

**Masteruddannelse i læreprocesser
Aalborg Universitet
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Specialerapport Almen del**

**Vejledning i den teoretiske del
af en professionsuddannelse:
Hvorfor og hvordan?**

Vejleder Ulla Thøgersen

**Udarbejdet af:
Ulla Juul Jørgensen Studienr. 2004 3597
Gudrun I. Hansen Studienr. 2004 3606**

Omfang 233.698 anslag

Afleveret d. 12.12 2006

Indholdsfortegnelse

Summary in English: Learning - why and how?

1. Indledning	1
1.1 Problemfelt	2
1.2 Sammenfatning	3
2. Problemformulering	4
2.1 Projektets problemformulering	4
2.2 Fremgangsmåde for undersøgelsen	4
2.3 Projektets formål	4
3. Baggrund for valg af uddannelsen	5
3.1 Beskrivelse af den valgte uddannelse	6
4. Teori og metodevalg	7
4.1 Overvejelser vedrørende validitet, reliabilitet og generaliserbarhed	9
4.2 Sammenfatning	11
5. Videnskabsteoretiske overvejelser	11
5.1 System	12
5.2 Autopoiesis	12
5.3 Iagttagelse	12
6. Viden og læring	13
6.1 viden som omverdensreduktion ved hjælp af distinktion	13
6.2 Viden, kunnen og tavs viden	14
6.3 Vidensformer og læringsformer	15
6.4 Hvordan kan samspillet mellem individ og omverden føre til læring	17
7. Motivation	18
7.1 Motivation og læring	20
7.2 Rum for læring	21
8. Kommunikation	22
8.1 Kritik af den traditionelle kommunikationsteori	23
8.2 Kommunikationsprocessen i systemteoretisk perspektiv	24
9. Komparation af vejledning face2face og vejledning i det virtuelle rum	26
9.2 Meddelelsesformer	27
9.2 Den mundtlige og skriftbaserede meddelelsesform	27
9.3 Skelnen mellem det fysiske rums og det virtuelle rums betingelser for den sociale sameksistens	28
9.4 Skelnen mellem rammesætning i et vejledningsforløb face2face og i det virtuelle rum	29
9.5 Skelnen mellem forståelseskontrol i vejledning face2face og det virtuelle rum	29
9.6 Sammenfatning	31
10. Vejledning	31
10.1 Vejlederfunktionen i et uddannelsesforløb	32
11. Pædagogiske principper for vejledning	33
11.1 Pædagogiske principper og deres sammenhæng med læringssyn	33
11.1.1 Vejledningsstrategi ud fra en adfærdsteoretisk pædagogik	34
11.1.2 Vejledningsstrategi ud fra en procesorienteret pædagogik	34
11.1.3 Vejledningsstrategi ud fra en konfluent pædagogik	35
11.1.4 Vejledningsstrategi ud fra en kritisk pædagogik	36
11.1.5 Sammenfatning	37

12. Rammesætning af vejledningsforløb	38
12.1 Rammesætning på institutionelt niveau	38
12.2 Rammesætning på vejleder niveau	38
12.3 Sammenhæng mellem rammesætning, vejledningsstrategi og læringsmål	39
13. Temaer udledt fra det teoretiske felt	40
13.1 Den gode vejledning	40
13.2 Sammenhængen mellem læringsmål, rammesætning og interaktionen mellem vejleder og de studerende	41
13.3 Ansvarsfordelingen mellem vejleder og studerende	42
13.4 Rammesætning af et vejledningsforløb	42
13.5 Komparation af vejledning face2face og vejledning i det virtuelle rum	42
14. Projektets design	43
14.1 Begrundelse for det kvalitative forskningsinterview	43
14.1.1 Begrundelse for interviewets struktur	45
14.2 Indhentning af data	45
14.2.1 Udvalgelse af respondenter	46
14.2.2 Overvejelser og begrundelser for henholdsvis det individuelle interview og fokusgruppeinterview	46
14.2.3. Ethiske overvejelser	47
14.2.4 Den praktiske udførelse af interviewene	49
15. Analysemetode	49
15. 1 Den gode vejledning	50
15.1.1 Det specifikke over for det mere principielle	50
15.1.2 Atmosfæren i selve vejledningssituationen	52
15.1.3 Viden og kompetencer hos vejledere	53
15.1.4 Rammesætning	54
15.1.5 Sammenfatning	54
15.2 Sammenhængen mellem læringsmål, rammesætning og interaktionen mellem vejleder og de studerende	54
15.2.1 Dialogen, provokationen og den konstruktive kritik	54
15.2.2 Tilpasset vejledning	57
15.2.3 Formidling og styring	58
15.2.4 Sammenfatning	60
15.3 Ansvar for vejledning	60
15.3.1 Ansvar for læring	61
15.3.2 Ansvar for korrelation mellem indhold i vejledning og skriveproces – timing	65
15.3.3 Ansvar for forhandling	66
15.3.4 Ansvar for overholdelse af aftaler	68
15.3.5 Ansvar for fleksibilitet inden for uddannelsen kriterier og rammer	69
15.3.6 Sammenfatning	70
15.4 Rammesætning af vejledningsforløb	71
15.4.1 Rammesætning for interaktionen	71
15.4.2 Uddannelsens tidsmæssige ramme for vejledning	74
15.4.3 Rammesætning af samarbejde	75
15.4 4 Sammenfatning	76

15.5 Komparation af vejledning face2face og vejledning i det virtuelle rum	76
15.5.1 Meddelelsesformer og forståelseskontrol ved hjælp af metakommunikation	76
15.5.2 Den sociale sameksistens	81
15.5.3 Rammesætning	83
15.5.4 Sammenfatning	84
16. Konklusion	84
16.1 Rammesætning	85
16.2 Interaktion	86
16.3 Komparation af vejledning face2face og vejledning i det virtuelle rum	87
17. Perspektivering	88
18. Litteraturliste	88
19. Bilagsliste	91
20. Ansvarsfordeling af projektets tekstdele	92

Summary

The subject of this investigation is the role of the supervisor as a professional support intended to help the student in an education by organizing learning processes which support the student who seeks guidance in acquiring knowledge, skills and attitude.

Taking our starting point in the role of the supervisor we want to investigate the meaning of the interaction and framework for learning aimed towards chosen learning subjects.

In addition we want to examine how instruction in virtual space develops compared to instruction face2face.

We have as well good as bad experience of supervising face2face and in virtual space, and from our own experience we have found it interesting and relevant to work up knowledge about what is important in order to make the supervisor function as a supporting process in the learning processes of the students. This is the reason why we decided to examine supervising as a subject in relation to the students' preparation for their problem-oriented group-project. The focus of our investigation has been the learning target: the ability to independent problem solving, the ability to seek, integrate and apply relevant knowledge, the ability to analyse problems and to critical analysis.

We consider the aims, chosen from the curriculum, to be closely attached to the process of the preparation of the problem-oriented group-project.

The investigation took place in a professional education of midwifery

The professional educations have undergone an added academization, as the demands to the education were changed in 2001 and the supervisor and students have all been part of this reorganization. As a consequence development of the profession, professional skills and affiliation of research are now demanded as a part of the increased academization.

We have limited our investigation to the part of the teaching, which concerns supervising in writing of projects, and we have further limited us to the part of the supervising which takes place in the theoretical part of the education.

This has brought us up to the following question:

How does the framework of instruction and interaction between the instructor and the students influence the students' learning aimed at the learning target of the institution, and how does face-to-face supervising and supervising in virtual space make different demands to the framework and the supervising aimed at the student's learning?

In the light of our theoretical analysis concerning knowledge, learning and communication, based on a constructivist perspective from Luhmann, Qvortrup and Illeris we have formed 5 themes which will constitute the starting point for the collection of our empire.

