miljøer og fællesskaber. Det kan være skrive- og vejledningsgrupper eller intensive skrivekurser, evt. fælles for nye og erfarne bachelor- og masterstuderende i begyndelsen af et semester. I den slags fællesskaber lærer deltagerne af hinanden og ved at forholde sig til hinanden, på samme måde som læring sker blandt lærlinge som de amerikanske læringsforskere Jean Lave og Etienne Wenger konkluderer i deres studier af lærepladser:

Fra sine kassustudier trekker Lave og Wenger¹³ den konklusjonen at lærlingene lærer mest gjennom relasjoner til andre lærlinger. Det er derfor grunnlag for å anta at den læringen som foregår mellom medstudenter og sammen med andre som er relativt nye i faget, er svært produktiv. En av grunnene er at de setter ord på mange ting som de erfarne i fagmiljøet svært ofte tar for gitt, men som de nye trenger å diskutere.¹⁴

Denne sociale praksislæring blandt lærlinge og studerende som citatet peger på, føjer nye, individuelle og personlige erfaringer, synspunkter og overvejelser sammen i et flerstemligt rum hvor

¹² Etienne Wenger, *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Begrebet praksisfællesskab skriver Wenger også om på sin hjemmeside: www.ewenger.com/theory/index.htm [15.05.2009].

¹³ Henvisningen er denne: Jean Lave & Etienne Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, New York: Cambridge University Press, 1991.

¹⁴ Olga Dysthe, Akylina Samara & Kariane Westrheim, „En treleddet veiledningsmodell i masterstudiet“, p. 39.

både tavs kundskab italesættes og et mangefold af forskellige, afvigende og enige stemmer mødes. Mange studerende har også nok selv erfaret at de lærer meget af faglig nærkontakt med medstuderende som har samme mål og interesser, fx at skrive bacheloropgave eller speciale (masteropgave), uden at de har været bevidste om selve læringsaspektet. Også masterstuderende som har deltaget i mine skrivekurser, fremhæver i deres log ofte værdien af både at høre mere erfarne studerende fortælle om deres erfaringer og usikkerhedsmomenter og at deltage i diskussioner i grupper med medstuderende. Her tør de stille spørgsmål, være uenige og udtrykke følelser. Det giver gode og rige dialogmuligheder.

Baggrunden for mit fokus på kollektiv og dialogisk vejledning er dels erfaringer som viser at (mere) helhedstænkning i vejledningen kommer både studerende og vejledere til gode og resulterer i mere læring og bedre tekster, og dels et ønske om at forbedre min egen kollektive vejledning i (mere) dialogisk retning. En vigtig inspirationskilde er kollektive vejledningserfaringer fra skrivekurser og dialogisk vejledning som jeg selv har oplevet at få i forbindelse med brug af statistisk metode.¹⁵ Fremstillingen bærer derfor præg af at jeg har mange positive erfaringer med kollektiv og dialogisk vejledning og er selvsagt præget af mine interesser og værdier i forhold til vejledning og skrivning.

I titlen angiver jeg at artiklen henvender sig til både studerende og vejledere, og jeg bruger begrebet dialogisk. Forhåbentlig kan artiklens temaer have en vis nytteværdi for begge disse grupper og inspirere til dialog og diskussion, om vejledning i praksis, i lyset af læringsteori: Hvordan kan vi bruge indsigter fra nyere læringsteori til at vurdere og forbedre den vejledning vi giver eller får? Hvad er studerendes og vejlederes mål med vejledningen? Og hvordan kan vi udvikle og praktisere dialogiske vejledningsformer som i størst mulig grad tilgodeser læring, skrivning og akademiske tænke- og arbejds måder?

¹⁵ Den vejledning jeg henviser til, omfattede både skriftlig tilbagemelding på et artikeludkast og en efterfølgende vejledningssamtale med min vejleder. Vejledningens emne var brug af en statistisk metode, korrespondanceanalyse, og den nævnte artikel er denne: Randi Benedikte Brodersen, „Korrespondanceanalyse – et dynamisk og fleksibelt sociolingvistisk værktøj“, *12. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog*, redigeret af Inger Schoonderbeek & Peter Widell, Århus: Aarhus Universitet, 2009, pp. 109–124.

De tekster jeg bygger på i denne artikel, er vejledningsfaglige og andre faglitterære bidrag af forskellig art, dog især danske og norske bidrag, eftersom det er det danske og norske vejledningslandskab jeg har vandret mest i. Desuden bygger jeg på to indlæg jeg har holdt om vejledning (se note 1), og inddrager empiriske data i form af såkaldte lærerkommentarer på studerendes opgaveudkast på kurset „Akademisk skrivning“ ved Universitetet i Bergen. Samtidig trækker jeg på erfaringer og indsigter jeg har høstet fra forskellige vejledningssammenhænge igennem en årrække. Derfor er kontakten med mange hundrede studerende en vigtig del af artiklens grundlag. Det er studerende ved Universitetet i Bergen og Kunsthøgskolen i Bergen og fra efteråret 2008 også ved Islands Universitet.

1.2 Hvad er vejledning?

Uanset hvilken slags vejledning der er tale om, drejer vejledning sig om at hjælpe og drage omsorg for et andet menneske. En vejleder er ikke vejleder for sin egen skyld, men for den andens skyld.¹⁶

Citatet indeholder en vigtig påmindelse til vejledere og studerende om at hovedpersonen i et vejledningsforhold er den anden, dvs. den studerende, ikke vejlederen. Læseren vil nok være enig i at vejledning drejer sig om „at hjælpe og drage omsorg for et andet menneske“ og alligevel vide at vejledere har meget forskellige opfattelser af hvad hjælp og omsorg vil sige i praksis. Nogle vejledere opfatter sig selv som dialogpartner, andre ser på sig selv som lærer eller mester (selv om de forskellige opfattelser ikke nødvendigvis udelukker hinanden).¹⁷ En vejleders opfattelse af sin egen rolle kan have stor betydning for både hvad der foregår i vejledningen (se afsnit 2.3), og hvordan forholdet mellem vejleder og den studerende

¹⁶ Dag Gjerløw Aasland, „Vejledningens etiske forudsætninger“, Solveig Botnen Eide, Hans Herlof Grelland, Aslaug Kristiansen, Hans Inge Sævareid & Dag Gjerløw Aasland, *Til den andens bedste. Om vejledningens etik*, oversat fra norsk af Tom Havemann, Virum: Dansk Psykologisk Forlag, 2009, pp. 17–29, her p. 17.

¹⁷ Olga Dysthe, „Rettleiaren som lærer, partnar eller meister?“, *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*, pp. 228–248, her p. 228.

er. Og netop dette forhold fremstår som den vigtigste faktor for et vellykket opgave- og skriveforløb.¹⁸

Vejledning kan vi beskrive som alt det vejledere gør via kommunikation, i mundtlig og skriftlig form, for 1) at *hjælpe studerende* – jf. citatet ovenfor – *i arbejdet med at skrive akademiske opgaver* inden for en bestemt tidsramme, og på bachelor- og kandidatniveau¹⁹ med at opnå en akademisk grad, 2) at *fremme studerendes læring* og evne til selvrefleksion, og 3) at *socialisere studerende ind i faglige fællesskaber*.

De fleste på humaniora tænker nok på vejledning som individuelle samtaler mellem en vejleder og en studerende, og den form for vejledning er stadig den mest udbredte i humanistiske miljøer, mens naturvidenskabelige miljøer har en tradition for i højere grad at benytte sig af kollektive vejledningsformer. Foruden disse to hovedformer er der også kombineret individuel-kollektiv vejledning. Det er især denne kombinerede vejledning jeg har interesseret mig for, dels i form af elektronisk tilbagemelding, dels i vejledningsgrupper på skrivekurser. De kombinerede former har en dobbelt målgruppe, nemlig både den enkelte og en gruppe, og derfor en særlig dynamik. De udmærker sig ved at studerende får individuel opgavevejledning som er tilgængelig for andre, i mundtlig form i en vejledningsgruppe eller i skriftlig form, fx elektronisk via en læringsplatform. De er læringsmæssig interessante, fordi de skal balancere mellem et fokus på individuel og på kollektiv læring.

Vejledning kan foregå på mange arenaer, både virkelige og virtuelle, og udtryksformen kan variere fra individuelle og personlige samtaler til telefonisk og elektronisk vejledning som fx netseminar,²⁰ og fra elektronisk tilbagemelding eller kommentering via en læringsplatform (som på kurset „Akademisk skrivning“ ved Universitetet i Bergen, se afsnit 2.1) til skrive- og vejledningsgrupper, skrivekurser, kollokviegrupper og andre kollektive vejledningsformer.

¹⁸ Ibid., p. 229.

¹⁹ Kandidatsniveau i Danmark svarer til masterniveau i Island og Norge.

²⁰ Se „Stop plagiat nu!": www.stopplagiat.nu/ [10.05.2009].

Vejledning er et vidt begreb, et kamæleonbegreb som skifter indhold afhængigt af vejledere, studerende og kontekst. I praksis er der også glidende overgange mellem vejledning, undervisning og formidling. Vejledning rummer ofte både undervisnings- og formidlingsaktiviteter, men foregår altid i et fagmiljø og i et fagligt fællesskab hvor der er nye og erfarne studerende, ph.d.-kandidater, vejledere, lærere, forskere og bibliotekarer og andre ansatte. I dette fællesskab ligger der rige muligheder for at udvikle og kombinere nye kollektive vejledningsformer.

1.3 Kollektiv vejledning: Eksempler og gevinster

Begrebet kollektiv vejledning sender et signal om et fælles ansvar, i gruppen og fagmiljøet og på institutionen hvor vejledningen foregår. Fælles for kollektive vejledningsformer er at flere studerende får vejledning samtidig, gruppevis. En gruppe er bundet sammen af fælles mål og til dels fælles interesser og behov. En gruppe kan være ledet af en vejleder eller af vejleder(e) og studerende i fællesskab, og der kan være flere vejledere i en gruppe.

Kollektiv vejledning er i sin natur flerstemmig og rummer et netværk af dialogiske forbindelser og forhold. Det giver en egen dynamik og styrke. Kollektive vejledningsformer har veldokumenterede gevinster (se note 5) og er blevet mere og mere udbredte inden for humaniora i løbet af de sidste tyve år. Lad mig nu give tre eksempler og så pege på en række gevinster og potentialer ved den slags vejledning. De tre eksempler er vejledningsgrupper, skrivegrupper og kollokviegrupper. Præsentationen giver et praktisk glimt af hvad der foregår i kollektiv vejledning.

