

Dette er mit forelæsningsnotat til et oplæg på Kemilærerforeningens kursus i Projektarbejde, Vingstedcentret, Vejle d. 20. november 2002. Notatet er ikke skrevet med henblik på offentliggørelse og må ikke citeres. Desuden bør læseren være opmærksom på, at notatet af samme grunde ikke er gennem bearbejdet sprogligt og korrekturmæssigt. Formmæssigt svarer materialet således ikke til VCL's officielle standard.

Aalborg . 5. dec. 2002.

Tina Bering Keiding



Notat om Vejledning

Indhold

VEJLEDNINGSPRAKSIS	3
VEJLEDNINGENS MÅL : AT GØRE DET KENDTE FREMMED	5
VEJLEDNINGSSTRATEGIER	7
VEJLEDNING OG EVALUERING/BEDØMMELSE	8
VEJLEDEREN SOM OVERSÆTTER AF FAGMÅL	9
VEJLEDERENS BALANCEAKT	10
OPSUMMERING	12
REFERENCER	15

Vejledningspraksis

Vejledning synes ofte at følge et standardmønster, som er præget af traditionen fra den traditionelle mesterlære:

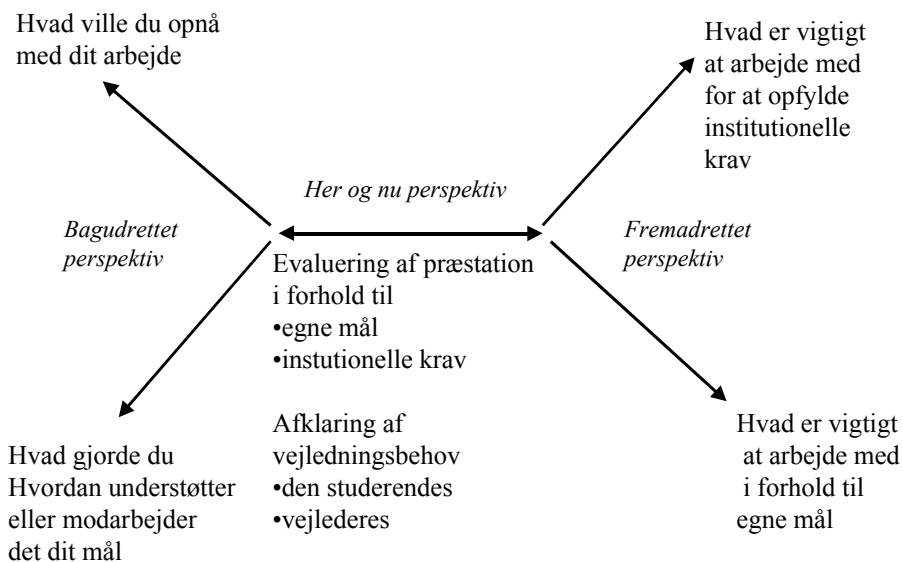
- praktisk aktivitet
- kommentarer på aktivitet

Denne vejledningspraksis rummer en række problemer i og med, at handlingen, der observeres og gives tilbagemelding på, ikke knyttes sammen med den handlendes:

- mål med handlingen
- egne erfaringer
- viden om andres erfaringer
- teoretiske viden

Erfaringer og kommentarer på praktiske handlinger er ikke tilstrækkeligt til at udvikle en *egen* praksis, som *samtidig* er forsvarlig inden for den fagtradition, man gennem uddannelsen indskrives i. Man kan lære at imitere - og måske endda på sigt overgå, mesteren, men kravene om udvikling af færdigheder i begrundelse og dokumentation af praksis samt etablering af kobling mellem praksis og teori er ikke sikret i denne vejledningsform.