The 5 themes:

- The good instruction
- Framework for instruction
- Distribution of responsibility between instructor and students
- The relation between learning targets, framework and the interaction between supervisor and students
- Comparison between instruction face2face and instruction in virtual space

Our method to achieve information from the empirical field is the qualitative research-interview.

We have applied as well individual interviews as interviews with focus-groups.
As the method of analysis we have chosen an “ad hoc” method

This has led us to the following conclusions:

Insufficient or uncoordinated supervising will lead to frustrations among the students who as a result may choose to do without supervising or to put less effort in their work with the problems they have chosen to study.

The students lack appreciation for the application of the pedagogical principles of supervising in spite of the supervisors’ awareness of the meaning of these principles as a support of the learning process aimed at the chosen objects. The supervisor consider when to ask clarifying, solving or confirming questions and when they are to ask counter-questions. The students’ missing understanding may influence the learning process.

Communication in virtual space is subject to conditions which demand a conscious use of meta-communication if misunderstanding is to be avoided. Meta-communication as a method demands experience with the written means of communication. Supervising in virtual space demands framework agreement in the group-process, if the supervisor is to have a possibility of supporting the group-process.

Our investigation may provide the background for a discussion of the pedagogical elements of supervising – face2face and in virtual space with the aim at improving the students’ learning process.

1. Indledning

Gennem dette speciale ønsker vi at fokusere på vejledning som genstand for at igangsætte og understøtte læreprocesser, set både fra den studerendes side og fra vejlederens side. Det gælder både vejledning, som foregår ved tilstedeværelse, face2face, og vejledning i det virtuelle rum. Gennem vores daglige arbejde og gennem vores tid som Masterstuderende har vi oplevet vejlederrollen udfoldet på mange forskellige måder og med forskelligt resultat. Vi indtager begge to vejlederrollen i vores daglige arbejde, om end i større eller mindre omfang. Vores samlede erfaringer dækker over vejledning til enkelt-studerende, vejledning til grupper, vejledning af korte forløb, vejledning af længerevarende forløb og vejledning i det virtuelle rum. Vore oplevelser i forhold til det at vejlede og blive vejledt spænder lige fra gode oplevelser til situationer, hvor den ene part eller måske begge parter sidder frustrerede tilbage. Hvorfor kan det i nogle situationer være så svært at få en vejledningsseance til at fungere og hvorfor bruger nogle studerende ikke den mulighed for vejledning, som uddannelsen tilbyder? Vores erfaring er, at mange uddannelser er bygget op omkring muligheden for, at de studerende kan få vejledning, uden at krav til vejleder/studerende er ekspliciteret. I *Vejledning – en brugsbog for opgave-og specialevejledere på videregående uddannelser* fremstilles formodninger om modstand mod – og forventninger til vejledning forankret både hos studerende, vejleder og uddannelsesinstitution, idet bogens generelle betragtning er, at vejledning skal baseres på skriftlige udkast fra studerende og en styrkelse af aftaleforholdet. En styrkelse af vejledningen vurderes at ske gennem eksplicite, fælles, transparente og operationaliserbare kriterier (Rienecker m.fl. 2005, s. 51 – 67).

En anden tilgang til at anskueliggøre vigtigheden af at eksplicitere vejlederrollen er et forebyggende sigte mod uformelle og formelle klager over vejledning, hvor eksplicitering af vejledningsstil og kriterier, aftaler mellem studerende og vejleder kan tydeliggøre pligter og ansvar for de involverede i et vejledningsforløb (Rienecker m.fl. 2005, s. 281 - 295). Vi har en formodning om, at en sådan eksplicitering kunne være fremmende for samarbejdet og de studerendes læring. Da læringsmiljøet udfolder sig forskelligt i face2face vejledning og vejledning i det virtuelle rum, er det også vores antagelse, at kravet til en eksplicitering af vejledningen vil være forskellig i de to rum.

Projektets sigte er at skabe viden om, hvorvidt en øget bevidsthed og eksplicitering af vejledningens rammer og interaktion, forstået som vilkår, tilrettelæggelse og udførelse i

face2face vejledning og det virtuelle rum er fremmede for den studerendes læring i en konkret uddannelsesmæssig kontekst med udgangspunkt i henholdsvis en teoretisk udlægning af begrebet læring, vejledning og kommunikation og en analyse af empirisk materiale udarbejdet på baggrund af interviews af vejledere og studerende.

Konteksten for vores undersøgelse er afgrænset til jordemoderuddannelsen ved Sundheds CVU Aalborg (SCVUN), hvor vi vil interviewe udvalgte vejledere og udvalgte studerende. Vores ambition med dette projekt er således at blive i stand til på kvalificeret vis at diskutere rammesætningens og interaktionens betydning i forhold til specifikke læringsmål, både i forhold til face2face vejledning og det virtuelle rum, herunder forudsætninger for vejledningen som fremmede for de studerendes læring.

1.1 Problemfelt

Der er beskrevet en problemstilling omhandlende vejledning som undervisningsform rettet mod de studerendes læring. Jordemoderuddannelsen anvender jf. Studieordningen bl.a. forelæsning, problemorienteret undervisning, dialogbaseret undervisning, tværfaglig undervisning, formidling af egne arbejder, selvstudier, vejledning og supervision som undervisningsformer. Uddannelsen peger ligeledes på, at der skal anvendes informations- og kommunikationsteknologi gennem uddannelsen (Bilag 1, s.4-5). Uddannelsen ekspliciterer jf. Opgavekriterier for skriftligt projekt, 4. semester, mål og kvalitetskriterier for de studerendes udarbejdede problemorienterede projekter og vejledning som undervisningsform (Bilag 2). Uddannelsen evaluerer studerende og vejledere jf. Rammer for projekt i jordemoderkundskab 3A ved mundtlige prøver på baggrund af de studerendes udarbejdede skriftlige produkter. Tidsforbrug til vejledning, de studerendes berammede tidsforbrug til opgaveskrivning og tidsfrister for aflevering af produktet er beskrevet. Om produktet skal udarbejdes alene eller i grupper er ligeledes beskrevet (Bilag 3,4,5,6). Men hvordan vejledningen tilrettelægges og udføres, og hvordan vejleder og studerende samarbejder i forhold til det givne produkt, er ikke formelt ekspliciteret i uddannelsen – ej heller, om samarbejdet foregår face2face eller i det virtuelle rum. Hvordan vejleder tilrettelægger og udfører sin vejledning rettet mod udvikling af studerendes kompetencer i relation til uddannelsens læringsmål er emnet for vort projekt. Udvalgte læringsmål jf. Studieordningen er evne til selvstændig problemløsning, evne til at opsøge, integrere og anvende relevant viden, evne til problemanalyse og kritisk analyse (Bilag 1, s. 4). Vi afgrænser videre vores

emne til at vedrøre den forståelse af vejledning, som vejledere og studerende på jordemoderuddannelsen finder motiverende og fremmede for de udvalgte læringsmål, vel vidende, at der kan forekomme andre udlægninger som fremmede for de beskrevne læringsmål.

Projektet søger isoleret at diskutere vejledningens betydning for de udvalgte læringsmål rettet mod de beskrevne kriterier for det skriftlige produkt for 1.sem. projekt, 4.sem. projekt, valgfri del, og bachelorprojektet (Bilag 3,4,5,6). Dette kan umiddelbart synes som en tænkt afgrænsning, idet uddannelsen dels peger på andre undervisningsformer som fremmede for de beskrevne læringsmål, og dels sætter uddannelsen andre mål for de studerende end de her udvalgte. Vi ønsker dermed ikke at drage sammenligninger mellem de forskellige undervisningsformer.

1.2 Sammenfatning

Sammenfattende præciserer vi vores problemstilling som en usikkerhed om, hvilken betydning rammesætning for vejledningsforløb og selve interaktionen mellem vejleder og de studerende har i forhold til at fremme de ønskede læringsmål. Vi udpeger, med støtte fra uddannelsens studieordning og uddannelsens interne dokumenter for projektudarbejdelse, vejledning ved face2face og virtuelt som værende en væsentlig undervisningsform i tilegnelse af de beskrevne og udvalgte læringsmål.