Jeg har praktiseret en form for individuel-kollektiv vejledning i **vejledningsgrupper** på skrivekurser, bl.a. på en masteruddannelse ved Kunsthøgskolen i Bergen. I de masterforløb jeg er involveret i, er der tre intensive skrivekurser i løbet af to år (i alt 9 kursusdage). På skrivekurserne laver jeg sammen med deltagerne vejledningsgrupper (og skrivegrupper) med hver 3–5 deltagere, som kender hinandens opgaveemner og projekter og læser og kommenterer dele af hinandens udkast. Opgavevejledningen foregår på den måde

at jeg får tilsendt udkast (på 3–10 sider) fra alle deltagere og kommenterer disse udkast på forhånd, og på et skrivekursus har vi så gruppemøder. På disse møder tager vi typisk to runder. I første runde trækker jeg styrkerne i hvert udkast frem og peger på generelle udfordringer og ufærdigheder som går igen i flere udkast, og som egner sig til diskussion og er relevante for alle i gruppen. Det kan være forskningsetiske spørgsmål, argumentation, struktur og retorik. Anden runde er en tilbagemeldingsrunde og drejer sig om hver enkelt deltagers udkast. Her diskuterer vi gode personlige indslag og fx forslag til uddybning og omstrukturering. Idealet er at alle får tilbagemeldinger fra medstuderende og mig. En evt. tredje runde er som regel en spørgerunde hvor vi diskuterer spørgsmål fra første og anden runde eller spontane og nye emner. Det positive ved disse vejledningsgrupper – og ved skrivekurserne som disse grupper indgår i – er dels at vejledningen har en udpræget dialogisk karakter, dels de studerendes engagement og kreativitet, i forhold til både deres egne og andres projekter, og ikke mindst deres evne til proces-tænkning.

Skrivegrupper er den anden kollektive vejledningsform som jeg har gode erfaringer med, på bachelor-, kandidats- (dvs. master-) og ph.d.-niveau. Skrivegrupper minder om vejledningsgrupper, men er normalt uden vejleder. Fokus er rettet imod tilbagemelding på udkast, men der er også plads til at lufte ideer og følelser. Skrivegrupper kan have både tilbagemelding og skrivning på stedet som mål. I den ph.d.-skrivegruppe jeg selv har deltaget i, var vi 3–4 deltagere. Vi sendte hinanden udkast 3 dage på forhånd og diskuterede på møder hver 14. dag både form og indhold i hinandens udkast og specifikke emner som bl.a. læserbevidsthed, brug af jeg-form og metatekst plus kvalitetstræk i ph.d.-afhandlinger. Skrivegrupper er velbeskrevet i faglitteraturen. Skrive- og vejledningsforsker Akylina Samara, Universitetet i Bergen, skriver fx: „Flere studier finder at skrivegrupper forbedrer kritisk tenkning og forsterker forståelsen av tekstens mottakere og av ulike måter å skrive på.“²¹

²¹ Akylina Samara, „Skrivegrupper som inngang til PhD-studiet. En kasusstudie“, *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*, pp. 101–120, her. p. 103.

Kollokvier er grupper af studerende som giver hinanden tilbagemelding på udkast og som skiftes til at præsentere dele af deres opgaver for hinanden. Kollokviegrupper fungerer ligesom skrivegrupper og vejledningsgrupper også som diskussionsfora og har typisk 3–8 deltagere, plus som regel en vejleder. Kollokviegrupper kan sammenlignes med de specialekollokvier (dvs. masteropgave-kollokvier) som er beskrevet i dette citat:

Specialekollokvier [...] gennemføres typisk efter en fast dagsorden: *Siden sidst – Bordet rundt* (alle studerende) – *Dagens emne* (en studerende) – *Hvad er mit mål til næste gang* (alle studerende). [...] Dagens emne går på skift mellem de studerende. [...] Det er i det hele taget vejlederens fornemste opgave at sige så lidt som muligt. Den gensidige vejledning, der finder sted blandt de studerende, har vist sig at være meget givende for dem. Specialekollokvier har typisk en meget høj tilstedeværelsesprocent, og de fleste studerende tilkendegiver, at de får meget ud af at komme til dem. [...] Kollokviet er et tilbud, og der er ikke et krav om at de studerende skal deltage. Rent praktisk finder kollokvierne typisk sted en gang om måneden og ca. to timer pr. gang. Vejlederen skal som sådan ikke forberede sig, men blot møde op. Til gengæld sparer han/hun mange individuelle vejledningstimer, idet de studerende får afklaret mange spørgsmål ved deres aktive deltagelse i kollokvierne. De lærer af hinanden og hinandens spørgsmål, og de får derfor også ofte mere ud af et kollokvium, end de ville have fået ud af en enetime med vejlederen. Omvendt har de allerfleste selvfølgelig stadig behov for individuel vejledning (i skriftlig form eller ved et møde), og det får de naturligvis også.²²

Citatets forfatter fremhæver de studerendes positive vurdering af kollokviedeltagelse og deres udbytte af denne form for kollektiv vejledning som værende større end af individuel vejledning. Forklaringen er det sociale læringsaspekt, som vi også så omtalt i et tidligere citat som henviste til Jean Lave og Etienne Wengers studier af hvordan lærlinge lærer af at deltage i et praksisfæl-

²² Karen M. Lauridsen, „»Hjernen er ikke en krukke der skal fyldes, men en ild der skal tændes«. Om vejledning og vejledningskurser“, *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 6/2008, pp. 21–25, her pp. 23–24: http://dun-net.dk/media/60543/2008_06_E.pdf [23.07.2009].

lesskab. Og netop læringsaspektet kan være en vigtig inspirations- og motivationsfaktor for både vejledere og studerende, når vi indfører og praktiserer kollektive vejledningsformer.

Til sidst en samlet oversigt over de lovede gevinster ved kollektive og kombinerede individuel-kollektive vejledningsformer, men uden de fordele jeg allerede har peget på ovenfor, og af pladshensyn uden diskussion af tids- og andre resurse-mæssige spørgsmål. Der hersker dog ingen tvivl om at kollektiv vejledning medfører bedre brug af vejlederressurser end individuel vejledning. Tidsbesparelsen i form af færre individuelle vejledningstimer er nævnt i citatet ovenfor og mange andre steder.²³ Nogle gevinster er dokumenteret i studier, andre har jeg belæg for fra egen vejledningspraksis. En del er samtidig kendetegn der er knyttet til selve vejledningsformen:

- Rum for flere og ligeværdige stemmer og derfor mere dialog, mere læring og flere perspektiver og ideer
- Et stort læringspotentiale gennem flerstemmigheden som bringer mange og til dels modstridende syns- og indfaldsvinkler frem
- Et motiverende fællesskab (jf. „høj tilstedeværelsesprocent“ som er nævnt i citatet ovenfor) – og motivation er vigtigere end vejledning²⁴
- Adgang for alle til at være en del af et fagligt fællesskab og dermed adgang til viden og indsigt som udvikler sig i dette fællesskab
- Synliggørelse af tavs kundskab²⁵
- En demokratisk form som giver alle de samme vejledningsmuligheder og som hindrer stærk vejlederstyring
- En tryk havn (jf. figur 3 i afsnit 2.1 nedenfor) for studerende som derfor får bedre udtryksmuligheder og har lettere ved at stille spørgsmål og komme med synspunkter som afviger fra (en måske meget styrende) vejleders synspunkter

²³ Se Hanne Nexø Andersen, „Ja tak til mere kollektiv opgave- og skrivevejledning“, p. 15. Se note 5.

²⁴ Akylina Samara, „Vanlige problemer i veilederforholdet illustrert gjennom case“, *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*, pp. 268–288, her p. 286.

²⁵ Torlaug Løkensgard Hoel, *Skriving*, p. 140.

- Bedre muligheder for at imødekomme studerendes forskellige måder at lære på, deres læringsstile, og dermed bedre muligheder for at flere får større udbytte af vejledningen²⁶
- Et forum med plads til at diskutere og til at få sat ord på tavs viden, normer og værdier, vejledningsbehov, forventninger og problemer osv.
- Mere fokus på skriveprocesser og skriveprocesrelaterede emner end i individuel vejledning
- Tidsbesparende på længere sigt, mere læring og mere effektiv skrivning²⁷
- „En måde å effektivisere og forbedre veiledningen på. Samtidig kan det være en inngangsport til mer radikale forandringer av strukturene som veiledningen skjer innenfor.“²⁸
- Effektivisering og bedre udnyttelse og fordeling af vejledningsressurser – set med vejlederøjne og fra et institutionelt perspektiv
- En vej til afprivatisering af vejledning.

Kollektive vejledningsformer rummer også udfordringer²⁹ og kræver en vis grad af fællesskabstænkning og tydelige spilleregler.³⁰ Og her som i individuel vejledning er udbyttet størst når udgangspunktet er forsknings- og erfaringsbaserede principper for god vejledning. Men hvad er god vejledning?

²⁶ Jf. fx Karen M. Lauridsen, „»Hjernen er ikke en krukke«“, p. 23.

²⁷ Olga Dysthe, Akylina Samara & Kariane Westrheim, „Multivoiced Supervision of Master's Students. A Case Study of Alternative Supervision Practices in Higher Education“, *Studies in Higher Education* 31(3)/2006, pp. 299–318, her p. 315.

²⁸ Clemens Cavallin, „Gruppebasert veiledning med én veileder i masterstudier“, *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*, pp. 56–64, her p. 64.

²⁹ Se ibid., pp. 61–62 og Hanne Nexø Andersen, „Ja tak til mere kollektiv vejledning“, p.15. Andersen nævner vanetænkning hos vejledere og studerende som en hindring for at indføre mere kollektiv vejledning.

³⁰ En vigtig spilleregul er fx at alle i en gruppe skal give og få omtrent lige meget. Hanne Nexø Andersen skriver i artiklen „Ja tak til mere kollektiv opgave- og skrivevejledning!“, p. 16, at et af hendes mål er at give „feedback til den enkelte studerende [...] på en måde så den enkelte studerende får konstruktive input til den videre proces *samtidig med* at de øvrige studerende også bliver tilgodeset *hver eneste* undervisningsgang“.

1.4 Forsknings- og erfaringsbaserede principper for god og dialogisk vejledning

Bidrag i faglitteraturen om god vejledning drejer sig om både vejledning generelt og opgavevejledning og tilbagemelding på tekst mere specifikt.³¹ Jeg har valgt fire eksempler til at vise hvad god opgavevejledning og tilbagemelding er. Disse eksempler indeholder vigtige principper som er konkrete og brugbare i praksis. De er vigtige fordi de kan give os en mere bevidst holdning til vejledning og læring, vejlederrollen og vejledningsforholdet. I tre af eksemplerne er det især tekst og den studerende der står i opmærksomhedens centrum. Det fjerde og sidste er det eneste jeg har kunnet finde, som er eksplicit dialogisk og har fokus på studerendes læring og som dermed er i tråd med nyere læringsteori.

Et enkelt, kort og konkret bud på god vejledning giver de københavnske skrivecenterfolk i deres bog *Vejledning* ved at bruge fire k'er: „konkret, konstruktiv, kriteriebaseret og kærlig“.³² De tre første k'er er også med i næste eksempel, mens „kærlig“ er det eneste som direkte knytter an til vejledning som omsorg som vi så i citatet i afsnit 1.2. „Kærlig“ kan minde vejledere om at tænke på den skrivendes sårbarhed og om at en vigtig vejlederopgave er at motivere og opmuntre til forbedring snarere end fokusere på mangler og fejl i studerendes tekster.