Vejledningen skal, for at opfylde uddannelsesinstitutionernes krav og for at udnytte det kundskabspotentiale, der ligger i samspillet mellem studerende og vejleder, kobles til såvel teoretisk viden som de studerendes tidligere erfaringer, evt. suppleret med relevante/lignende eksempler fra vejlederens praksis. Vejledningen får således ud over tilbagemelding på den konkrete handling/problemstilling både et bagudrettet og et fremadrettet perspektiv, hvilket er illustreret på nedenstående figur:



Figur 1 Vejledningens perspektiver

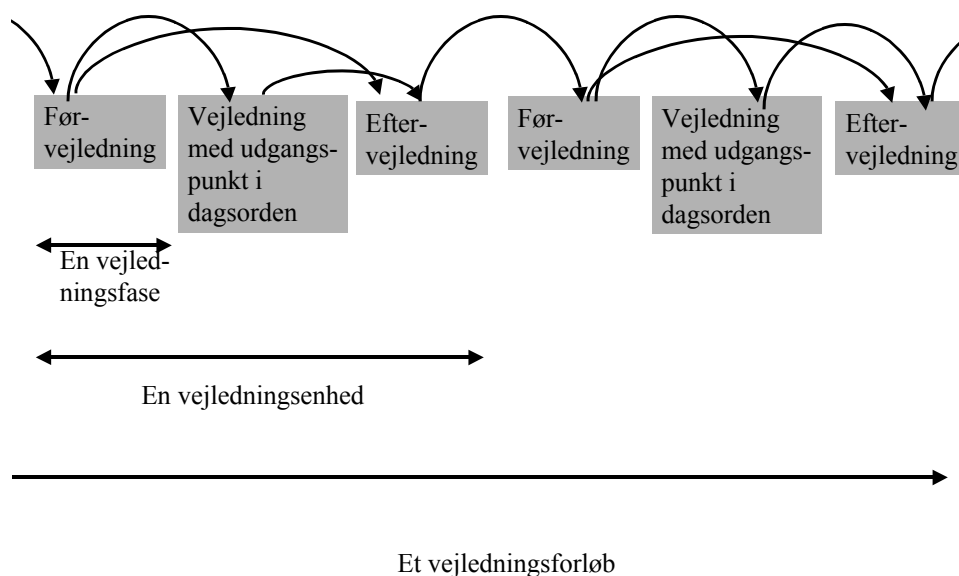
En vejledningsenhed kan forstås som en helhed bestående af følgende tre faser:

- Førvejledning
- Vejledning i forhold til vejledningens faglige tema
- Eftervejledning

Ovenstående punktopstilling er misvisende i den forstand, at den kan give indtryk af, at der er tale om en proces med tre uafhængige, faser, hvilket ingenlunde er tilfældet. Snarere er der tale om et netværk, hvor handlinger i en fase genindtræder i efterfølgende faser, og hvor eftervejledningen i en enhed daner grundlag for førvejledningen i den efterfølgende vejledningsenhed. En halvhjertet eller forhastet førvejledning med uklare målformuleringer kan indlysende nok få konsekvenser for kvaliteten i resten af den pågældende vejledningsenhed, som let kan blive en rent mesterlærelignende vurdering af godt og skidt, fordi der ikke er nogle klare målformuleringer at vejlede i forhold til.

På samme måde vil en eftervejledning, der ikke rundes af med formulering af mål for det videre forløb give et meget lidt konkret grundlag for det arbejde der skal udføres inden den følgende vejledningsenhed, hvilket kan medføre, at de enkelte vejledningsenheder kommer til at optræde isoleret, og dermed ikke giver det nødvendige grundlag for den studerendes systematisering af erfaringer.

Samspelet mellem de enkelte vejledningsfaser og –enheder gennem et vejledningsforløb er illustreret med nedenstående figur. Det er vigtigt at holde sig for øje, at vejledningen tidligt i et forløb, f.eks. et projektforsløb, ofte vil være præget af de temaer, jeg henfrer til frvejledningsfasen, mens temaerne senere i forløbet i højere grad vil være fokuseret på konkrete faglige problemstillinger og planlægning af det videre forløb. Jeg anser det dog for afgørende for kvaliteten af det samlede forløb, at arbejdet gennem hele forløbet vurderes i forhold til såvel de studerende egne mål som de institutionelle målsætninger, ligesom en løbende diskussion af samspelet mellem opstillede mål og arbejdsindsats kan være relevant.