Projektets genstandsområde bliver således vejlederes og studerendes forståelse af vejledning rettet mod de udvalgte læringsmål, som vi søger at gøre tilgængelige gennem analyse og bearbejdning af indsamlet empirisk materiale fra interviews med udvalgte vejledere og studerende. Det empiriske materiale omfatter vejledning face2face og vejledning i det virtuelle rum. Med fokus på rammesætning af vejledningen og interaktion mellem vejleder og de studerende analyseres, hvordan vejledning kan fortolkes til fremme af de udvalgte læringsmål.

2. Problemformulering

På baggrund af ovennævnte indkredsning stilles følgende overordnede spørgsmål til projektet

2.1 Projektets problemformulering:

På hvilken måde har ¹rammesætning af vejledning og interaktion mellem vejleder og de studerende indflydelse på de studerendes læring rettet mod uddannelsens² læringsmål, og på hvilken måde stiller face2face vejledning og vejledning i det virtuelle rum forskellige krav til rammesætning og interaktionen rettet mod de studerendes læring?

2.2 Fremgangsnåde for undersøgelsen

Vores problemstilling søges besvaret gennem:

- Analyse af udvalgt teoretisk materiale
- Bearbejdning af empirisk materiale, hvor fokus er på vejledere og studerendes beskrivelse og erfaring med interaktionen og rammesætning i vejledning
- En analyse og fortolkning af det bearbejdede empiriske materiale
- En komparativ analyse af interaktion og rammesætning af vejledning face2face og vejledning i det virtuelle rum

2.3 Projektets formål

Formålet med dette projekt er således at kunne pege på nogle væsentlige og identificerbare forhold ved rammesætningen af vejledningsforløb og selve vejledningssituationen face2face og virtuelt i forhold til specifikke læringsmål, der har indflydelse på læreprocessen hos de studerende. Forhold vi som vejledere kan være bevidste om, både ved tilrettelæggelse af vejledningsforløb og i selve vejledningen.

Med denne øgede indsigt og bevidsthed om vejlederrollen i face2face vejledningen og i det virtuelle rum vil vi over for kolleger kunne bidrage med overvejelser over, hvorledes det

¹ Ved rammesætningen af vejlederfunktionen refererer vi til organiseringen af de pædagogiske processer overladt til den studerende som et mere eller mindre veldefineret råderum, dvs. hvor ekspliciteret er de betingelser, som vejledningen tager sit udgangspunkt i (rammer, krav og vilkår) (Madsen, 2004,s.220-) (Rienecker, Harboe, Jørgensen, 2005, s.58-)

² Læringsmål er i denne sammenhæng de mål, som står beskrevet i bekendtgørelse og studieordning for jordemoderuddannelsen.

læringsmæssige udbytte evt. kan forbedres ved målrettet eksplicitering og brug af vejledning face2face og i det virtuelle rum.

3. Baggrund for valg af uddannelse

Vi har valgt at sætte fokus på jordemoderuddannelsen af flere grunde. For det første, fordi jordemoderuddannelsen som så mange andre uddannelser overvejende opererer med vejledning i form af face2face vejledning, men med en formodning om, at vejledning i det virtuelle rum i stigende grad bliver en eftertragtet mulighed både for studerende og vejledere, idet studerende og vejledere gøres uafhængig af fysisk tilstedeværelse. Således foregår på nuværende tidspunkt et enkelt forløb af uddannelsen ”Valgfri del” jf. kursusbeskrivelse valgfri uddannelsesdel (Bilag 5) overvejende i det virtuelle rum, hvor studerende og vejledere via e-mails med vedhæftede filer kommunikerer over nettet. Den virtuelle vejledning er begrundet i den fysiske adskillelse mellem teoretisk og praksisklinisk undervisning og ikke begrundet i integrering af IKT i undervisningen.

Grundlaget for vejledningen indeholder ikke studerendes interaktion med hinanden, men interaktion mellem vejleder og projektgruppe.

Vejledningen er således overvejende underlagt den asynkrone skriftbaserede kommunikations muligheder og begrænsninger i vejledningsforløbet mellem vejleder og projektgruppe.

For det andet, fordi vejledning som undervisningsform har fået en øget betydning i uddannelsen med vægtning af vejledning som undervisningsform ved udarbejdelse af problemorienterede gruppeprojekter. Den øgede betydning gælder både tid og krav til vejledere og studerende. Vi forestiller os ligeledes, at den erfaring og praksis, vejledere og studerende har med vejledning ved tilstedeværelse, ikke umiddelbart kan overføres til vejledning i det virtuelle rum.

For det tredje, fordi jordemoderuddannelsens rammer for projektskrivning, som så mange andre uddannelser, ikke indeholder en udførlig beskrivelse af, hvad vejledning indeholder, hvad studerende kan forvente af vejledningen, og hvordan studerende og vejleder samarbejder.

For det fjerde falder det naturligt at vælge jordemoderuddannelsen, da den ene af projektets deltagere p.t. er beskæftiget inden for denne og dermed har en særlig interesse i overvejelser vedrørende forbedring af læreprocesser i uddannelsen.

3.1 Beskrivelse af den valgte uddannelse

Ud over forskellige krav til vejledning i henholdsvis face2face og det virtuelle rum vurderer vi, at det forhold, at jordemoderuddannelsen i 2001 blev til en professions-bachelor uddannelse jf. Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor. BEK nr.113 af 19/02/2001 (Undervisningsministeriet, 2001a) og jf. Bekendtgørelse om jordemoderuddannelsen. BEK nr. 234 af 30/03/2001 (Undervisningsministeriet, 2001b) gør betydningen af rammesætning af vejledningen relevant. Ændringen betyder konkret en opprioritering af den teoretiske del, som nu udgør 50 % af uddannelsen mod tidligere 40 %, ligesom uddannelsen nu afsluttes med en større skriftlig opgave, bachelorprojektet. Sigtet med et øget teoretisk indhold er, at uddannelsen ud over at være rettet mod professionsudøvelse nu også skal give forudsætninger for videreuddannelse på master- og kandidatniveau. (Undervisningsministeriet, 2001a:1-3).

Det øgede teoretiske indhold markeres som et krav om professionsudvikling, faglig udvikling og forskningstilknnytning. Professions- og udviklingsbaseret henviser til, at der i uddannelsen skal inddrages erfaring og viden om tendenser i professionen med henblik på at bidrage til udvikling af professionen. Forskningstilknnytning henviser til, at der i undervisningen skal inddrages nationale og internationale forsknings- og udviklingsarbejder, som kan bidrage til at udvikle ny professionel viden (ibid. a:2). For vejledning i den teoretiske del af uddannelsen betyder denne omlægning af uddannelsen, at vejledning udvides i tidsmæssigt omfang, men også i form af krav om videnskabelig tilgang til vidensbrug og vidensudvikling. For underviserne betyder det, at det nu er et krav, at en underviser på jordemoderuddannelsen er uddannet svarende minimum til et niveau højere end bachelorniveau. Kravet om større videnskabelighed flytter opmærksomheden fra det specifikke og konkrete mod det generelle og abstrakte, hvilket har betydning for undervisningens indhold, tilrettelæggelse og udførelse og herunder vejledning ved det problemorienterede gruppeprojekt, som én af uddannelsens undervisningsformer. Under hensyntagen til studerendes valg af fagligt indhold og metodevalg, evne til kildeanalyse, kilde- og methodediskussion og evne til en distanceret forholden sig til samme, udtrykt i kilde- og metodekritik udføres vejledningen. Disse øgede krav beskrives dels i studieordningen (SCVUN, 2003), dels i uddannelsens internt udarbejdede skriftlige kriterier, jf. kriterier og rammer for udarbejdelse af projekt, for det færdige produkt med progredierende krav til kompleksitet og argumentation i vidensbrug og vidensudvikling. I samme interne

dokumenter beskrives ligeledes tidsforbrug til vejledning og opgaveskrivning, omfang af det skrevne produkt og tidsfrister for aflevering (Bilag 3,4,5,6).