Medieforsker Jens Elmelund Kjeldsen, Universitetet i Bergen, peger på „tre veier mod god tilbagemelding: å kommentere konstruktivt og positivt, kriteriebasert og konkret samt prosessorientert og nivåbasert“.³³ Kriteriebaseret og konkret vil sige begrundet tilbagemelding. Den tager udgangspunkt i de aktuelle tekst- og bedømmelseskriterier, som i dette eksempel:

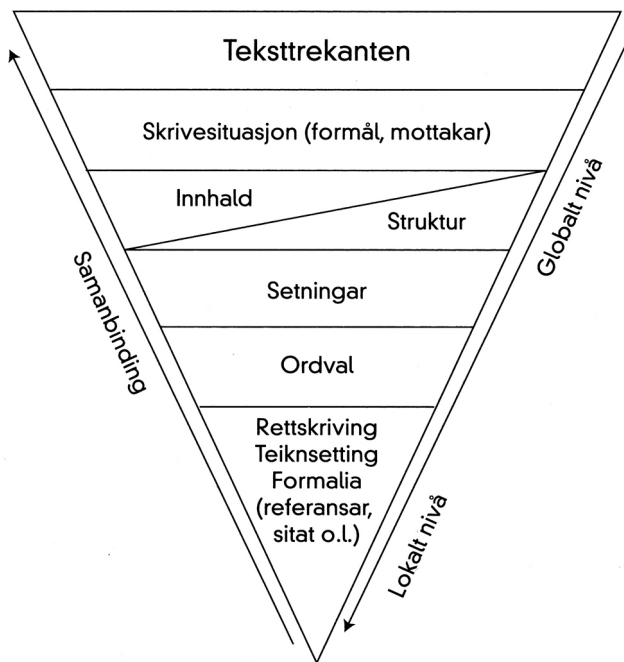
³¹ Fx Olga Dysthe, Siri Breistein, Jens Elmelund Kjeldsen & Liv Ingeborg Lied, „Studentperspektiv på rettleiing“, *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*, pp. 207–227; Jens Elmelund Kjeldsen, „Tilbakemelding på tekst“, *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*, pp. 162–182; Lotte Rienecker, Thomas Harboe & Peter Stray Jørgensen, *Vejledning. En bruksbog for oppgave- og specialeveiledere på videregående utdannelse*, Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2005.

³² Lotte Rienecker, Thomas Harboe & Peter Stray Jørgensen, *Vejledning*, p. 94.

³³ Jens Elmelund Kjeldsen, „Tilbakemelding på tekst“, p. 163. Kjeldsen har samarbejdet med skriveforsker Olga Dysthe om et flerårigt skriveprojekt ved Universitetet i Bergen i 1990'erne.

Du har... , Det er veldig bra fordi det Kanskje kunne det bli enda bedre hvis du også ... , fordi På den andre side har du ... , Det fungerer ikke så godt fordi ... , Prøv for eksempel heller å ... , Det ville sikkert gjøre teksten ... , hvilket er bedre fordi ...³⁴

Procesorientert og niveaubasert vil si at tilbakemeldingen tager hensyn til hva der er relevant at kommentere hvornår i skriveprosessen. Tilbakemelding på et førsteudkast skal dreje sig mest om globale tekstniveauer og overordnede emner (ide, emne, problemstilling, formål, fokus, forståelighet, afgrænsning, struktur (opbygning) mm.), og på en næsten færdig opgave mere om lokale niveauer (fx begrebsforklaringer, forklarende tilføjelser, sammenhæng og omformuleringer, ordvalg, rettskrivning og formalia). Globale og lokale tekstniveauer ser vi i figur 1.



Figur 1. Teksttrekant med tekstniveauer.³⁵

³⁴ Ibid., p. 167.

³⁵ Torlaug Løkensgard Hoel, *Skriving*, pp. 46–47.

Skriveforsker Torlaug Løkensgard Hoel, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim, gengiver Oslo-pædagogerne Per Lauvås og Gunnar Handals³⁶ karakteristik af „konstruktiv kritikk“:

- Den synleggjer det gode.
- Den peikar på det verneverdige i teksten.
- Den klargjer det uklare.
- Den gjev retning til arbeidet med det uferdige.
- Den gir lyst og energi til det som står igjen.³⁷

Endelig gjev skriveforsker Olga Dysthe, Universitetet i Bergen, disse syv principper for god tilbagemeldingspraksis (basert på Nicol 2006³⁸):

- ” hjelper til å klargjere kva som er god prestasjon (mål, kriterier, standardar)
- ” fremmar utvikling av sjølvvurdering og refleksjon over eiga læring
- ” gir kvalitetsinformasjon til studentane om læringa deira
- ” fører til dialog med lærar og medstudentar om læring
- ” fører til positiv motivasjon
- ” gir høve til å 'lukke kløfta' mellom det som er prestert og det som blir kravt
- ” gir informasjon til lærarane som kan brukast til å forme undervisninga.³⁹

Disse syv principper hæfter jeg mig især ved fordi de har en eksplisitt dialogisk karakter og fokus på læring. Det første princip

³⁶ Per Lauvås & Gunnar Handal, *Hovedfagsveiledning ved Universitetet i Oslo. Rapport fra prosjektet „Vitenskapelig veiledning“*, rapport nr. 1/1998, Oslo: Universitetet i Oslo, 1998.

³⁷ Torlaug Løkensgard Hoel, *Skriving*, p. 124.

³⁸ Henvisningen er til David Nicol, „Increasing Success in First Year Courses. Assessment Redesign, Self-regulation and Learning Technologies“, foredrag på ASCILITE-konferansen, The University of Sydney, 3.–6. desember 2006: http://www.ascilite.org.au/conferences/sydney06/proceeding/pdf_papers/vol2.pdf [27.08.2009].

³⁹ Olga Dysthe, „Kva har Kvalitetsreforma lært oss om pedagogiske endringar i høgare utdanning? Utdrøningar og dilemmaer framover“, foredrag på Den 17. nettverkskonferansen i universitets- og høgskolepedagogikk, Høgskolen i Lillehammer, 24. oktober 2007: http://konferanser.hil.no/konferanser/17_netverkskonferansen_i_universitets_og_hoegskolepedagogikk/presentasjoner [07.05.2009].

er direkte koblet til tekst. De øvrige henvender sig til de(n) studerende, bortset fra det sidste som er rettet mod vejledere.

For at kunne praktisere god – og dialogisk – vejledning som fremmer og øger læring, må vi også kende stof som er før og går forud for vejledningen. Stof før vejledning er bl.a. vejledningens formål, generelle og fagspecifikke træk ved opgaver, bedømmelseskriterier mm. Stof forud for vejledning er tavs viden og herunder værdier, holdninger og normer, dvs. stof som tilsammen udgør vejledningens og skrivningens værdigrundlag. En del værdier finder vi afspejlet i kvalitets- og bedømmelseskriterier for bachelor- og masteropgaver. Disse kriterier vender jeg tilbage til i næste afsnit.

Hvordan kan vi så praktisere god og dialogisk vejledning og bruge de citerede principper? Mit bud er: 1) ved at stille autentiske spørgsmål (som en vejleder ikke på forhånd har svar på), ved at bygge videre på studerendes spørgsmål, ord, formuleringer og ideer og trække dem ind i dialogen, 2) ved at give ægte og begrundet ros (jf. om „lyst og energi“ og „positiv motivation“ ovenfor), 3) ved at vise engagement og interesse⁴⁰ og 4) ved at kombinere flere aktiviteter i vejledningen, som læse, skrive og samtale (jf. vejledningsvisionen på artiklens sidste sider).

1.5 Vejledningens omdrejningspunkt: Akademisk skrivning i bred forstand

Vejledningens genstand har traditionelt været akademisk tekst, men det er både meget forskelligt – og måske til dels tilfældigt? – hvad det indholdsmæssige fokus på tekst er i vejledningen. Og nu ser jeg for oversigtens skyld bort fra den faglige vejledning, som indgår i akademisk skrivning og som også er vævet sammen med genretræk og tænke- og handlemåder i akademiske tekster.

Vejledningens indholdsmæssige fokus beskrev jeg i indledningen som akademisk skrivning i bred forstand: 1) akademiske opgaver og de kendetegn, krav og kriterier der er knyttet til dem,

⁴⁰ Se fx Olga Dysthe, *Det flerstemmige klasserom*, pp. 222–223.

2) akademiske sproghandlinger og tænke- og handlemåder og 3) skriveprocesser. Det første og det sidste punkt er velbeskrevet i skrivehåndbøger og andre fagtekster – selv om beskrivelsen af skriveprocesser drejer sig mest om de skrivepædagogiske sider og mindre om mentale og psykologiske sider – mens det andet punkt er mere forsømt. Men alle tre punkter er forsømte emner i traditionel individuel vejledningspraksis. Denne forsømtthed kan hænge sammen med vejlederes manglende erfaring, manglende metafokus og måske også med en opfattelse af skrivning som noget vi „bare“ lærer ved at gøre det, uden at vi snakker med andre om hvad vi gør og hvordan det går. Hvis vejledere har (mere) fokus på både skriveprocesser og de andre punkter, bliver vejledningen lettere mere dialogisk og tilbagemeldingen på tekst mere konkret, procesorienteret og niveaubaseret og læringsfremmende, som det fremgår af principperne for god vejledning i afsnit 1.4. Og jo mere dialog vi har omkring egen og andres skriveprocesser, jo bedre rustet er vi til at give og få hensigtsmæssig og konstruktiv vejledning og til at finde ud af hvad slags tilbagemelding vi skal give eller har brug for.

Men hvor begynder vi så i et vejledningsforløb? Et oplagt sted kan være netop skriveprocesser. Det er jo dér al tekstproduktion begynder. Mange studerende på mine skrivekurser nævner i deres evalueringer værdien af at fokusere på skriveprocesser, lære forskellige skriveteknikker, fx hurtigskrivning, og kende forskellige skrivestrategier som tænkeskrivning og præsentationskrivning. Vi skriver forskelligt alt efter om skrivningens formål er at tænke med pennen eller at præsentere noget vi har tænkt igennem og bearbejdet. En skematisk fremstilling af de to skrivestrategier er vist i figur 2 nedenfor.

Tænkeskrivning er nyttig for at komme i gang med at skrive, og hurtigskrivning er da en effektiv teknik, for her behøver vi ikke have hverken formkrav eller læser i tankerne. En tænketekst kan så være et trinbræt til en mere præsentende og kommunikerende form. Brug af forskellige strategier og teknikker afdratiserer akademisk skrivning, sænker tærskelen for at skrive og giver selvtillid.

Når det gælder akademiske sproghandlinger og tænke- og handlemåder, er især sproghandlingerne konkrete og enkle at finde

Skriving for å tenke og lære	Skriving for å kommunisere
utprøve, utforske spørre »oppgående tenking« kreativ personlig integrasjon av kunnskap skriverorientert • Mottaker en selv medstudenter lærer som dialogpartner • Form personlig språk ekspressivt ufullstendig ikke vekt på det formelle • Formål forklare for seg selv »tenke med pennen« • Sjanger (teksttype) journal, logg, brev, notat [log, blog og e-post er eksempler på blandingsgenrer, R.B.B.] friskrivning, 1. utkast »tenketekster«	framstille [formidle, presentere, R.B.B.] »kritisk tenking« analytisk objektiv forståelse av kunnskap mottakerorientert utenforstående »offentligheten« lærer som evaluator »offisielt språk« [mere formelt sprog, R.B.B.] informativt omskriving/revisjon formelt korrekt forklare, presentere for andre kommunisere med andre oppgaver, essay, artikkel rapport, forretningsbrev
Prosessen viktigst	Produktet viktigst

Figur 2. To skrivestrategier med klare forskjeller med hensyn til bl.a. formål, form og fokus.⁴¹

eksempler på i oppgaver. De er eksplicitte. Blandt de mest typiske er disse: indlede med, definere, diskutere, argumentere for, analysere, beskrive, bevise, henviser til, referere, vise eller illustrere, give eksem-

⁴¹ Olga Dysthe, *Det flerstemmige klasserommet*, p. 89. En lignende oversikt finnes i Lotte Rienecker & Peter Stray Jørgensen, *Den gode oppgave. Håndbok i oppgaveskriving på videregående uddannelser* (med bidrag af Lis Hedelund, Signe Hegelund & Christian Kock), Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur, 3. udgave, 2005, p. 86.

pel på eller eksemplificere, forklare, gøre rede for, kategorisere, kommentere, vurdere, opsummere, sammenfatte, udbyde, konkludere og afslutte med. De er vigtige for både opgaveskriveren og læseren, fordi de hjælper os med at holde styr på hvad der sker i en tekst. Tænke- og handlemåder derimod er mindre håndgribelige og mere implicite og omfattende. De er til dels afhængige af fagtraditioner. Fokus på tænke- og handlemåder kan give svar på spørgsmål som disse: Hvordan laver vi en analyse eller et referat? Hvordan kategoriserer og vurderer vi? Hvordan forholder vi os til den fagtradition som vores tekster er en del af? Og hvordan omgås og omtaler vi vores kilder? En oplagt måde at arbejde med dette punkt på er at undersøge og diskutere hvad der foregår i gode opgaver.