Figur 2 Sammenhæng mellem vejledningsenheder og – faser gennem et vejledningsforløb

Vejledningens mål : at gøre det kendte fremmed

At lære såvel gennem undervisning i teori som gennem et projekt eller et praktisk/eksperimentelt forløb rummer to tilsyneladende modsatrettede delprocesser:

- at gøre det fremmede kendt
- at gøre det kendte fremmed

Den første synes indlysende: Vi bliver fortrolige med noget, vi ikke tidligere var fortrolige med¹. Denne delproces er næsten sikret gennem et hvert uddannelsesforløb. Anderledes stiller det sig med den anden. At behandle noget kendt som fremmed kan synes at være i modstrid med ønsket om at lære nyt og blive fortrolig med noget, man ikke før var fortrolig med. Ikke desto mindre mener jeg, at netop denne proces er et af vejledningens centrale mål.

Min begrundelse er, at fokuserer uddannelsen alene på at gøre det fremmede kendt, udvikler både vejleder og studerende let rutiner, som på sigt kan hindre forfinelse af faglig kunnen og dermed justering af handlinger.

Såvel vejledere som studerende oplever at blive fortrolige med nye fagområder. Denne fortrolighed, eller måske endda sikkerhed, er et tveægget sværd: Den kan også medføre at man overser små forskelle mellem de enkelte eksempler inden for samme fagområde – det her kender man jo. Og her ser jeg vejledningen som et centralt bidrag til at hindre, at fortrolighed og sikkerhed ender i ufølsomhed og skråsikkerhed.

Vejlederens opgave vil i processen med at gøre det kendte ukendt være at:

- udfordre sikkerheden bag den studerendes konklusioner
- gøre opmærksom på nuancer, som den studerende måske endnu ikke har faglig kunnen til at kunne registrere
- perspektivere analyser og konklusioner såvel teoretisk som praktisk

Med udgangspunkt i kravene til både at gøre det fremmede kendt og gøre det kendte fremmed ser jeg, kort sagt, målet for vejlederens arbejde, som

- at støtte såvel den studerendes fortrolighed med faget
- at støtte den studerendes udvikling af en faglig ydmyghed bundet i respekt for feltets kompleksitet

Den her behandlede problemstilling ser jeg ikke alene bundet til uddannelse og studerendes læreproces. Også gravede vejledere og undervisere vil formodentlig kunne have glæde af at få nye øjne på egne rutiner.

Samtidig er det vigtigt, at vejlederen gør sig klart, at det meste af det faglige indhold og måske også arbejdsformen er nyt for de studerende, og at de problemstillinger, der danner grundlag for problematisering af det kendte derfor skal vælges med omhu og inden for afgrænsede temaer, således at de studerene ikke får oplevelsen af at blive mere vildledt end vejledt.

¹ Om end det ikke altid er det fremmede, som underviseren ønsker, de studerende bliver kendt med, der rent faktisk er det, de studerende vælger at blive kendt med. Dette kan forstås ud fra den systemisk konstruktivistiske læringsteori, hvor læring ses som en følge af at opmærksomheden rettes mod noget, mens andet træder i baggrunden

Vejledningsstrategier

Uanset hvor i et forløb den konkrete vejledningsenhed ligger, er der to yderpunkter for, hvilken strategi vejlederen vælger for strukturering af vejledningen.

- Væg-til-væg vejledning²
- Fokuseret vejledning

Væg-til-væg vejledning er karakteriseret ved, at vejlederen i sine tilbagemeldinger søger at dække/komme rundt om alle aspekter.

- Fordelen er, at den studerende får tilbagemeldinger på mange facetter af det forløb, der vejledes om (fagligt indhold, formuleringer, opsætning af tekst, samarbejde i gruppen....), og at vejlederen har en følelse af, at have fået ”sagt alt”, så den studerende ikke senere kan sige: ”hvorforsagde du ikke....”
- Ulempen er, at de mange temaer, der tages op i vejledningen, kan komme til at fremstå som lige væsentlige³. Det bliver derfor svært for den studerende at fokusere sit videre arbejde, svært at få indtryk af, hvad der er vigtigt at arbejde med.

I begyndelsen af et vejledningsforløb kan denne vejledningsstrategi have en vis berettigelse, da den – i heldigste fald - giver den studerende et ret bredt indtryk af både relevante fagområder, de faglige krav og eget faglige niveau.

Fokuseret vejledning er karakteriseret ved, at såvel studerende som vejleder udvælger elementer fra det samlede forløb, som synes særligt væsentlige, noget der virkelig gør en forskel.