Uddannelsen varer 3½ år og foregår på henholdsvis Sundheds CVU Nordjylland (SCVUN), CVU Øresund og CVU Vest i Esbjerg.

Uddannelsen tilrettelægges i henhold til hovedområderne i jordemoderens virkefelt: familiedannelse, svangreomsorg, fødselshjælp og barselsomsorg. Undervisningen tilrettelægges som en vekselvirkning og kombination mellem teoretisk og klinisk undervisning og med fokus på en stigende kompleksitet i forhold til jordemoderfaglige problemstillinger (SCVUN, 2003:2; Undervisningsministeriet, 2001b:2).

Målet for uddannelsen er at kvalificere de studerende til at planlægge, udføre, evaluere og dokumentere jordemoderfaglige opgaver inden for sundhedsfremme, sygdomsforebyggelse, omsorg og behandling.

Undervisningen sigter bl.a. *mod evne til selvstændig problemløsning, evne til at opsøge, integrere og anvende relevant viden, evne til problemanalyse og kritisk analyse* (SCVUN, 2003:4).

Sammenfattende vurderer vi således, at valget af uddannelse som kontekst for vores problemstilling er valgt ud fra den betragtning, at vejledning som undervisningsform i forhold til studerendes vidensbrug og vidensudvikling har ændret karakter i forbindelse med jordemoderuddannelsens overgang til bachelorniveau. Ud fra den betragtning finder vi det relevant at spørge til, hvorledes der konkret i uddannelsen arbejdes med vejledning rettet mod læringsmålene: evne til selvstændig problemløsning, evne til at opsøge, integrere og anvende relevant viden, evne til problemanalyse og kritisk analyse.

4. Teori og metodevalg

I dette afsnit vil vi redegøre for vores overvejelser bag teorivalg og valg af metode til at indhente data, som grundlag for at generere viden om problemfeltet. Derudover vil vi på baggrund af valg af det kvalitative interview som metode til at generere data om de studerendes og vejlederes oplevelser og erfaringer i forhold til vejledning belyse begreberne validitet, reliabilitet og generaliserbarhed i forhold til den viden, som projektet kommer frem til.

For at kunne belyse problemstillingen vedr. rammesætningens og interaktionens betydning for de studerendes læreprocesser må vi først finde belæg for, hvad viden er, hvordan viden

bruges, og dernæst hvordan individet tilegner sig viden, dvs. hvordan individet lærer. Vi har valgt at bruge et teoretisk analyseapparat, der baserer sig på en konstruktivistisk ³tradition i forhold til at analysere og vurdere problemfeltet.

Vi vil således basere vores forståelse på Qvortrups udlægning af, hvad viden er, og hvordan individet lærer. Ifølge Qvortrup er viden ”*et begreb for et individs måder at håndtere omverdenskompleksitet på*”.

Omverdenskompleksitet relaterer Qvortrup til den tid, vi lever i, som er præget af, at alt kunne være anderledes. At vi som individer hele tiden må forholde os til, at vi lever i verden, som er så kompleks, at ingen længere kan overskue helheden, men for at kunne agere i verden forsøger vi ved hjælp af kompleksitetsreduktion at finde en måde at håndtere omverdenen på.

Qvortrups udlægning bygger bl.a. på den systemteori, som Niklas Luhmann har udviklet, men på nogle områder adskiller deres forståelse af det teoretiske felt sig. Qvortrup taler bl.a. om individet i forhold til omverdenen, hvorimod Luhmann opererer med systemer i forhold til omverdenen.

For også at få et teoretisk analyseapparat til at forstå den affektive side af læringen, som vi har erfaring for har betydning, har vi inddraget Illeris' læringsbegreb, idet han opererer med flere dimensioner i sit læringsbegreb. Vi ser ikke de 2 teorier som værende i modstrid med hinanden, idet de begge bygger på en konstruktivistisk tilgang til erkendelse/læring.

Da vores undersøgelse retter sig mod undervisning/vejledning, har vi inddraget Qvortrups udlægning af kommunikationsprocessen, fordi al undervisning i sidste instans bygger på kommunikation, og vi får derved et analyseredskab til at iagttage kommunikationsprocessen mellem vejleder og den/de studerende og dermed en mulighed for at skabe en forståelse af, hvad der er på spil.

For at få et redskab til at belyse forskellen mellem vejledning face2face og i det virtuelle rum har vi inddraget forskellige teoretikers udlægning af, hvori forskellen består, dvs. hvad der kendetegner det fysiske læringsrum i forhold til det virtuelle.

³ Definition af konstruktivismen: ”Konstruktivismens grundopfattelse er altså, at den menneskelige erkendelse, og dermed vores viden og kunnen er konstrueret. Mennesker opbygger selv deres viden og menneskers konstruktion af omverdenen opbygges som et integreret aspekt af menneskers levede deltagelse i denne omverden” (Laursen, 2006 s. 124).

Endelig har vi inddraget en didaktisk udlægning af, hvordan forskellige vejledningsstrategier begrundet i deres syn på læring understøtter forskellige læringsmål. Disse vejledningsstrategier vil vi bruge som analyseredskab i forhold til vores empiri.

Hensigten med brug af teori er således at få tilvejebragt et analyse- og vurderingsapparat, der kan hjælpe os i vores søgen efter at forstå rammesætningens betydning for vejledning og selve interaktionen i vejledning som fremmede for de studerendes læreprocesser.

Litteraturstudiet er således den baggrund, hvoraf vi fremstiller centrale temaer eller karakteristika til brug for indsamling af empiri.

Viden om rammesætningens betydning for vejledningens tilrettelæggelse og indhold søges endvidere gennem det kvalitative forskningsinterview med dets muligheder for fordybelse og fortolkning af et fænomen, idet projektets grundlæggende genstand, vejledning, er et relationelt forhold og derfor ikke at betragte som objektive data. Empirisk materiale, fremkommet ved vejlederes og studerendes beskrivelse og udlægning af deres perspektiv på vejledning som betydningsfuld i forhold til den forventede læring tilvejebringes og fortolkes. Vi søger således en viden baseret på forståelse af menneskelige handlinger, på det enkelte menneskes udlægning, fremkommet i dialog med forskeren. På baggrund af interaktionen og rammesætningens betydning i interviewmaterialet, den repræsentation af virkeligheden, hvorfra vi ved hjælp af vores teoretiske udlægning af vejledning, læring og kommunikation genererer data om vores genstand, forventer vi at kunne opbygge viden om vores problemfelt. Selve analysen af data sker gennem en fortolkning og rekontekstualisering af data i henhold til projektets problemformulering. Viden fra henholdsvis empiri og litteratur fremkalder på denne måde en vekselvirkning mellem det teoretiske og empiriske niveau med forskeren som mellemed og fortolker. Denne vekselvirkning har til formål at generere systematisk og pålidelig viden med rod i virkeligheden (Nielsen, 2001:43-45).

4.1 Overvejelser vedrørende validitet, reliabilitet og generaliserbarhed

Med den kvalitative tilgang må vi forholde os til undersøgelsens kvalitet i relation til muligheder og begrænsninger i netop denne forskningstradition. Validitet henviser traditionelt til, hvorvidt det resultat, som afdækkes, kan siges at være troværdigt. Validitet i kvalitative undersøgelser kan ikke som i kvantitative undersøgelser dokumenteres ved måling og statistiske beregninger. Essensen i det kvalitative studie er netop, at viden ikke er direkte repræsentationer, men må genereres gennem bl.a. fortolkning. Validitet i dette projekt

må derfor bero på den håndværksmæssige kvalitet, hvormed vi er i stand til at gennemføre projektet. Validitet i denne forståelse stiller krav om gennemsigtighed i projektførelsen. Det bliver som undersøgere vores opgave at redegøre for de processer og forhold, som har ført os til de pågældende resultater, med en sådan synlighed, at vi kan overbevise brugere af vores resultater om, at resultaterne er frembragt på en troværdig måde (Kvale, 2004:225ff).