Til sidst produktet: Akademiske opgaver og de kendetegn og kvalitets- og bedømmelseskriterier der er knyttet til dem. Hvis vi i vejledningen også bruger tid på disse kendetegn og kriterier, og vejledere samtidig giver god tilbagemelding og socialiserer studerende ind i faglige fællesskaber (jf. tidligere om læring som social praksis), bliver vejen til gode akademiske opgaver lettere farbar. Men hvor finder vi kendetegn og kriterier? Jo, vi kan ty til de to vigtige håndbøger *Vejledning* og *Den gode opgave*.⁴² Også mange andre tekster med forskeres og andre folks personlige overvejelser og opfattelser omkring akademisk skrivning og akademiske tekster kan være nyttige. Her kommer vi på sporet af generelle, fagspecifikke og personlige kendetegn, normer og værdier. Alligevel er de bedste kilder at granske i første omgang fagets gode opgaver, artikler og afhandlinger. Ved at gå direkte til opgaverne ser vi med egne øjne hvad håndbøgerne fortæller os, for de bygger jo på stof fra og vurderinger af opgaver. Opgaver viser os kendetegn og kriterier i praksis. I næste omgang kan vi sammenligne vores fund med hvad der står i håndbøgerne og andre steder. Men det lønner sig uden tvivl at læse og bruge både opgaver og håndbøger og at diskutere stof fra begge typer kilder med andre.

Når vi har studeret en stak opgaver, kan vi sætte ord på en række generelle og genrespecifikke kendetegn og kriterier.

⁴² Henholdsvis Lotte Riencker, Thomas Harboe & Peter Stray Jørgensen, *Vejledning*, og Lotte Riencker & Peter Stray Jørgensen, *Den gode opgave*.

Generelle træk, som omtrent svarer til hvad vi finder i lister i de nævnte håndbøger, er bl.a. disse 10:

1. Gennemtænkt struktur (opbygning) på alle tekstniveauer
2. Præsentation af formål, emne, problemstilling, teori, metode mm.
3. Bevidst retorik, fx i forhold til læser og opgaveskriver
4. Klar og tydelig argumentation
5. Balance mellem beskrivelse og vurdering, afhængig af genre, fx vurderer vi i en akademisk anmeldelse, men ikke i en sammenfatning. Der er strenge krav til hvor i akademiske tekster vi kan vurdere, hvor meget og hvordan. Og vurderinger kræver argumentation.
6. Passende brug af metatekst, dvs. tekst om teksten, henvisninger hvor teksten peger på sig selv, fx *Jeg afslutter med en helhedslig vejledningsvision*, som jeg skrev i indledningen⁴³
7. Saglighed og relevans
8. Dokumentation og brug af forskningsetiske normer og retningslinjer
9. Formalia i overensstemmelse med de gældende krav til akademiske opgaver
10. Reflekteret skriveetik.⁴⁴

De fleste af disse punkter vil mange vejledere og studerende nok kunne nikke genkendende til. Fagspecifikke træk og tekstnormer derimod er vanskeligere at fremstille. De kræver diskussion i fagmiljøer og forskning. Konkrete punkter som afspejler værdier og holdninger, er fx forskellige fags foretrukne brug af aktiv- og passivformer og jeg/vi-form eller en anden form.

Som et apropos til værdier og genspejling af dem i kvalitetskriterier vil jeg nævne at skriveforskerne Olga Dysthe og Akylina Samara finder at der er samsvar mellem disse kriterier for mas-

⁴³ Andre begreber med samme betydning er metasprog og metakommunikation.

⁴⁴ Randi Benedikte Brodersen, „Hvad giver gode akademiske tekster?“, Randi Benedikte Brodersen, Fredrik Jepsen Bråten, Anders Reiersgaard, Kolbjørn Slethei & Knut Ågotnes, *Tekstens Autoritet. Tekstanalyse og skrivning i akademien*, Oslo: Universitetsforlaget, 2007, pp. 156–174, her pp. 158–160.

teropgaver og ph.d.-afhandlinger i forskellige fag, og det som „verdsettes høyt“, er overraskende ens formuleret:

- Analytiske evner
- En type skriftlig kommunikasjon av kunnskap, hvor tydelig problemformulering, presisjon, klarhet og logisk argumentasjon står sentralt
- Selvstendighet
- Originalitet og kreativitet.⁴⁵

I 10-punktslisten ovenfor er sprog og sprogbrug ikke nævnt eksplisit, og det er vanskeligt at beskrive det akademiske sprog med få ord, fordi det er styret af de mange og meget forskellige tekst- og skrive- og fagtraditioner i akademien, også inden for humaniora, lige fra en streng naturvidenskabelig inspireret norm til mere utraditionelle humanistiske skrivemåder med plads til genrebrud og sproglig kreativitet.⁴⁶ Et svar på spørgsmålet om hvad der kendetegner sproget i akademiske tekster, er denne foreløbige liste – og „foreløbig“ betyder at listen er åben og uden facitambitioner:

- Et tydeligt, forståeligt, præcist, flydende, sagligt, korrekt og konkret sprog
- En kreativ og æstetisk sprogbrug (afhængig af genre, fag og forfatter)⁴⁷
- Forbehold og kritikgarderinger: fx *bl.a.*, *evt.*, *kan*, *muligvis*, *måske*, *nok* og *sandsynligvis*
- Strukturmarkører (en form for metatekst): fx *for det første ... for det andet*, *indledningsvis*, *dels ... dels*

⁴⁵ Olga Dysthe & Akylina Samara, „Hvordan møte en endret veiledningssituasjon?“, *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*, pp. 10–34, her p. 27.

⁴⁶ Se Frøydis Hertzberg, „Uttalte og uuttalte normer for vitenskapelig skriving“, *Virkelighetens forvaltere*, redigeret af Egil Børre Johnsen, Oslo: Universitetsforlaget, 1995, pp. 188–189, og Sissel Lie, „Uten din pust på mine ord blir det ingen mimosa“, *Virkelighetens forvaltere*, pp. 173–186.

⁴⁷ Selvfølgelig kræver en påstand om kreativitet og æstetik både diskussion og argumentation. Af pladshensyn må jeg nøjes med tre eksempler som kan tjene som belæg: 1) Gunnstein Akselberg, „Rejsen til Horsens 4. januar 2002. Språkdød eller språkvekst“, *Nordica Bergensia* 26/2002, pp. 125–138, 2) Marianne Gullestad, *Kultur og hverdagsliv*, Oslo: Universitetsforlaget, 1998 og 3) Nils Christie, *Den gode fiende. Narkotikapolitikk i Norden*, Oslo: Universitetsforlaget, 3. udgave, 2003.

- Varieret ordforråd og syntaks
- Illustrerende og forklarende sproglige billeder
- Fagterminologi i varierende grad afhængig af bl.a. fag, forfatter og genre
- Metatekst (se punkt 6 i listen ovenfor)
- Intertekstualitet: direkte og indirekte henvisninger til andre tekster, fx som citat, allusion og efterligning.

En måde at udvikle et bevidst forhold til akademisk sprogbrug og godt sprog på kan være at finde nogle af de nævnte sprogtræk i (gode) opgaver og derefter lave oversigter over disse træk og sammenligne dem med de sproglige udfordringer vi oplever i vores egne tekster.⁴⁸ Den slags lister kan så blive genstand for diskussion i en skrive- eller vejledningsgruppe eller på et skrivekursus.

På samme måde som vi ved at studere opgaver og skrivehåndbøger kan finde ud af hvad der kendetegner disse opgaver og sker i dem, kan vi også studere vejledningspraksis og finde ud af hvad der kendetegner og foregår i denne praksis.

2. Vejledning i praksis

2.1 Kurset „Akademisk skrivning“ ved Universitetet i Bergen – som bedst-praksis-eksempel

Diskussioner om vejledning, vejledningspraksis og -indhold foregår i faglitteraturen, i forskningen, blandt fx vejledningsforskere og skriveforskere, og i nogle fagmiljøer. Et særlig aktivt fagmiljø er knyttet til kurset „Akademisk skrivning“ (AS) ved Universitetet i Bergen (UiB). Det er et af de få kurser jeg kender til som har eksplicit fokus på vejledning, som kombinerer flere kollektive vejledningsformer og som har en procesorienteret tilgang til skrivning. Det var min begrundelse i artiklens indledning for

⁴⁸ Signe Skov, „Hvordan bedømmer man det sproglige i universitetsopgaver?“, *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 1/2006, pp. 18–25: http://www.dun-net.dk/media/58708/2006_01_E.pdf [18.10.2009].

at kalde kurset et bedst-praksis-eksempel. Bedst-praksis-etiketten knytter jeg ikke til vejledningens kvalitet.

Der findes mig bekendt ikke lignende skrive- og analysekurser på bachelorniveau på nordiske universiteter. Derfor er min beskrivelse forholdsvis fyldig, og her fylder vejledningsrelateret stof omkring halvdelen, eftersom vejledning er en så stor og integreret del af kurset. I min beskrivelse indgår to citater som er en del af den officielle beskrivelse af kurset på Universitetet i Bergens hjemmeside. Citaterne taler for sig selv, og jeg bruger derfor ikke plads på at kommentere dem.

Nu beskriver jeg først kurset og dets vejledningspraksis. Så gør jeg rede for nogle resultater fra min undersøgelse af kurssets opgavevejledning.

AS er et obligatorisk førstesemesterkursus for alle nye studerende ved Det humanistiske fakultet, UiB, og et intensivt kursus som strækker sig ca. 6 uger hvor de (fleste) studerende kun tager dette ene kursus. AS har hvert år flere hundrede studerende. Kursets navn, „Akademisk skrivning“, peger på akademisk skrivning i bred forstand: akademisk skrivning, tekstanalyse og akademiske skrive- og arbejds måder. Denne beskrivelse står på universitetets hjemmeside:

Kurset Akademisk skrivning gir deg en første innføring i akademiske metoder og skrivemåter. [...] Akademisk skrivning er basert på prinsippet om at vi lærer gjennom praksis („learning by doing“).⁴⁹ Læreprosessen er derfor knyttet til skrivingen av egen tekst. I løpet av de seks uker kurset varer, skal alle studenter levere inn to utkast. På utkastene får alle individuell, skriftlig tilbakemelding fra seminarleder [dvs. lærer, R.B.B.], og med utgangspunkt i denne tilbakemeldingen skal studenten bearbejde, revidere og forbedre egen tekst. Den tredje versjonen av teksten skal leveres som eksamensbesvarelse.⁵⁰

⁴⁹ Her har vi måske et eksempel på en forestilling om at akademisk skrivning er noget studerende lærer af egen erfaring, uden at undersøge eller få formidlet genrekendtegn og kvalitetskriterier eksplicit.