➤ Fordelene er bl.a. at:

- vejledningstiden bruges på noget, der er centralt for enten den studerendes egne mål eller for opnåelse af forsvarlige faglige kvalifikationer
- det bliver lettere at fokusere det videre arbejde, og der bruges ikke kræfter på at forbedre noget, der faktisk allerede fungerer forsvarligt
- det bliver muligt at arbejde mere intensivt med delområder, som virkelig betyder noget for udvikling/forbedring af den studerendes kvalifikationer

² Begrebet er introduceret i Lauvås & Handal, 1997

³ Der bliver måske ingen ”forskel, der gør en forskel”, som afsæt for videre læring. Formuleringen er hentet fra Bateson, 1972.

➤ Ulemperne kan være, at

- såvel studerende som vejleder kan få en fornemmelse af ikke at komme ordentligt ”rundt om” forløbet. Det samme kan dog ske ved væg-til-væg vejledningen, blot skjult bag en tro på, at vi vist har været rundt
- den fokuserede vejledning stiller krav om, at den enkelte vejledningsenhed⁴ indholdsmæssigt sættes i sammenhæng med hele vejledningsforløbet, således at den studerende gennem det samlede forløb får tilbagemeldinger på alle områder, som indgår i den afsluttende bedømmelse

Med udgangspunkt i den systemisk konstruktivistiske læringsforståelse ser jeg den fokuserede vejledning, som den vejledningsstrategi, der bedst sikrer, at den studerende får mulighed for at få et konkrete udgangspunkt for det videre arbejde⁵.

Vejledning og evaluering/bedømmelse

At vejlederen samtidig er den, der bedømmer den studerendes præstation kan synes paradoksalt. Det kan være svært for den studerende at have tillid til, at vedkommende kan lægge sine faglige usikkerheder frem uden, at det ”trækker ned” i den samlede vurdering. Tilsvarende kan vejlederen synes, at det er svært at måtte give en ellers hårdt arbejdende studerende bedømmelsen ikke-godkendt.

Evalueringen og bedømmelse indgår dog ofte som et centralt element i uddannelser, hvis kandidater med godkendelse af det samlede uddannelsesforløb tildeles formel kompetence til at udøve faget i erhvervs-/samfundsmæssigt regi.

Eftersom denne dobbeltfunktion er en del af hverdagen, og da den ikke kan negligeres, ser jeg det som en fordel, at begge funktioner bliver synlige i samspillet mellem studerende og vejleder.

Grundlæggende ligger i al vejledning eller blot observation af studerende en bedømmelse: Hvordan gør han/hun, hvorfor mon... og så videre. Og den bedømmelse er vigtig og absolut nødvendig i forhold til den studerendes læreproces og opbygning af faglige kvalifikationer. Hvordan skal vedkommende forbedre sin præstation, hvis ikke vedkommende af en fagkyndig får klare tilbagemeldinger på, hvad der er godt og skidt? Kun gennem kommunikation, herunder vejledning, men også direktehjælp/demonstration og korte oplæg, kan den studerende få indblik i, hvad og hvordan vejlederen arbejder med faget, iagttager og konkluderer, og dermed hvad der er ”god faglige praksis”.

⁴ førvejledning, vejledning under handling og eftervejledning

⁵ Denne læringsforståelse bygger i korthed på, at de studerende selv konstruerer deres viden. Vi kan som undervisere ikke give dem et in-put, i den forstand af vi kan overføre viden fra os til dem.

Der må dog skelnes mellem to former for evaluering:

Formativ evaluering er fokuseret på den studerendes faglige udvikling og består i en løbende tilbagemelding til den studerende om, hvordan præstationerne vurderes i forhold til opstillede mål og faglig praksis. Denne evaluering bør, af hensyn til den studerendes læring og faglige udvikling, ligge i enhver vejledning.

Summativ evaluering er den oftest afsluttende evaluering i et forløb. Den evaluering, hvormed den studerende tildeles bedømmelsen bestået/godkendt eller ikke-bestået/ikke-godkendt i forhold til de minimumskrav, der er opstillet fra institutionens side. Den summative evaluering kan enten have form af en traditionel eksamen, hvor under den studerende demonstrerer sin viden eller færdigheder eller det kan være en formaliseret opsummering af et længerevarende forløb, en såkaldt løbende evaluering.