Reliabilitet refererer traditionelt til resultatets konsistens forstået således, at resultater er uafhængige af de, som frembringer dem. Reliabilitet i kvalitative undersøgelser er på en gang relevant og ikke relevant. Styrken i den kvalitative undersøgelse er ubetinget, at den søger det situationsbestemte og kontekstafhængige, og i den sammenhæng inddrages forskerens subjektivitet som et middel til at skabe data. Samtidig er det vigtigt, at kvalitative data ikke baserer sig på fuldstændig vilkårlighed, forstået som en bevidsthed om betydningen af interviewmetodens tilrettelæggelse, udførelse og fortolkning (ibid. 231). Forskeren må gøre sin position og kontekst klar, således at det også her bliver muligt for brugeren af resultaterne at vurdere deres egnethed for alternativ brug. En betragtning på fortolkningsbaseret viden kan ligeledes være, at den ikke løfter sig op over respondenternes umiddelbare forståelse, og det er således interviewerens opgave gennem dialog at søge og afdække meninger og betydninger, som ikke umiddelbart fremtræder. (Launsø, 2000:51ff).

I dette projekt skal vi derfor bestræbe os på at argumentere for vores valg og slutninger med reference til respondenters beskrivelser og udlægninger fremkommet i interaktion med interviewer, således at det bliver transparent, på hvilken baggrund de er truffet. Det peger selvfølgelig på validitet, men er samtidig en måde at vise samspillet mellem respondenters mening og betydning, den subjektive forståelse og subjekt i fortolkningen.

Relevansen af begreberne validitet og reliabilitet afgøres af resultaternes anvendelighed. Begrebet generaliserbarhed begrundes oftest statistisk som muligheden for at overføre resultater til at gælde for andre sammenlignelige situationer. I kvalitative undersøgelser er statistisk sammenlignelighed ikke en mulighed, hvorfor generaliserbarhed i stedet bliver et spørgsmål om at analysere ligheder og forskelle mellem undersøgelser og eventuelt anvendelsesområde, og formålet med undersøgelsen er ikke direkte overførbarhed, men muligheden for at inspirere og berige relevante situationer. I denne forståelse flyttes fokus for generaliserbarhed ifølge Kvale fra forsker til bruger af forskning – denne må vurdere relevansen af givne resultater. Til gengæld er det forskerens opgave at sikre

gennemsigtighed, så brugeren er i stand til at vurdere resultaternes egnethed (Kvale, 2004:230).

4.2 Sammenfatning

Sammenfattende må vi bestræbe os på gennem hele projektet at beskrive og argumentere for vores valg og beskrive grundlaget for samme for at sikre projektet en gennemsigtighed.

Idet vi fortolker andres oplevede erfaringer, kan resultaterne få et meget subjektivt præg.

Dette forsøges undgået ved at vi er opmærksomme på, hvordan empirien tilvejebringes og fortolkes. Projektets design vil beskrive dette nærmere.

Relevans og anvendelse af den fremkomne viden er det op til brugerne at vurdere, men gennemsigtighed gennem hele processen er vores ansvar.

5. Videnskabsteoretiske overvejelser

For at kunne analysere, hvordan vejledere bedst understøtter de studerendes læreproces, er det nødvendigt, at vi først forsøger at finde ud af, hvad viden er, og dernæst, hvordan individet tilegner sig viden, dvs. hvordan individet lærer.

Vi vil som tidligere skrevet basere vores forståelse på Qvortrups udlægning af, hvad viden er, og hvordan individet lærer. Ifølge Qvortrup er viden ”*et begreb for et individs måder at håndtere omverdenskompleksitet på*”, men for at få en ramme at forstå viden og læring på vil vi først beskrive de 3 begreber, som ifølge Keiding er grundlæggende i systemteorien; system, autopoiesis og iagttagelse (Keiding, 2005, s.59).

5.1 System

Systemteorien er en konstruktivistisk erkendelsesteori, som bygger på, at erkendelse sker igennem en operation ved, at der markeres en forskel; hvad der rettes opmærksomhed imod og alt andet (Rasmussen, 2003, s.126-). Den forskel, som Luhmann tager udgangspunkt i, er den grundlæggende forskel mellem system og omverden. Systemteorien adskiller sig således fra den klassiske subjektteori derved, at den opererer med begrebet system, der forholder sig til omverdenen. Systemer er kendetegnet ved at være selvreferentielle, hvilket vil sige: ”*systemer med evne til at kunne frembringe relationer til sig selv og at kunne skelne disse relationer fra relationer til deres omverden*”. (Luhmann, 2000, s.49). Systemer og omverden er gensidigt afhængige af hinanden, men det er systemer, der ved sin aktivitet, sin operation,

markerer en forskel. Systemer tager form efter deres substans eller det medium, som de anvender i deres selvfrembringelse (Keiding, 2005: forelæsning). Der tales således om:

- levende systemer: liv
- psykiske systemer (bevidsthedssystemer): tanker, følelser, fornemmelser
- sociale systemer: kommunikation

Ifølge Luhmann vil den menneskelige krop udgøre et system, hvortil det psykiske system kan udgøre omverdenen. Qvortrup derimod ser den strukturelle kobling mellem krop og ånd så tæt, at han i stedet taler om individ i forhold til omverden (Qvortrup, 2004, s.102), dvs. at han fastholder jeget som den mindste enhed, der ved en strukturel kobling kan iagttage det sociale system via kommunikation. Qvortrup begrundet sin manglende skelnen mellem det psykiske og det fysiologiske ud fra en almen betragtning af individet. Vi tilslutter os samme betragtning, idet vi på samme måde som Qvortrup tilskriver adskillelse af krop og ånd som relevant i psykologiske sammenhænge og forenede i læringsmæssige sammenhænge.

5.2 Autopoiesis

Autopoiesis betyder selvorganisering og hentyder til den måde, som Luhmann beskriver et systems måde at operere på. Systemer er selvreferentielle og lukkede, hvilket betyder, at intet kan hentes ind i systemet, og at enhver enhed, som systemet anvender, bestemmes af systemet selv, og at omverdenen kun er, som den er i forhold til et bestemt system.

(Luhmann, 2000, s.72-73).

I forhold til et andet system er omverdenen anderledes, f.eks. er omverdenen i forhold til én studerende af en bestemt beskaffenhed, hvorimod den i forhold til en anden studerende eller vejleder er anderledes. Det er omverdenen, der ved forstyrrelse sætter systemet i gang med operationer, dvs. med at markere en forskel. Det betyder f.eks. i forhold til at vejlede, at vejlederen kan igangsætte forstyrrelse ved hjælp af kommunikation, men det er den studerende, der selv bestemmer, om der sker noget. Vejleder kan således ikke overføre viden til den studerende.

5.3 Iagttagelse

Ethvert system erkender gennem operationer ved hjælp af iagttagelse og en betegnelse af iagttagelser (Keiding, 2005). Ved iagttagelsen markerer systemet en distinktion i forhold til,

hvad der er interessant og alt andet, dvs. at noget gøres aktuelt, og noget andet lades tilbage som muligt. Det, der er valgt, er det, som kan skabe forandringer i systemet; systemet lærer gennem iagttagelse af omverdenen ved distinktionen, hvor der trækkes en grænse mellem det valgte og det ikke valgte. Grænsen, der trækkes, sker ifølge Jens Rasmussen ud fra tidligere gjorte erfaringer og hensigter på basis af systemets forudsætninger (Rasmussen, 2003, s.129).