⁵⁰ „Examen facultatum – Akademisk skrivning“: www.uib.no/fof/utdanning/forstesemesterstudiet/examen-facultatum-akademisk-skriving [10.05.2009].

Om kursets formål står der på samme hjemmeside: „Målsettingen med kurset [er] at studenten skal oppøve evnen til å lese, analysere og bedømme en vitenskapelig tekst, og på dette grunnlaget å kunne skrive analytisk og strukturert.“⁵¹ Og under kursets „læringsmål“ kan vi lese følgende:

Førstesemesterstudiet har som føremål å gi studentane ei innføring i den akademiske kulturens bakgrunn, tenkemåte og skrivemåte, samt å øva studentane i dei praksisformene som denne kulturen fører med seg. Kurset Akademisk skriving skal gi studentane viktige teoretiske reiskapar med til seinare bruk, både i fagstudier ved Fakultetet og i et yrkesaktivt liv med bakgrunn i utdanning frå Fakultetet. Dei kunnskapar og den praksisøvinga som kurset gir, kan brukast på alle fag ved Fakultetet.

Kurset tek som utgangspunkt at akademiske tekstar alle har visse eigenskapar felles, som t.d. dokumentasjon, argumentasjon og sakleg framstilling av emnet, og at desse eigenskapane kan identifiserast, beskrivast og vurderast gjennom bruk av analytiske reiskapar på tvers av faglege grenser. Kurset skal setja studenten i stand til å

- ” forstå korleis ein akademisk tekst er bygd opp
- ” identifisera det sentrale problem eller emne som teksten tek opp
- ” analysera dei mest sentrale argument i ein tekst
- ” ta kritisk stilling til korleis dette problemet/emnet er handsama
- ” skriva ein sjølvstendig tekst som syner at måla som er nemnde over, er nådd.

Kurset legg vekt på det tette sambandet det er mellom kritisk og analytisk lesing, tenking og skriving, og på å utvikla vurderings- evne og sjølvstende i studiet.⁵²

I løbet af kurset arbejder de studerende som nævnt med udkast som de får tilbagemelding på. Udkast og eksamensopgave afleverer de elektronisk ved brug af en læringsplatform eller et „læringsstøtte-

⁵¹ Ibid.

⁵² „Examen facultatum – Akademisk skriving“: www.uib.no/emne/EXFAC00AS [10.05.2009].

system“ ved navn Kark.⁵³ Undervejs i forløbet har alle på samme hold adgang til hinandens udkast med lærernes kommentarer (efter en bestemt frist), og de arbejder sammen i diskussionsgrupper. Kombinationen af kursets procesfokus og brug af flere vejledningsformer og -arenaer betyder at kurset udnytter de læringsmuligheder der ligger i flerleddet og flerstemmig vejledning.

Kurset har fokus på vejledning på flere forskellige måder. Ved:

- Et årligt vejledningsseminar som fungerer som intern oplæring – for faste og nye lærere
- En fælles introduktionsforelæsning som fagets koordinator holder for samtlige studerende, og som også lærerne overværer og senere ofte henviser til i deres opgavevejledning
- Lærerkollokvier om tekstanalyse som lærere arrangerer på eget initiativ som forberedelse af undervisning og opgavevejledning
- En såkaldt elefantordning hvor erfarne lærere står til rådighed for nye lærere som har spørgsmål i forbindelse med undervisning, vejledning, godkendelse af udkast mm.
- Overordnede retningslinjer for vejledning som sikrer at alle lærere følger samme praksis når de godkender udkast
- Vejledningstekster som bl.a. 1) PowerPoint-version af den nævnte introduktionsforelæsning og 2) „Kommenteringsråd for lærerar“⁵⁴ som er en generel vejledningstekst til lærere som bruger den elektroniske læringsplatform eller „læringsstøttesystemet“ Kark.
- At alle AS-lærere har adgang til hinandens e-kommentarer på alle studerendes udkast på alle hold.

Som nævnt benytter AS sig af en kombination af flere kollektive vejledningsformer. AS-vejledningen kan sammenlignes med

⁵³ „Kark. System for nettstøtta læring“: <http://kark.uib.no/> [10.05.2009]. Systemet er udviklet af historiker Jan Oldervoll, UiB, og er opkaldt efter en træll fra middelalderen.

⁵⁴ „Kark“: <http://kark.uib.no/hjelp/nynorsk/%5Ckommenteringsraad-lererar.htm> [10.05.2009]. Denne vejledningstekst er udarbejdet af historikerne Cecilie Boge og Svein Sture, UiB, som driver den elektroniske læringsplatform Kark. Teksten vil være et naturligt udgangspunkt i arbejdet med at udvikle fagspecifikke retningslinjer for opgavevejledning på AS.

vejledningen i modellen nedenfor i figur 3. Fælles træk er en treleddet struktur og en kombination af tre vejledningsformer på forskellige arenaer. Figuren viser hvilket bidrag og hvilken tilbagemelding hver af de tre arenaer giver.

- „**Studentkollokviene**“ = AS-diskussionsgrupper eller temagrupper med studerende som har valgt at arbejde med samme analysetekst – i de såkaldte „samlinger“ som er en blanding af traditionelle forelæsninger og diskussionsgrupper
- „**Veiledningsgruppene**“ = kollektiv AS-vejledning i plenum og gruppevis i samlingerne (i praksis er det vanskeligt at skelne mellem vejledning og undervisning i samlingerne)
- „**Individuell vejledning**“ = elektronisk kommentering af udkast som dog er en kombineret individuel-kollektiv vejledning. Kommentarerne i udkast er åbne og tilgængelige for alle på et hold. De rummer også intertekstuelle henvisninger fra en vejleder og kan få et kollektivt udtryk i form af fælleskommentar til flere udkast om samme analysetekst: „Se også min kommentar til andre Blakar-opgaver“ (dvs. andre opgaver om en tekst af samme forfatter).⁵⁵

⁵⁵ Som regel skriver flere studerende om samme tekst, og i eksemplet er det en tekst af den norske psykolog Rolf Mikkel Blakar.

	<i>Studentkollokvien:</i> «Trygg havn»	<i>Veiledningsgruppene:</i> Sosialisering	<i>Individuell veiledning:</i> Kvalitetssikring
B I D R A G	Medstudenter: – Et sted å dele problemer – Et sted å uttrykke følelser – Et sted for støtte og oppmuntring	Veiledere og medstudenter: – Gjensidig engasjement og deltakelse – Flerstemmighet – Måter å tenke og argumentere på – Fagkunnskap – Håndtering av ulike motstridende perspektiver	Individuell veileder: – Engasjement i prosjektet – Konkrete råd – Ansvarsdeling – Kriterier og framgang – Kvalitetssikring
T I L B A K E M E L D I N G	– Lav terskel (enkelt å dele) Ekte leser: «Jeg skjønner ikke ...» Medstudenter bidrar med: – omformuleringer – spørsmål – å bygge opp tilliten	– Høy terskel (angst for å dele uferdige tekster) – Støttende – Kritisk – Forslag og nye ideer – Tekstmodeller – Modeller for medstudenters respons	– Fokus på struktur og alle nivåer i teksten – Fokus på revisjon: flere versjoner av samme tekst – Når er teksten «bra nok?»

Figur 3. En treleddet veiledningsmodell med tre veiledningsarenaer.⁵⁶

Den elektroniske oppgaveveiledning og kommentering på AS skal ses i sammenheng med kursets øvrige veiledningsformer, som jeg ikke beskriver nærmere. På grunnlag af kursets formål og læringsmål ovenfor formulerer jeg oppgaveveiledningens formål i disse 9 punkter:

- 1) At stimulere og støtte de studerende i arbeidet med at læse og analysere akademiske tekster og skrive en akademisk oppgave („ein sjølvstendig tekst som syner at måla [...] er nådd“ som det står i AS-læringsmålene ovenfor)

⁵⁶ Olga Dysthe, Akylina Samara & Kariane Westrheim, „En treleddet veiledningsmodell i masterstudiet“, p. 42.

- 2) At give de studerende stimulerende fagligt input til deres analyse af en akademisk tekst, dvs. stimulere dem til at udforske den tekst de analyserer, og hjælpe dem med at bruge fagets analysemodel og faglige begrebsapparat i deres analyse
- 3) At hjælpe de studerende til at skrive gode udkast og en god eksamensopgave
- 4) At fremme dialog mellem studerendes egen tekst og den tekst de analyserer, og dialog og interaktion mellem studerende indbyrdes under opgaveskrivningen og gennem dette dialogiske princip fremme læring
- 5) At bevidstgøre de studerende om genretræk og de kvalitets- og bedømmelseskriterier der gælder for udkast og opgave, og hvor og hvordan disse træk og kriterier kommer ind i deres opgave. Et vigtigt træk ved alle akademiske tekster er fx argumentation. Det betyder at vi må pege på at alle påstande kræver belæg, både i opgaver og i kommentarer. I sætningen „Teksten har god argumentation“ har vi brug for en eksplicit begrundelse, gerne helt konkret ved hjælp det gode ord „fordi“.

Den elektroniske opgavevejledning i form af lærerkommentarer har til formål:

- 6) At kommentere 1) globale tekstniveauer og overordnede emner (dvs. fx struktur: opgavens opbygning med indledning, fem delanalyser, afslutning og litteraturliste), indholdet i de fem delanalyser, og 2) lokale niveauer og emner (fx brug af de såkaldte referatverber i et sammendrag som indgår i opgaven, formalia som litteraturlistens udformning), sprog og fagterminologi (fx fagets begrebsapparat). Det er nødvendigt at kommentere globalt og lokalt, men i første udkast mere globalt end lokalt (jf. tekstniveauerne i teksttrekanten i figur 1 ovenfor)
- 7) At vise generelle genretræk og bedømmelseskriterier. Et generelt genretræk kan fx være struktur (opbygning)
- 8) At vise fagspecifikke genretræk og bedømmelseskriterier. Kriterier for godkendelse af førsteudkast er fx at det skal 1)

indeholde tre dele af analysen, 2) have en tilsvarende tredelt struktur og 3) vise at den studerendes analyse- og skrivearbejde som helhed er udtryk for „et hæderligt forsøg“ på at opfylde de givne krav

- 9) At udvikle metabevindsthed hos de studerende i forhold til egen tekst, skrivning og skriveproces, dvs. „få studenten til å se sin tekst udefra“.⁵⁷

For at trække disse vejledningsformål og principperne for god vejledning i praksis ind i AS-vejledningens indhold, i kommentarerne, må lærerne også kommentere udkast med udgangspunkt i de forskningsbaserede principper for god vejledning. Et vigtigt princip er fx at vejledere skal finde og pege på vækstpunkter i de studerendes udkast og bygge en del af kommentarerne op omkring disse punkter. Og for at de her skitserede formål og de omtalte principper for god vejledning kan få plads i vejlederes vejledningspraksis, er vi nødt til at analysere og vurdere vejlederes kommentarer på udkast.