Risikoen er, at den summative evaluering - bedømmelsen bestået/ikke bestået – bliver den evaluering, der så at sige sætter dagsordenen for samspillet mellem vejleder og studerende og dermed for den studerendes læreproces. Risikoen er, at fokus bliver ”den gode præstation” fremfor den nysgerrighed, der er bundet til problemstillingen om, at lære nyt.

Den summative evaluering kan dog ligesom den formative evaluering blive en del af grundlaget for planlægning af det videre arbejde. Den kan, med mellemrum, indgå i eftervejledningen, i form af tilbagemeldinger, der snævert går på vurderingen af arbejdets kvalitet i forhold til de institutionelle krav. Dette kan ske gennem formulering af spørgsmål som ” Hvordan vurderes det hidtidige forløb i forhold til de institutionelle krav” og vejlederens tolkning af kriterier for ”forsvarlig” faglig praksis.

Disse modstridende interesser vil altid være i spil, og som nævnt ser jeg vejlederens eneste konstruktive udvej bestå i at synliggøre dem. Dette kan ske ved, at vejlederen over for den studerende formulerer, hvornår der er tale om formativ vejledning, som giver den studerende mulighed for faglig udvikling, og hvornår der er tale om en summativ tilbagemelding, som giver den studerende mulighed for at vurdere sine præstationer i forhold til institutionelle krav.

Vejlederen som oversætter af fagmål

Målet med en uddannelse er, at den studerende opnår kundskaber og færdigheder af en sådan kvalitet, at vedkommende efterfølgende på forsvarlig vis kan udøve dem i erhvervsmæssig sammenhæng.

Allerede her viser et af problemerne om målformuleringer sig, for hvad vil det sige at noget udøves på forsvarlig vis? Og nok så interessant: hvem afgør hvad der er forsvarligt? Til det sidste spørgsmål vil jeg svare, at det gør den uddannelsesinstitution, der står som garant for kvaliteten af de uddannede kandidater, og dermed vejlederne. Det er et ansvar, som ikke kan uddelegeres, og som heller ikke bør camoufleres med formuleringer som ” Synes du ikke selv, at det var bedre at...”

Jeg vil ikke her komme ind på udformningen af konkrete mål, da dette kræver en høj grad af fortrolighed med faget. I stedet jeg vil fremsætte nogle få almene overvejelser omkring problemerne med målformuleringer og vejlederens rolle her i.

Jeg ser problemerne eller besværlighederne med bedømmelse af faglige færdigheder knyttet til to centrale områder:

- at viden, og især praktiske færdigheder, kun i begrænset omfang kan udtrykkes sprogligt
- at det er - og må være – kompetente⁶ udøvere, der formulerer målene.

Det betyder, at der ”bag” de sproglige formuleringer af målene, ligger en betydelig og ikke fuldstændig ekspliciterbar viden. Viden som består af helheder, billeder, stemninger og fornemmelser. Denne viden har den studerende - og nyuddannede - ikke, hvilket medfører, at nedskrevne mål får en anden betydning, et andet indhold for denne gruppe end for en erfaren vejleder.

En væsentlig del af vejlederens opgave bliver derfor at støtte de studerende i at oversætte de institutionelle målformuleringer til et sprog, der er forståeligt for den studerende, og som derfor kan danne grundlag for tilrettelæggelse af læring, *samtidig* med at vejlederen ikke ”giver køb på” den præcision, der ligger i fagsproget.

Dette kan bl.a. gøres ved :

- demonstration og konkretisering, dvs. støtte i forhold til det konkrete projekt
- støtte i brug af korrekt fagsprog
- begrundelse af synspunkter, f.eks. det er godt fordi...
- eksempler fra egen praksis
- eksempler fra tidligere studerende

Samtidig må såvel institution som vejleder og studerende indstille sig på, at der i enhver bedømmelse af færdigheder i forhold til opstillede læringsmål er et ”subjektivt skøn”. Dette betyder ikke, at bedømmelsen er tilfældig; vejlederen er jo netop vejleder i kraft af sin faglige kunnen, og dermed kompetent til at udøve og bedømme faglige præstationer.

Det eventuelle ubehag, som måske især nye vejledere har over for dette forhold, kan måske mindskes ved etablering af et forpligtende kollegasamarbejde mellem vejlederne, hvor faglige værdier og normer for god praksis sættes i spil. Dette vil også udfra en institutionel synsvinkel give et ”solidt” grundlag for bedømmelse af de studerendes faglige kvalifikationer, hvorfor den tid det kræver formodentlig vil være ”godt givet ud”.