6. Viden og læring

I Qvortrups udlægning af viden og læring forholder han sig til de 2 begrebers sammenhæng, som vi vil forholde os til.

6.1 viden som omverdensreduktion ved hjælp af distinktion

Omverdenskompleksiteten reduceres gennem distinktionen – distinktionen, som gør en forskel mellem viden og ikke-viden. At gøre en distinktion forudsætter, at der træffes et valg – og i denne sammenhæng er det individet, som foretager dette valg (Qvortrup, 2004). At foretage et valg er ifølge Lars Qvortrup centralt i forhold til at gøre en forskel, at reducere kompleksitet i omverdenen og i individet som en måde at håndtere egenkontingens og omverdenskontingens. Viden som kontingenshåndtering bruges til at reducere den usikkerhed, som den komplekse verden afføder, ved at systematisere, rubricere og kategorisere kompleksiteten ud fra eget erfaringsgrundlag og derved transformere usikkerhed til sikkerhed. En anden vinkel på viden i forhold til usikkerhed er at forme usikkerheden ved at udvikle strategier, således at usikkerheden overkommes ved at gøre den håndterbar, men dermed ikke mere sikker. Erkendelsesteoretisk siger Qvortrup, at noget opstår, når der startes med, at der gøres en distinktion; når individet skaber en distinktion mellem det, der er markeret, og det, der ikke er markeret. Det betyder, at intet på forhånd er givet, men opstår som en konsekvens af distinktionen.

Distinktionen begrundes valget mellem viden og ikke-viden, det, som kan betegnes, og det, som ikke kan betegnes. Adskillelsen mellem de 2 former for viden, det, jeg ved – det, jeg ikke ved, og det, jeg ikke ved, at jeg ved, betegnes videnssystemets blinde plet, en adskillelse som gøres med baggrund i det, som er meningsbærende for individet. Distinktionen gøres ud fra individets iagttagelse af omverdenen og er således afhængig af iagttageren.

Men denne distinktion, som gør noget til viden og andet til ikke-viden, kan ifølge Qvortrup iagttages af iagttageren og bliver derfor iagttagerens refleksion over videnssystemet. Det, jeg

ved, at jeg ved, og det, jeg ved, at jeg ikke ved – det, jeg ved, at jeg ikke ved, at jeg ved.

Forholdet mellem viden og ikke-viden fører ifølge Qvortrup til anden ordens viden gennem refleksion over videnssystemet (Qvortrup, 2004 s. 82 – 105).

Viden bygges således op over individets iagttagelse gennem distinktion og valg, som fører til skelnen mellem viden og ikke-viden og refleksion over videnssystemet, i Qvortrups udlægning betegnet første og anden ordens vidensformer. Men idet individet kan iagttage sin egen skelnen mellem viden og ikke-viden ved at træde et skridt tilbage, ved at distancere sig fra sin egen iagttagelse og iagttage sit kriterium, den blinde plet, som betegner det valgte, det aktuelle og det ikke-valgte, det mulige, kan individet gennem refleksiv iagttagelse forholde sig til videnssystemets blinde plet.

Idet viden tilskrives individets distinktion, kunne man formode, at viden udelukkende beror på individets valg. Men viden beror ligeledes på refleksion over viden som den handling, der kan føre til ny viden. Ud fra en betragtning af individet som et subjekt forudsættes valg foretaget med baggrund i subjektets selektion i og refleksion over samfundets kommunikation, hvilket må være af betydning i et uddannelsesforløb, hvorfor indgående kendskab til studerendes forventede erfaringsniveau ud fra uddannelsens tilrettelæggelse og de studerendes uddannelsestrin må danne grundlag for, i hvilket omfang subjektet gennem distinktion kan foretage valg og reflektere over valg og videnssystemet.

6.2 Viden, kunnen og tavs viden

Ud fra en betragtning af viden som dynamisk udlægges viden som et forhold mellem indrekompleksitet og omverdenskompleksitet, og dette samspil kan føre til ny viden. Med opfattelsen af det vidende subjekt som et subjekt-i-verden beskrives viden ud fra dets anvendelsesmuligheder for læring i det vidende samfund. (ibid. s. 82- 83). Fokus flyttes således fra, hvad viden er til et spørgsmål om, hvordan viden bruges og udvikles i subjektet, hvor subjekt forstås som inkorporeret i omverdenen. Dette perspektiv på viden finder vi relevant i en uddannelsesmæssig sammenhæng, idet valg og refleksion over valg og videnssystem indgår som redskaber for viden som dynamisk.

Viden betegnes som refleksiv og eksplicit kunnen (ibid. s.72, 111), hvor kunnen er en fælles betegnelse for færdigheder og viden. Færdigheder er den umiddelbare kunnen, og viden er den reflekterede kunnen. Til den umiddelbare kunnen, færdigheder, hører tavs viden, og til reflekteret kunnen, viden, hører eksplicit kunnen.

Tavs viden udlægges ved sin egenskab som et muligt forbindelsesled mellem umiddelbar kunnen og reflekteret kunnen (ibid. s. 71-72) og er forløber for refleksiv kunnen og som sådan grundlag for innovativ praksis og motiverende for at søge ny viden. Tavs viden beskrives som en fornemmelse af noget, der motiverer til at gå videre i processen, søge efter noget, stille de rigtige spørgsmål. Denne proces betegnes som abduktion, ikke som en modsætning til induktion (fra fænomen til begreb) eller deduktion (fra begreb til fænomen), men som et begreb, der betegner, hvoraf ny viden kan opstå.

Med henblik på at anvende og udvikle viden er det således relevant at forholde sig til evt. tavs viden som grundlag for refleksiv og eksplicit kunnen på vej mod ny viden.

6.3 Vidensformer og læringsformer

Vidensform	Videnspotentialer	Læringsformer
Faktuel viden	Det man ved, at man ved: Det induktive vidensforråd	Læring som resultat af input Mekanisk læring
Situativ viden	Det man ved, at man ikke ved: Det deduktive videnspotentialer	Læring som refleksion over læringsadfærd Refleksiv læring
Systemisk viden	Det man ikke ved, at man ved: Det abduktive videnspotentialer	Læring som refleksion over forudsætningerne for læringsadfærd Refleksion over systemiske forudsætninger (Omlæring) Ændre forudsætninger for det stabile videnssystem
Verdens viden	Det man ikke ved, at man ikke ved: Ikke-viden, grænsen for mulig viden	Læring som forandring af forudsætningerne for læring 1-3

(Qvortrup 2004, vidensformer s. 85-88 videnspotentialer s. 88-90, s. læringsformer 124 -128)

Med afsæt i systemteoriens distinktionsteori og det vidende subjekt som et subjekt-i-verden skelner og beskriver Qvortrup fire vidensformer, hvortil relateres fire læringsformer ud fra et givet læringspotentialer (Ibid. s. 108).

Viden forstås som relationen mellem vidensformer, hvor viden overordnet tilskrives et forhold mellem individ og omverden.

Vidensformer systematiseres ud fra en betragtning af antallet af selvindskrivninger, som individet foretager, og selvindskrivningernes relation til hinanden, idet én given vidensform ikke værdisættes højere end andre, som det f.eks. kendes fra Blooms taksonomi, men

spørgsmålet er, hvordan individet underbygger tilhørsforholdet og afhængigheden mellem de forskellige former for viden.

Relationen mellem vidensformerne kan føre til ny viden, kaldet læring. F. eks er faktisk viden en forudsætning for at kunne operere situativ, man kan ikke vide ”hvordan” uden vide ”at”. (ibid. s. 126).

Faktuel viden som vidensform er simpel viden og bygger på en induktiv tilgang og kan bruges til at besvare spørgsmål som hvem, hvad, hvor og hvornår. Ifølge Qvortrup er læring, som første ordens læring, mekanisk og iagttagelse af et givet fænomen stiller krav om en dertil svarende løsning af iagttageren. Ved første ordens læring er input og output ligefrem proportionalt (ibid. s. 125).