2.2 En empirisk undersøgelse af opgavevejledning på kurset „Akademisk skrivning“

I min undersøgelse af AS-opgavevejledningen består datamaterialet af elektroniske lærercommentarer i de studerendes udkast.⁵⁸ Dette er en af kursets tre vejledningsformer, som jeg ovenfor omtalte som kombineret individuel-kollektiv vejledning. Materialet omfatter kommentarer i ca. 100 udkast, fordelt på 3 semestre (foråret 2009, efteråret 2008 og efteråret 2007). Desuden har jeg set på spredte lærercommentarer i de ældste udkast som er fra efteråret 2002. Materialet stammer fra en elektronisk opgavebank som indeholder første- og andetudkast og eksamensopgaver fra de mange hundrede studerende som har fulgt kurset i en 7-års periode (2002–2009). I

⁵⁷ Citatet er UiB-kollega Svein Stures beskrivelse af en vellykket lærercommentar og stammer fra en personlig samtale om vejledning 22.06.2009.

⁵⁸ Resultater fra undersøgelsen præsenterede jeg på et vejledningsseminar for kursets lærere i foråret 2009 (se note 1), og senere har jeg formidlet dele af denne artikel videre til kursets koordinator som et indspil til forbedring af kursets vejledning.

materialet indgår kun kommentarer i førsteudkast. I undersøgelsen benytter jeg en kvalitativ tilgang.

Problemstillingen i undersøgelsen er todelt: 1) Hvad kendetegner AS-vejledningen i form af lærerkommentarer på udkast, og 2) hvor vidt er denne vejledning i samsvar med principper for god vejledning?

Formålet med undersøgelsen er 1) at beskrive den elektroniske vejledningspraksis på AS i form af lærerkommentarer, og 2) at sammenligne og vurdere disse lærerkommentarer med udgangspunkt i de nævnte principper for god vejledning.

Der findes mig bekendt ingen danske og norske undersøgelser af hvad der kendetegner skriftlig opgavevejledning på universitetsniveau,⁵⁹ men der findes en engelsk undersøgelse som viser at „tilbakemelding på akademiske tekster ofte [er] preget av generelle og uklare kommentarer“.⁶⁰

2.3 Lærerkommentarer til studerendes udkast

Hvad kendetegner nu den opgavevejledning som studerende får på AS i form af kommentarer på udkast ved Universitetet i Bergen? Før og når vi vurderer disse kommentarer, må vi have i tankerne at de er taget ud af deres kontekst og derfor kan virke anderledes i læserens og mine øjne end i de studerendes da de læste kommentarerne. Alligevel er det ikke vanskeligt at vurdere om kommentarer lever op til vores ideal om god vejledning eller ej. Kommentarerne lader sig inddele i tre kategorier som er illustreret i citaterne nedenfor:

- 1) Gode og evt. dialogiske kommentarer – se citat 1
- 2) Generelle og uklare kommentarer – se citat 2
- 3) Uhensigtsmæssige kommentarer – se citat 3 og citat 4

⁵⁹ Hvis læseren kender eksempler på den slags undersøgelser, modtager jeg meget gerne oplysninger om dem.

⁶⁰ Undersøgelsen (fra 1982) er nævnt af Jens Elmelund Kjeldsen i „Tilbakemelding på tekst“, p. 166. Samme sted nævner Kjeldsen en nyere undersøgelse (fra 2006) som dokumenterer forskellige kategorier af ”unytting tilbakemelding”.

Citat 1: „Du har listet både forbehold, motforestillinger og innvendinger i del 1 av argumentasjonsanalysen. Husk da å kommentere hvordan alle disse virker inn på resonnementets styrke? Er alle rimelige? Er det et samsvar her med det forfatteren mener er en sannsynlig tolkning og feks. de motforestillinger han har? Fint om du utdyper dette litt mer.“

Citat 2: „OK“.

Citat 3: „Det du gjør ovenfor er bare å gjenfortelle noen poenger fra teksten. Du skal altså først rekonstruere, og deretter kritisk vurdere argumentasjonen. Les i læreboken!“

Citat 4: „Dette henger i lufta så lenge du ikke har vurdert motbelegg, har rekonstruert et argument der vi kan bedømme eventuell slark [åbenhed, R.B.B.] etc. Du må skjerpe deg [tage dig sammen, R.B.B.] på argumentasjonsanalyse, ellers blir det stryk [ellers dumper du, R.B.B.]!“

I citat 1 ser vi en dialogisk kommentar som inneholder en konkret og opsummerende sætning om hvad den studerende har gjort, en påmindelse om at vurdere noget i sin helhet og relevante spørsmål som den studerende kan arbeide videre med, og til sidst en tydelig, men venlig opfordring om at „utdype“. Kommentaren peger på noget værneværdigt og er fremadrettet og opmuntrende. Tonen er venlig og imødekommende. Citat 2 derimod er en generell og uklar kommentar. Det er vanskelig eller umuligt for den studerende at vide hvad „OK“ betyder: Er noget i teksten acceptabelt eller værd at arbeide videre med? Eller siger læreren måske bare: Ja, jeg har læst afsnittet. Citat 3 er et eksempel på en uhenigtsmessig og irettesættende kommentar. Kommentaren fortæller den studerende at vedkommende ikke har opfyldt og forstået to genrekrav: at rekonstruere og vurdere kritisk, men „bare“ genfortæller. Også citat 4 er en uhenigtsmessig kommentar, dels fordi den fortæller den studerende at han eller hun ikke opfylder genrekravene, dels fordi den endda indeholder en trussel. De to sidste kommentarer kan minde os om at også vejledere må tage sig sammen og hellere give konstruktive kommentarer som giver lyst til at skrive, end det modsatte.

Der er mange kommentarer i alle de tre nævnte kategorier (gode, uklare og uhenigtsmessige kommentarer). Alligevel er en

tydelig og ret gennemgående uheldig tendens: at mange kommentarer lægger større vægt på mangler og fejl i de studerendes udkast end på styrker og vækstpunkter. Dette kan muligvis hænge sammen med vejlederens syn på sin egen vejlederrolle. En vejleder der ser på sig selv som ekspert, er måske mere tilbøjelig til at pege på fejl og mindre tilbøjelig til at indbyde til dialog end en vejleder der opfatter sig selv som dialogpartner. Forskellige vejlederroller giver forskellig pædagogik, men der er ingen tvivl om at dialogpræget vejledning er pædagogisk mest frugtbar og produktiv. Men det negative fokus kan også tolkes som udtryk for at den akademiske kultur er en kultur hvor negativ kritik fylder mere end begrundet ros.⁶¹

Nu en samlet karakteristik, ved brug af de tre kategorier ovenfor og en del andre separate kendetegn:

- 1) **Gode kommentarer** er bl.a. stimulerende, motiverende og fremadrettede og opmuntrende. De rummer konstruktive og konkrete forbedringsforslag og er ofte formuleret som ægte spørgsmål, dvs. spørgsmål som læreren ikke har forhåndssvar på. Mange er karakteriserede ved de 4 k'er: konstruktive, konkrete, kriteriebaserede og kærlige. Kommentarer som viser omsorg og omtanke for den studerende, som er opmuntrende og motiverende og præget af en imødekomende stil, opfatter jeg som „kærlige“.
- 2) **Generelle og uklare kommentarer** er der mange af. Det er fx ubegrundede og isolerede „OK“ er og brug af „bra“ og „fint“ og andre evaluerende adjektiver som udtrykker rituel ros. Disse evalueringer er udtryk for lærerens godkendelse og kan fungere som et uheldigt facitsignal. Derfor må vi som lærere spørge os selv: Hvad betyder et isoleret „OK“ og andre lignende evalueringer andet end lærerens godkendelse? Og gælder „OK“ form, indhold, omfang i et afsnit eller en større tekstdel? En klar forbedring ville være at konkretisere og uddybe: „Din argumentation er OK, dvs. du har fat i centralt

⁶¹ Se John Hattie & Helen Timperley, „The Power of Feedback“, *Review of Educational Research* 77(1)/2007, pp. 81–112.

stof, og den kan blive tydeligere hvis du udvider med nogle eksempler.“ Her er det dog vigtigt at gøre opmærksom på at kommentaren hører hjemme i en kontekst og skal ses i sammenhæng med både de øvrige kommentarer i et udkast og den mundtlige vejledning i timere og desuden som en del af en større helhed med flere forskellige vejledningsformer. En type uklare kommentarer indeholder brug af passivformer. Ofte kan du- eller vi-form være tydeligere og virke mere personlig og imødekommende.

- 3) **Uhensigtsmæssige kommentarer** omfatter følgende:
 - 1) **Uforståelige kommentarer.** Sandsynligvis vil konteksten gøre en del af disse kommentarer mindre problematiske, men principielt bør kommentarerne være forståelige uden uddybning og forklaring.
 - 2) **Ubegrundede forbedringsforslag og -instrukser.** De er meget udbredte. Det er pædagogisk uheldigt, eftersom det lukker for læring, forståelse og dialog. Det er også et paradoks at lærerkommentarer ikke er argumentative i en opgave hvor argumentation er et læringsmål i dobbelt forstand, dvs. både i forhold til de studerendes analyse af en akademisk tekst og i deres egen opgave.
 - 3) **Et overforbrug af ubegrundet eller tom ros** som fx *god*. Dette finder vi i et stort antal kommentarer. Ordet *god* er kun godt hvis det bliver konkretiseret og begrundet, som fx i en kommentar som denne: „Du har god struktur i denne del, fordi strukturen er klart markeret med ord som *først*, *derefter* og *til sidst*.“ Eller: „Strukturen her er god fordi du begynder med en definition, så giver eksempler og til sidst en vurdering.“
 - 4) **Negative kommentarer** – som citat 3 og 4 ovenfor. De er ret udbredte. En del steder kan kommentaren blive mindre negativ med en enkelt greb: at skrive „og“ i stedet for „men“ i kommentarerne, fordi „men“ (alt for) ofte indleder en sætning med noget negativt, mens brug af „og“ er mere opbyggende.
 - 5) **Kommandoagtige instrukser** er at finde i mange kommentarer, med stærk overvægt af ensomme imperativer som „Les i læreboken!“ og hyppig brug af *skal* og *bør*.