Vejlederens balanceakt

Evalueringen finder sted i et spændingsfelt mellem forskellige, og ikke nødvendigvis forenelige interesser. Her skal blot nævnes nogle eksempler:

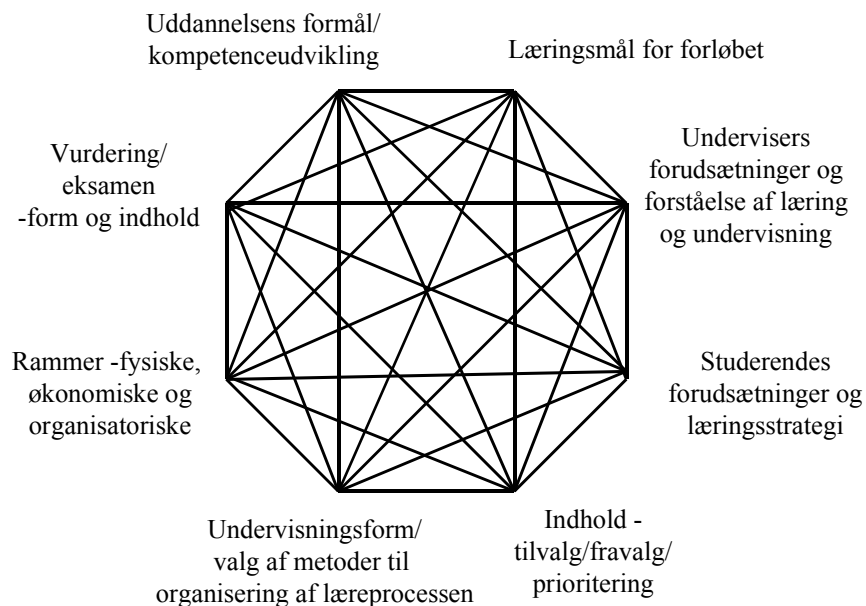
⁶ Her bruger jeg en terminologi fra Patricia Benners bog *Fra novice til ekspert*. (Benner, 1995)

- Den studerendes ønsker til faglig udvikling
- Den studerendes faglige kunnen
- Den studerendes ønske om at gennemføre uddannelsen
- Den institutionelt formulerede fagtradition og fagmål
- Vejlederens egen version af god faglige praksis
- Institutionelle rammer
- Økonomiske interesser/tilskud på baggrund af studerende, der gennemfører uddannelsen

Eksempelvis kan et af målene med uddannelsen være, at den studerende støttes i udviklingen af selvstændighed og kritisk stillingtagen. Dette mål kan kollidere med vejlederens ønske om, at den studerende lærer at gøre tingene på en bestemt måde, dvs. på den måde vejlederen mener, de skal gøres. Tilsvarende kan det af hensyn til sikring af kvaliteten af uddannelsens kandidater være nødvendigt at konstatere, at en given studerende ikke kan eller vil opfylde de institutionelle krav, og at vejlederen derfor ikke kan godkende et projektforsøg, hvilket kolliderer med den studerendes egne mål og måske også med de institutionelle/økonomiske interesser knyttet til en eventuel taxameterordning.

Disse elementer står i forhold til hinanden, og beslutninger truffet inden for et perspektiv *vil* influere på andre områder. Vejlederen kan ikke undgå det, men må handle i dette spændingsfelt.

Min egen erfaring er, at det kan være en støtte at diskutere disse modsætninger med kolleger, ligesom det har været en hjælp for mig at bruge nedenstående didaktikmodel, som analyseværktøj med henblik på at identificere og formulere de modsætninger, der synes at være på spil i en given situation.



Figur 3 Iagttagelsesvinkler ved beskrivelse og analyse af undervisnings – og vejledningssituationer

Opsummering

Vejledning er en aktivitet præget af flere og ofte modstridende interesser. Det er vejlederens opgave, i samarbejde med såvel uddannelsesinstitutionen som studerende at definere et forsvarligt handlingsrum inden for dette spændingsfelt.