Herfra gøres ifølge Qvortrup en skelnen til den *situative viden*, som kan bruges til at besvare spørgsmål som hvordan. Individet tilegner sig viden om verden gennem egenaktivitet, refleksion, hvor situationer af ikke-viden håndteres ved at slutte fra den faktuelle viden, det man allerede ved, til at håndtere ikke-viden ved kendte slutningsformler (Qvortrup 2004, s. 126). Anden ordens læring sker ved, at situationen analyseres og herudfra vælges løsningsmuligheder. Svaret handler ikke om at finde én bestemt løsning – men at foretage en analyse rettet mod flere løsningsmuligheder. Analysen fører individet fra det kendte til det ukendte gennem en iagttagelse og grænseoverskridelse. Forholdet mellem input og output er eksponentielt, idet anden ordens læring stiller krav til den lærende om at forholde sig aktiv, analytisk og reflekterende til problemet.

Systemisk viden er ifølge Qvortrup viden om forudsætningerne for reflektiv viden. Her spørges der til, hvorfor vores viden er, som den er (Qvortrup, 2004, s. 127-128).

Individet iagttager omverdenen, og denne iagttagelse kan føre til en forandring af omverdenen, og samtidig kan denne iagttagelse føre til en forandring af individet. Individet omformer verden og forandres af verden gennem iagttagelsen, og denne forandring kan føre til tredje ordens læring – omlæring. Individet iagttager en grænseoverskridelse og spørger til, om denne grænse kunne trækkes anderledes og dermed ændre individets forudsætninger for at vide - og dermed føre til et andet resultat af viden. At kunne overskride en given grænse og iagttage grænsedragningens konsekvenser for, hvad viden så er, betegnes tredje ordens læring. Erfaringsniveauet er ifølge Qvortrup omdrejningspunkt for forholdet mellem input og output, idet et højt erfaringsniveau mangedobler outputtet.

Verdensviden er kollektiv viden, og her forandres forudsætningerne for de øvrige vidensformer. Organisation, grupper og individer ændrer læringsadfærd, idet forudsætninger for læreprocesser ændres for samtlige vidensformer (ibid. s. 129).

I forhold til vejledning i et uddannelsesforløb rettet mod en mellemlang videregående uddannelse skønner vi, at det primært er faktuel, situativ og systemisk viden, som er i spil i forhold til studerendes læring. Idet studerende erfarer, at den viden, som fremmes i den teoretiske del af uddannelsen, ikke er af samme karakter som viden i den kliniske del af uddannelsen, kunne refleksion over systemers forskellige tilgange til viden fremme forståelsen af systemisk viden. Med en forståelse af den beskrivende forskning rettet mod statistisk generaliserbarhed, den forklarende forskningstype rettet mod årsagsvirkningsforhold og den forstående forskningstype rettet mod subjektets begrebs- og forestillingsverden formoder vi, at systemisk viden kunne fremmes sidst i uddannelsesforløbet.

6.4 Hvordan kan samspillet mellem individ og omverden føre til læring?

Viden anvendes til at håndtere egenkontingens og omverdenskontingens, og viden opstår, når der gøres en distinktion, en betydende forskel jf. s. 15 - 16. Læring er videnskabelse, og viden skabes og omskabes kontinuerligt i individets⁴ samspil med omgivelserne. Vejledning som udviklende for videnskabelse forstås ud fra samme underliggende begreb om viden og indgår i individets samspil med omgivelser – og vejledning behandles hermed som værende en del af dette samspil.

Ifølge systemteorien igangsættes læreprocesser som regel af forstyrrelse fra omverdenen, selv om det heller ikke udelukkes, at læreprocesser alene kan igangsættes af en indre dynamik (ibid. s. 122), men systemteorien udelukker, at forandring i et system direkte kan medføre forandring i et andet system, ingen kausalrelation, idet systemer er lukkede. Det betyder f.eks., at en vejleders forsøg på at skabe forståelse af et givet problemfelt ved at udrede sammenhængen ikke umiddelbart kan tolkes, som at den studerende har forstået sammenhængen, men at forudsætningerne for at forstå sammenhængen er blevet forandret, dvs. at det ene system (vejlederen) har skabt forandringer i de forudsætninger, hvorunder det andet system (den studerende) opererer. Om den studerende forstår vejlederens udlægning af sammenhængen afhænger således af, om den studerende retter sin opmærksomhed mod det

⁴ Individ defineres som en samlet betegnelse for psyke og s. 102)

meddelte (om der sker en strukturel kobling), og om den studerende ud fra sine tidligere gjorte erfaringer har kapacitet til at forstå det meddelte.

Ifølge systemteorien er læring ”*et psykisk eller organisatorisk systems bevidste selvforandring gennem konstruktion af viden*” (ibid. s.118), og at systemer grundlæggende er orienteret mod deres egen selvopretholdelse i kraft af en dynamisering af interne selvreferencer (ibid. s. 123). Denne konstruktion af viden bygger på individets faktuelle viden og videnspotentialer. Den bygger ligeledes på individet som en del af verden, det mundaniserede subjekt, der iagttager verden og foretager sine valg.

Videnspotentialer er det potentiale, som vejlederen skal kunne identificere hos den studerende som grundlag for en mulig påvirkning af den studerende gennem vejledning, således at den studerende bevæger sig fra faktisk viden til situativ viden, også betegnet læring.

Qvortrup beskriver forbindelsen mellem studerende og vejleder som en strukturel kobling og ikke en kausal relation, mellem undervisning og læring som en kompleks vekselvirkning af fremmediagttagelse og selviagttagelse. Idet individet gør en distinktion og anvender en iagttagelsesoperation, som giver mening for iagttageren, og som gør noget til viden og andet til ikke-viden, problematiserer Qvortrup selve kriteriet for denne distinktion. Kriteriet beskrives som videnssystemets blinde plet og refleksionssystemets blinde plet. Den, som iagttager, betegner viden og ikke-viden gennem distinktionen. Men iagttager subjektet sin egen iagttagelse, kan det føre til refleksion over ikke viden (Ibid. s. 104 – 105).

Man kunne forestille sig, at jordemoderstuderende udviklede ny viden ved at reflektere over samspillet - eller mangel på samme - mellem deduktiv undervisning i den teoretiske del af uddannelsen og induktiv undervisning i den kliniske del af uddannelsen.

Vejledning må således have som intention at understøtte og motivere studerende til at iagttage videnssystemets og vidensrefleksionssystemets blinde plet med den intention at stimulere de studerende til at handle og reflektere over viden og ikke-viden.

7. Motivation

I dette afsnit vil vi forsøge at indkredse motivationsbegrebet for at klarlægge, hvilke elementer man som vejleder kan rette sin opmærksomhed imod for at skabe og understøtte den studerendes motivation for at lære, dvs. hvordan skabes og fastholdes interessen, energien og viljen til at lære.

Motivation defineres som den bevægende årsag til individets aktivitet (psykologisk pædagogisk ordbog), dvs. bevæggrund eller drivkraft til aktivitet.

Teorier om motivation forsøger på hver deres måde at give svaret på, hvorfor mennesket handler, som det gør, og hvad der er medvirkende faktor til at udløse de valg, der træffes. I undervisningssammenhæng, herunder vejledningsforløb, er spørgsmålet, hvor energien og viljen til læringen kommer fra. Hvad kan der gøres for at skabe motivation eller fastholde motivation i forhold til at yde en målrettet indsats i forhold til opstillede læringsmål.

Systemteorien beskæftiger sig især med, hvordan læringen finder sted (samspilsprocessen mellem system og omverden), og på et overordnet plan, hvorfor læring finder sted (at systemet grundlæggende er orienteret mod dets egen selvoprettelse). Systemteorien beskæftiger sig ikke nærmere med de indre processer i systemet og dermed heller ikke med, hvor f.eks. motivationen til at lære kommer fra, eller hvilke elementer der er på spil for at skabe motivation for at lære.