Andre iagttagelser:

- *Tonen* i kommentarerne varierer fra positiv og imødekomme til negativ og irettesættende (jf. eksemplerne ovenfor).
- Bag kommentarerne mener jeg at kunne ane *to vejledertyper* med hver sit syn på *vejlederrollen*: Eksperten og dialogpartneren. De har hver sin kommenteringsstil. Én vejleder kan dog godt give kommentarer som repræsenterer begge vejledningstyper. Eksperten har typisk en kontant og ordknap stil med kontante formuleringer og få spørgsmål, og dialogpartneren en mere ordrig og ofte mere spørgende og mildere stil. Men én vejleder kan godt benytte sig af begge kommenteringsstile. Der ser også ud til at ligge nogle kønsforskelle i kommentarerne, på den måde at der er flere ekspertmænd, og flere dialogpartnerkvinder. Det indtryk kræver naturligvis nærmere granskning, men hvis det holder stik, er det vigtigt at de studerende får at vide at der er kønsrelaterede vejlederstile og at kommentarer fra kvindelige og mandlige vejledere kan have forskellig form, stil og betydning. Vejlederstilen kan have større pædagogisk effekt end vi ved om.
- *Jævn kommentering* præger mange udkast, med hensyn til både antal kommentarer per opgave og kommentarernes omfang og indhold, men der er både meget fyldigt kommenterede udkast og meget sparsomt kommenterede udkast. Desuden er der klare vejlederforskelle. Vejledere der giver mere fyldige kommentarer, har ofte mere indhold i kommentarerne og mere dialog med den studerendes tekst.
- *Et tilfældigt kommenteringsfokus* i forhold til tekstniveau og indhold finder jeg i en del kommentarer. Det virker ofte lidt tilfældigt hvilke tekstniveauer kommentaren i et 1. udkast gælder; nogle gange drejer kommentarerne sig om væsentlige og globale tekstniveauer som struktur (opbygning), analyse (fx argumentation og retorik) og sammenhæng. Andre gange er kommentarerne rettet mod lokale tekstniveauer som formuleringer og ordvalg. I et første udkast vil det være hensigtsmæssigt at give mest tilbagemelding på

globale emner og i et andet eller senere udkast på både globale og lokale emner og forhold.⁶²

Konkluderende vil jeg pege på at kommenteringen er præget af variation, på alle områder, og der er behov for forbedringer. Det er derfor oplagt at lade resultaterne ovenfor munde ud i nogle konkrete forbedringsforslag. Jeg vil foreslå tre typer af forbedringer.

For det første kan kommentarernes karakter og form forbedres i mere dialogisk retning, dvs. kommentarerne kan blive bedre ved at gå mere i dialog med de studerendes udkast. Det kan ske ved at kommentarerne også rummer ægte spørgsmål (spørgsmål som læreren ikke har forhåndssvar på) og som forslag der tager udgangspunkt i vækstpunkter i et udkast. På den måde opnår vi nok flere dialogpartner-kommentarer og færre ekspert-kommentarer. Den type dialogisk kommentering giver mere læring og har også en socialiserende funktion. Dialogiske kommentarer er samtidig udtryk for mere engageret og omsorgsfuld tilbagemelding (jf. indledningscitateret i afsnit 1.2 om at vejledning drejer sig om „at hjælpe og drage omsorg for et andet menneske“). Det er umuligt at have lige mange kommentarer i alle opgaver, men det vil være et positivt og demokratisk signal om alle opgaver havde det samme minimum af kommentarer og alle også en opsummerende slutkommentar. En del kommentarer kan let gives i form af henvisninger til kommentarer i andre opgaver.

For det andet er der oplagte forbedringer med hensyn til kommentarernes indhold på punkter som bl.a. argumentation, dokumentation, forskningsetik og det at skrive akademisk. Kommentarerne kan blive bedre ved at rumme mere argumentation i forbedringsforslagene (helt konkret: „Dette er godt *fordi* ...“), ved at blive mere konkrete og mindre generelle, ved at fokusere mere på dokumentation (fx kildehenvisninger og litteraturliste) og dermed på forskningsetik og det at skrive og handle akademisk.

Den tredje og sidste type forbedringer er ikke knyttet til resultaterne ovenfor, men indebærer en bedre udnyttelse af de

⁶² Jf. teksttrekanten i figur 1, og se Lotte Rienecker, Thomas Harboe & Peter Stray Jørgensen, *Vejledning*, p. 70.

læringsmuligheder selve vejledningsformen rummer, den kombinerede individuel-kollektive e-form. Forbedringer her kan være flere fælleskommentarer og intertekstuelle lærercommentar-henvisninger, så de studerende skal læse og bruge kommentarer i flere udkast, ikke bare i deres eget. Det kan være kommentarer i andre udkast om samme emne (dvs. samme analysetekst) eller kommentarer til vellykkede momenter i udkast som en lærer henviser til i andre udkast. En overkommelig mængde er nok 3–5 udkast. Det svarer til hvad de selv læser og kommenterer når de er med i en skrivegruppe. De studerende skal også have at vide at de forventes at bruge hinandens udkast og lærercommentarer på denne måde, fordi det har en faglig og en læringsmæssig værdi, både for den enkelte og for gruppen. For lærernes vedkommende kan brug af fællescommentarer og krydshenvisninger endda være tidsbesparende fordi den samme commentar kan gælde flere udkast, og én commentar kan indeholde både henvisninger som flere studerende kan bruge, og forslag til studerende om at gå i dialog med hinandens udkast og dermed bruge hinanden som resurse.

En del af de nævnte forslag kunne få en plads i retningslinjer for vejledningen og e-kommenteringen på „Akademisk skrivning“. Emner som forskningsetik, bedømmelseskriterier og skrivning kunne også høre hjemme i den fælles introduktionsforelæsnings eller på et kollektivt vejledningsmøde.

For lærernes vedkommende kan det være en øjenåbner at se og diskutere egen og andres kommenteringspraksis i lyset af nyere læringsteori, som jeg henviste til i artiklens indledning: I hvilken grad er der samsvar mellem teori og praksis? Og hvordan kan vi justere og forbedre vores praksis?

3. Vejledning i fremtiden

3.1 En konklusion

Jeg har forsøgt at vise at vi har brug for en helhedsorienteret vejledningspraksis, 1) som bygger på sociokulturel læringsteori og forsknings- og erfaringsbaserede principper for god vejledning,

2) som kombinerer flere kollektive og dialogiske vejledningsformer med traditionel individuel vejledning og 3) som har fokus på akademisk skrivning i bred betydning.

Studerende lærer ved at tage del i faglige fællesskaber, praksisfællesskaber, som skrive-, vejlednings- og kollokviegrupper. Der lærer de af hinanden. Der kan de diskutere faglige spørgsmål og udfordringer og udtrykke følelser. Gruppernes flerstemmighed og dialogiske natur giver også rum for flere læringsstile og -strategier. Vejledere i vejlednings- og kollokviegrupper bidrager med støtte i principper for god og dialogisk vejledning ved at give tilbagemelding hvor de formidler genretræk, bedømmelseskriterier, deres fags tænke- og handlemåder osv.

Jeg har præsenteret skrive-, vejlednings- og kollokviegrupper som eksempler på kollektive vejledningsformer, som supplement til almindelig individuel vejledning. At praktisere kombinationer af flere kollektive vejledningsformer betyder at vi får et bredere og mere varieret vejledningstilbud som tilgodeser flere studerendes forskellige behov og måder at lære på og som giver forbedrede dialog- og læringsmuligheder. Desuden har også det pædagogiske og undervisningspolitiske fokusskift fra undervisningsindhold til studerendes læring gjort det højst aktuelt at udvikle og praktisere kollektiv og dialogisk vejledning. Grundlagt på forsknings- og erfaringsbaserede principper for god vejledning er denne vejledning motiverende, inspirerende og igangsættende. Den sænker skrivetærsklen, afdramatiserer akademisk skrivning og giver ydermere resurse-mæssige og andre dokumenterede gevinster. Jeg har af pladshensyn ikke diskuteret tidsmæssige og andre praktiske spørgsmål, men har flere steder i artiklen nævnt den tidsbesparelse som er forbundet med kollektiv vejledning og som andre har dokumenteret og jeg selv har erfaret.⁶³

Jeg har beskrevet den flerleddede vejledningsmodel på kurset „Akademisk skrivning“ og undersøgt en af kursets tre vejledningsformer, den kombinerede individuel-kollektive e-opgavevejledning. Konklusionen indeholder to hovedmomenter; på den ene side er der en stor del af lærercommentarerne i opgavevejledningen som

⁶³ Se fx note 5 og 22.

stemmer overens med de omtalte principper for god vejledning, og på den anden side også er et tydeligt behov for forbedring, dels for at rette op på en uheldig kommenteringstendens, nemlig et stærkt fokus på fejl og mangler ved udkast – som måske kan forklares ved den akademiske kulturs udbredte og meget kritiske og skeptiske vanetænkning? – dels for at dreje flere kommentarer i mere dialogisk retning, fordi det pædagogisk er mere frugtbart og produktivt.

Både vejledningsstudier og -erfaringer viser at flerleddede vejledningsmodeller og brug af kollektive og dialogiske vejledningsformer rummer veje til en række fremskridt og forbedringer. De giver plads til et mangefold af stemmer og læringsstrategier, til åbenhed og følelser; stemmer og erfaringer blandes og brydes, ideer, tankerækker og forståelse opstår og udvikler sig. Den dynamik der ligger i samspillet mellem alle disse momenter, er særlig frugtbar i opgavesammenhæng hvor vi er en del af et fællesskab, går ind i en forskningstradition og forholder os til og fører noget nyt ind i denne tradition.

Vi har med andre ord god grund til at antage at kombinationen af mere kollektiv og mere dialogisk vejledning giver mere og bedre læring og flere gode opgaver.

3.2 En vision om helhedsorienteret vejledning

I min vejledningsvision ser jeg for mig at studerende og vejledere sammen udvikler en interaktiv vejledningsportal med bl.a. videoforelæsninger og -foredrag, webbaserede kurser, læringsplatform, artikel- og opgavebank, e-vejledningstidsskrift, blog og diskussionsforum. I begyndelsen af hvert semester er der et fast tilbud om et skrivekursus for bachelor- og masterstuderende, på tværs af årgange og fagkombinationer, og erfarne studerende sætter gang i skrive- og kollokviegrupper. Hver måned er der et fakultært vejledningsforedrag for vejledere og studerende, og vejledere skiftes til at holde foredrag. Fagmiljøer udvikler flerleddede vejledningsmodeller à la den på „Akademisk skrivning“. På et af de første foredrag holder en vejleder og tre studerende en præsentation om god vejledning, og de deler et ark ud om emnet:

God vejledning:

- Foregår i motiverende fællesskaber hvor studerende deltager i en vejledningsgruppe eller en skrivegruppe hvor alle giver og får tilbagemelding på udkast og tekster
- Foregår på kollektive arenaer når der er emner som har relevans for flere studerende samtidig
- Giver rum for mange ligeværdige stemmer
- Er dialogisk i sin form
- Sætter ord på tavs vejledningsviden
- Opfordrer studerende til at spørge og give udtryk for nysgerrighed, usikkerhed og tvivl (selv om den akademiske kultur er en kritisk dygtighedskultur hvor vi kan få indtryk af at mange ved og kan alt og især kritisere)
- Fokuserer på fagstof, skrivning, tekstkvaliteter og skriveprocesser
- Passer til den enkelte studerendes læringsstil og vejledningsbehov
- Formidler eksempler på gode akademiske tekster
- Afmystificerer og afdramatiserer akademisk skrivning.

God tilbagemelding:

- Er kriteriebaseret, dvs. kommenterer på grundlag af eksplicitte kvalitets- og bedømmelseskriterier og generelle og fagspecifikke træk ved opgaver (afhængig af genre og fag)
- Er niveaubaseret, dvs. begynder med at kommentere globale og overordnede forhold og niveauer og bevæger sig senere ned på de lokale niveauer (fx formuleringer, sprog og opfordring om korrekturlæsning)
- Er procesorienteret, dvs. tager hensyn til om den afleverede tekst er et første eller næsten færdigt udkast
- Motiverer til at blive brugt og giver lyst til at skrive
- Er konkret, konstruktiv og kærlig
- Begrunder ros og ris
- Peger på vækstpunkter og viser styrker og svagheder ved udkast
- Giver ikke tom eller rituel ros som overgang til kritik („Dette er vel-skrevet, men“ osv.) og altid mere end et „OK“
- Stiller spørgsmål og giver konkrete forbedringsforslag, fx i form af spørgsmål
- Påpeger fejl og foreslår brug af håndbøger, ordbog og kilder, men retter ikke.