Et vejledningforløb består ideelt set af en række sammenhørende vejledningsenheder. Hver vejledningsenhed består igen ideelt set af tre faser. Hvordan vejledningstiden fordeles mellem disse tre faser vil afhænge af, hvor i (projekt)forløbet den konkrete vejledningsenhed ligger.

I nedenstående skema er opstillet *eksempler* på centrale spørgsmål i de enkelte faser i en vejledningsenhed samt vejlederens funktion i disse faser.

VEJLEDNINGS EKSEMPLER PÅ SPØRGSMÅL	FASE OG VEJLEDERENS FUNKTION
<p>Førvejledning:</p> <p><i>Ved projektopstart:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • mål med projektet • plan for forløbet - hvad skal gøres hvornår • kan den studerende magte det planlagte • er det forsvarligt i fht. den studerendes forudsætninger og de institutionelle mål • samarbejdsaftaler <p><i>Ved alle vejledninger:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • dagsorden – dagens temaer • mål med vejledning - med udgangspunkt i forrige eftervejledning • status i forhold til arbejdsplan – afvigelser og begrundelser her for 	<ul style="list-style-type: none"> • Støtte i formulering og begrundelse af egen strategi for forløbet/det videre forløb • Støtte i etablering eller fastholdelse af struktur og overblik • Sikre/støtte i vurdering af egen kunnen (færdigheder/kundskab) • Garant for faglig forsvarlighed • Sikre klarhed om samarbejdsrelationer mellem vejleder og studerende og internt i gruppen, hvis der er flere studerende
<p>Vejledning i forhold dagens temaer</p> <ul style="list-style-type: none"> • vejledning med udgangspunkt i dagsorden (såvel faglige som samarbejds-mæssige problemstillinger) • uklarheder • gode elementer • teoretisk og erfaringsmæssige begrundelse af de valg, der er foretaget 	<ul style="list-style-type: none"> • Umiddelbar hjælp og støtte evt. demonstration • Udfordring og perspektivering • Stimulere kobling mellem teoretisk viden og erfaring fra praksis • Støtte i at vælge og prioritere mellem informationer/indtryk • Støtte i generalisering af indtryk med

	henblik på erfaringsdannelse
<p>Eftervejledning <i>Afklaring af det videre forløb</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • hvordan kommer den studerende videre • konsekvenser af eventuelle afvigelser i fht. plan • hvad skal der arbejde med frem til næste møde • hvem gør hvad <p>Vurdering/perspektivering i fht. mål og faglige standarder (vejlederens og institutionelle⁷)</p> <ul style="list-style-type: none"> • hvad var især godt af det der har været fremlagt som dagens temaer (formativ evaluering) • hvad var især problematisk (formativ evaluering) • hvordan vurderes indsatsen i fht. mål og faglige "normer" (summativ evaluering) 	<ul style="list-style-type: none"> • Skabe og strukturere grundlag for den studerendes videre arbejde • Støtte i evne til selviagttagelse, evt. støttet af vejleder og andre studerendes beskrivelser⁸ • Støtte i kritisk vurdering af egne handlinger (selvvurdering) • Give tilbagemelding på fagligt niveau

⁷ Huske at gøre opmærksom på, hvad der er hvad. De institutionelle skal den studerende leve op til. Vejlederens egne kæpheste må være til diskussion

⁸ Denne praksis kendes fra systemisk supervision og terapi, som brug af reflekterende team

Referencer

Bateson, Gregory (1972)

Step to an Ecology of Mind
Chandler Publishing Company

Benner, Patrica (1995)

fra novice til ekspert
Munksgaard

Cecchin, Gianfranco (1987)

Hypothesizing, Cirkularity and Neutrality Revisited: An Invitation to Curiosity
Family Process, vol. 26, nr. 4, p. 405-413

Clod Poulsen (1997)

Eksamen kan bruges til udvikling af undervisningen – temehæfte T-10
Slagelse: MetaConsult Forlag

Lauvås, Per & Handal, Gunnar (1997)

Vejledning og praktisk fagteori
Århus: Forlaget Klim

Keiding, Tina Bering (2000)

Præsentation af grundbegreberne i Niklas Luhmanns systemteori. Udkast til kapitel i phd-afhandling
Aalborg Universitet: Ikke udgivet

Schilling, Benedicte (1997)

Systemisk Supervisionsmetodik
Dansk Psykologisk Forlag