To bachelorstuderende har taget initiativ til at danne en vejledningsgruppe, og gruppen mødes en fast dag hver måned. Det første møde er på universitetsbiblioteket hvor en venlig bibliotekar viser rundt og fortæller om informationssøgning og informations-

teknologi. Efter at have fundet nogle relevante fagtidsskrifter, sætter vi os i et stille hjørne og planlægger sammen et forløb med ca. 6 vejledningsmøder (a maks. 2 timer). Vi aftaler rammer for vejledningen, diskuterer vejledningens indhold og fokus. Vi snakker også lidt om vejledningsbehov og hvordan vejledning kan fremme læring. Vi snakker om skrivning og vejledning som cykliske og ikke-lineære processer, at dette betyder at vi bevæger os frem og tilbage i vores tekster, at vi er frit stillet i forhold til hvor vi begynder, og at vi udvikler tanker mens vi skriver. En studerende fortæller at hun har læst en bog af skriveforskeren Peter Elbow og læser dette citat højt:

[T]hink of writing as an organic, developmental process in which you start writing at the very beginning – before you know your meaning at all – and encourage your words gradually to change and evolve. Only in the end will you know what you want to say or the words you want to say it with.⁶⁴

Vi diskuterer også hvad vejledningens etik og etik i vejledning kan dreje sig om. Vi giver udtryk for gensidige forventninger og minder hinanden om at bruge et vejledningsskema til referat, spørgsmål, evt. problemer og opsummering. Vi taler om at god tilbagemelding er kendetegnet ved de fire k'er: konkret, konstruktiv, kriteriebaseret og kærlig,⁶⁵ og hvad det betyder i praksis. Vi aftaler at skrive vejledningskontrakt på næste møde, og jeg henviser til nogle vejledningstekster som findes i en mappe i en nyoprettet vejledningsportal.

Vi aftaler at læse fagets bedømmelseskriterier for bachelor- og masteropgaver og låne nogle masteropgaver på biblioteket, så vi kan diskutere genretræk og kvalitetskriterier med udgangspunkt i konkrete opgaver. Til næste møde afleverer alle en papirversion af deres tekststudkast til hinanden og en elektronisk version, i en individuel e-opgavemappe på vores læringsplatform som alle har adgang til. De studerende læser hinandens tekststudkast på forhånd og skriver e-kommentar til hinandens tekster i mappen på

⁶⁴ Peter Elbow, *Writing without Teachers*, New York: Oxford University Press, 1973, p. 15.

⁶⁵ Se note 32.

læringsplatformen. Vi aftaler at alle hver gang medbringer udskrifter med kommentar på hinandens udkast, og at alle udfylder og medbringer et vejledningsskema eller et „Huskepapir: Hvad talte du og din vejleder om?“ som det hedder i bogen *Den gode opgave*.⁶⁶

På det andet møde diskuterer vi nyt siden sidst, problemstilling, afgrænsning og litteratur. Vi snakker om skriveprocessens første faser og udfordringer, om opgavens struktur og fokus og om tilbagemeldingsteknik. En i gruppen har en side med om „Feedback i grupper“ fra Akademisk Skrivecenters hjemmeside.⁶⁷ Vi tager en kommenteringsrunde på udkast, og vi laver et ark med nogle genretræk, kvalitetskriterier og bedømmelseskriterier som vi kan supplere i løbet af de næste gange.

På det tredje og fjerde møde taler vi igen om nyt siden sidst, om teori, metode og dataindsamling og en del andre emner, både nye og kendte emner. Vi giver tilbagemelding på udkast. En af de studerende fortæller at han er gået helt i stå. Vi diskuterer skriveblokeringer og andre problemer, og flere fortæller om deres skriveudfordringer. En studerende fortæller at hun skriver blog og sender e-post til sig selv når hun „sidder fast“. Jeg foreslår mundtlig præsentation i kollokviegruppen, tænkeskrivning og hurtigskrivning med skærmen slukket. På det næstsidste møde har flere studerende deres næsten færdige opgaver med, og vi diskuterer nogle vigtige træk i hver opgave i forhold til de bedømmelseskriterier vi har diskuteret tidligere, men med fokus på tekstkvalitet, ikke opgavekarakter. På det sidste møde evaluerer vi det samlede vejledningsforløb og skriver hver en kort rapport med højdepunkter, udfordringer og lidt om egen læring og selvvrurdering. I vores mundtlige evaluering når vi frem til at de tre vigtigste faglige argumenter for at kombinere flere vejledningsformer er 1) at de hver for sig bidrager til læring på forskellige måder, 2) at de giver studerende muligheder for dialog og diskussion med både medstu-

⁶⁶ Lotte Riencker & Peter Stray Jørgensen, *Den gode opgave*, pp. 118–119. En elektronisk version af huskepapiret finder den interesserede læser her: <http://akademiskskrivecenter.hum.ku.dk/upload/application/pdf/f51d6748/huskepapir2udg.pdf> [15.04.2009].

⁶⁷ Akademisk Skrivecenter: <http://akademiskskrivecenter.hum.ku.dk/upload/application/pdf/f51d6748/Feedback%20i%20grupper.pdf> [28.04.2009].

derende og vejleder, og endelig 3) at kombinerede vejledningsformer bedre kan imødekomme studerendes individuelle vejledningsbehov og måde at lære på. Vi afslutter med en festlig fejring.

Vi afrunder hvert vejledningsmøde med en kort evalueringrunde hvor hver enkelt fortæller om udbytte, og hvad de skal lave til næste gang. Før eller efter de kollektive møder skiftes de studerende til at få individuel vejledning efter behov. Efter hvert møde skriver de studerende et kort referat med en opsummering af resultater og aftaler. Referatet lægger de ind i en fælles referatmappe. Mellem vejledningsmøderne arbejder de studerende i skrive- eller kollokviegrupper. På et månedligt vejledermøde diskuterer mine kolleger og jeg vejledningserfaringer og -udfordringer og skiftes til at vælge et diskussionstema fra virkeligheden eller vejledningslitteraturen. Vi skiftes også til at foreslå vigtige emner fra fire værker som vi har og bruger i vores vejledning:

- *Forskningsvejledning* af Olga Dysthe & Akylina Samara⁶⁸
- *Vejledning* af Lotte Rienecker, Thomas Harboe & Peter Stray Jørgensen⁶⁹
- *Skrive for nåtid og fremtid. Skrivning og rettleiing i høgre utdanning* af Synnøve Matre & Torlaug Løkensgard Hoel⁷⁰
- *Til den andens bedste. Etik i vejledningen* af Solveig Botnen Eide, Hans Herlof Grelland, Aslaug Kristiansen, Hans Inge Sævareid & Dag Gjerløw Aasland.⁷¹

Nyttige e-vejledningsressurser for studerende og vejledere:

„Akademisk Opgavebank“, oprettet af studerende ved Københavns Universitet:
www.opgavebank.dk/src/ViewArticle.php?id=1082 [15.04.2009].

Akademisk Skrivecenter, Københavns Universitet: <http://akademiskskrivecenter.hum.ku.dk/> [14.04.2009].

Dansk Universitetspædagogisk Netværk: udgiver *Dansk Universitetspædagogisk*

⁶⁸ Fuldstændig henvisning findes i note 3.

⁶⁹ Fuldstændig henvisning findes i note 31.

⁷⁰ Synnøve Matre & Torlaug Løkensgard Hoel, *Skrive for nåtid og fremtid. Skrivning og rettleiing i høgre utdanning*, Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 2007. Denne bog er jeg blevet opmærksom på så sent i skriveprocessen at jeg ikke har haft mulighed for at bruge den og derfor kun kan henvise til den her.

⁷¹ Fuldstændig henvisning findes i note 16.

- Tidsskrift* (DUT) (med fagfælle vurderede artikler). Temanummer om vejledning DUT 3/2007: www.dun-net.dk/tidsskrifter/dut3.aspx [15.04.2009].
- „Forskningsetisk bibliotek“: <http://etikkom.no/fbib/> [14.04.2009].
- „Forum for vejledningsforskning“: <http://www.guidance-europe.org/country/Denmark> [18. 07.2009].
- Pædagogisk Center Samfundsvidenskab, Københavns Universitet: <http://samf.ku.dk/pcs> [17.12.2009]. Her findes bl.a. en særlig side for specialeskrivere (masteropgaveskrivere) med to online pjecer: „Skrivegrupper – gode råd og erfaringer“ og „Brug din specialevejleder“.⁷²
- Skriveforsker Peter Elbows hjemmeside: http://works.bepress.com/peter_elbow/ [14.04.2009]. Hjemmesiden indeholder en række originale artikler om skrivning som enhver der skriver (akademiske tekster), kan have stort udbytte af at læse.⁷³
- „Stop plagiat nu“: www.stopplagiat.nu/index_flash.html [14.04.2009].
- „Studiemetro“, udviklet af Aarhus Universitet: www.studiemetro.au.dk/ [15.04.2009].
- „Søk & skriv“, netbaseret kursus udviklet af Norges Handelshøyskole, Universitetet i Bergen & Høgskolen i Bergen: www.sokogskriv.no/norsk/basis/index.html. Her bl.a. om „sitering og etikk“ [15.04.2009].
- Vejledningsfaglig e-tidsskrift *Via Vejledning*: http://www.ug.dk/FlereOmraader/videnscenter/vejltemaer/tidligere temaer/tema_vejledningsforskning__2007-04-19.aspx [09.12.2009]. Tema: Vejledningsforskning/2007-04-19

⁷² Jeg er blevet gjort opmærksom på at pjecen „Brug din specialevejleder“ er godkendt af Det Samfundsvidenskabelige Fakultets ledelse og således er udtryk for fakultetets vejledningspolitik.

⁷³ Peter Elbow skriver denne kommentar til de upublicerede tekster: „About the unpublished essays: I welcome responses, thoughts, suggestions.“: http://works.bepress.com/peter_elbow/ [28.08.2009].

ABSTRACT

Academic Guidance and Writing – for Supervisors and Students How to Use More Collective and Dialogical Guidance to Achieve More Learning and Better Papers

In this article I present a holistic model of academic guidance. This guidance is founded upon sociocultural theory of learning (learning as social practice) and principles for good guidance. It is dialogical and combines different types of collective guidance, such as writing groups and guidance groups. Its guidance focus is academic writing in a very broad sense. Collective, dialogical, and good guidance increases learning and meets students' different learning styles and guidance needs. Therefore, practising such guidance is a way to achieve better learning, better academic essays and theses, as well as other advantages. I discuss examples of collective guidance, the advantages of this kind of guidance and principles of good guidance. I also present results from an empirical study of guidance in a compulsory first term course, "Academic Writing" at the University of Bergen. This course is an example of best guidance practice because of the use of different types of collective guidance and because it works with feedback on two drafts. The electronic feedback represents a special type of collective guidance as all students have access to teachers' comments on their own draft and on other students' drafts, where some comments might address several drafts at the same time. I investigate a selection of such comments and evaluate them, using three categories: 1) Good comments, 2) General and unclear comments and 3) Inappropriate comments. Finally, I unite collective, dialogical, and good guidance in a conclusive holistic guidance vision.