For at have en teoretisk ramme at belyse denne side af læringens væsen, har vi valgt at inddrage Illeris's læringsbegreb, som opererer med 2 gensidige delprocesser, som påvirker hinanden.

- Samspilsprocessen mellem individet og dets omgivelser.
- Den indre psykiske tilegnelses- og forarbejdningsproces.
- Ifølge Illeris omfatter læring således altid 3 forskellige dimensioner, som er på spil i en læreproces.
- Den sociale og samfundsmæssige proces, som dækker samspilsprocessen mellem individet og dets omgivelser
- Den kognitive proces, som dækker den indre psykiske tilegnelses- og forandringsproces
- Den psykodynamiske proces, der indbefatter følelser, holdninger og motivationer, som kan virke aktiverende, og som kan påvirkes gennem læring (Illeris, 2003, s.16 - 18).

Ved at inddrage Illeris's læringsbegreb udvides vores forståelsesramme for, hvad der er på spil, når vi vil undersøge, hvordan der sker læring, men vi ser ikke de 2 teorier som værende i modstrid med hinanden, idet de begge bygger på en konstruktivistisk tilgang til

erkendelse/læring. Systemteorien er baseret på en sociologisk tradition, hvor omdrejningspunktet er samspillet mellem individer og samspillet mellem individer og omverdenen, hvorimod Illeris's læringsteori supplerer og vægter den proces, der finder sted i det enkelte individ.

7.1 Motivation og læring

Den proces, som vi vil rette vores opmærksomhed imod i dette afsnit, er den psykodynamiske proces, som indbefatter følelser, holdninger og motivationer for at finde ud af, hvordan disse kan understøttes i et vejledningsforløb til at fremme læreprocessen. Illeris (Illeris, 1998, s.57-) tager udgangspunkt i Piagets beskrivelse af, hvordan de kognitive og følelsesmæssige strukturer er opbygget. Piaget har dog mest beskæftiget sig med at udforske de kognitive strukturer, som han beskriver som et samspil mellem assimilative (tilføjende, konsoliderende) og akkomodative (overskridende, omstrukturende) processer i en bestræbelse på at opnå ligevægt. Illeris stiller dog spørgsmålstegn ved, om de følelsesmæssige strukturer kan være af samme beskaffenhed som de kognitive, fordi følelser er sværere at afgrænse og kvantificere. I stedet for taler han om de følelsesmæssige **mønstre**. Han medgiver dog, at følelsesmønstre også kan have forskellig karakter; en konsoliderende effekt (assimilation), hvor den følelsesmæssige side typisk overvejende er ubevidst, eller en ændring af følelsesmønstre (akkomodation), hvor den følelsesmæssige side kendetegnes af en mere bevidst karakter (Illeris, 2003, s.59).

Forståelsen af den psykodynamiske proces af læringen forsøges således afklaret ud fra 2 problemstillinger; den strukturelle og den dynamiske side. Den strukturelle side beskrives som følelsesmønstre, der virker i et samspil af assimilative og akkomodative processer. Den dynamiske side beskrives ud fra menneskets iboende og biologisk forankrede potentiale til overlevelse og livsudfoldelse, som dog besværliggøres af, at mennesket ikke altid møder den nye læringssituation uden forbehold. Det kræver psykisk energi at lære, som enten hentes via trangen til livsudfoldelse eller ved trangen til modstand. Illeris beskriver 3 hovedkategorier af modstand, som har betydning for læringssituationen (Illeris, 1998, s59-): Fejllæring, forsvar og modstand.

Fejllæring beskrives som den situation, hvor den studerende lærer noget andet end det tilsigtede, og hvor det har konsekvenser for den videre læring.

Forsvar beskrives som den situation, hvor den studerende oplever påvirkninger, som findes uacceptable, og derfor udvikler et psykisk forsvarssystem, der skal forstås som en fast forståelsesramme, som påvirkninger måles ud fra, enten ved at påvirkningerne afvises eller fordrejes, således at de passer ind i forståelsesrammen. Denne forståelsesramme kan virke hæmmende for ny læring. Det kræver høj grad af tryghed og motivation at sætte sig ud over den forsvarsmekanisme, da den er med til at stabilisere et selvværd og en identitet.

Modstand beskrives som den situation, hvor den studerende oplever vanskeligheder i forbindelse med læringen og derfor udvikler et modstandspotentiale, som kan føre til en uhensigtsmæssig læring, eller hvis modstanden overvindes, netop er grobund for en overskridende læring (akkommodation) (Illeris, 1998, 64-66).

7.2 Rum for læring

Hvordan tilrettelægges et vejledningsforløb, hvor trangen til livsudfoldelse understøttes og hvor modstanden som frigørende psykisk energi overvindes, således at der forsøges taget højde for, at den studerende ikke kommer i en situation, hvor enten fejl læring, forsvar eller modstand bliver den dynamiske proces, som bliver styrende for læreprocessen?

Der er flere elementer, der skal tages højde for på samme tid, da undervisning og vejledning er en kompleks sag.

Der skal skabes rum for, at den studerende kan opleve det faglige indhold som relevant, dvs. at man skal forsøge at gøre den aktivitet, der skal foregå, meningsfuld for den studerende.

Da de studerende på jordemoderuddannelsen selv har valgt at starte på uddannelsen og overkommet visse formelle barrierer, kan man sige, at der implicit må foreligge en situation, hvor det faglige stof må være af interesse, idet frivillighed anses for motiverende (Illeris, 1998 s. 23), men derfor kan udvælgelse af stofområdet og tilrettelæggelse af forløbet alligevel godt kræve, at det sættes ind i en sammenhæng, som giver mening for den studerende og minimerer sandsynligheden for modstand.

Der skal være rum for, at den studerende kan være aktiv i forhold til læreprocessen, da læring kun finder sted ved en eller anden form for aktivitet hos den studerende. Det kan f.eks. være ved en åben dialog, som kan stimulere til aktivitet fra den studerendes side til fremme af en refleksiv bearbejdelse (ibid. s. 68).

Der skal gives nogle rammer, som af den studerende kan opfattes som meningsfulde, således at den studerende kan være målrettet i sin aktivitet, f.eks. ved at den studerende selv skal

være med til at fastlægge mål og delmål for læreprocessen. Der skal gives plads for indflydelse og ansvar hos den studerende.

Vejledningsforløbet skal indeholde væsentlige elementer af udfordringer, f.eks. ved at den studerende selv skal finde et problemfelt at rette sin opmærksomhed imod (projektarbejde) og føle ejerskab til, således at den studerende oplever det som vigtigt at overskride sin hidtidige formåen. Provokationer og konfrontationer kan ligeledes virke motiverende for den studerendes refleksion.

Den studerende skal opleve situationen som tryk og skal føle sig accepteret for at have mulighed for at nedbryde et forsvar eller modstand mod at lære, dvs. at vejledningssituationen skal være præget af en god omgangstone og en positiv opmærksomhed, som kan styrke den studerendes tro på egne evner og øge hendes forståelse af, hvordan hun kommer videre i sin læreproces.

Sammenfattende kan man sige, at selvudfoldelse og overvinding af modstand som motivationsskabende for læring befordres af, at studerende og vejleder indgår i et samarbejde, hvor:

- Stoffets indhold gennem dets relevans for sagen/faget/praksis skaber mening for den studerende.
- Det meningsskabende opleves som en udfordring, der kan overkommes gennem egen aktivitet og dialog med vejleder.
- Forventningen om studerendes aktiviteter og handling stiller krav på rum for den studerende.
- Det kunne handle om tid til at opsøge viden, bearbejdning og forståelse af samme.
- Det kunne handle om kommunikationen mellem studerende og vejleder, hvor dialogen understøtter den studerendes aktivitet og handling.

Forventninger om aktivitet og handling som et led i de studerendes selvudfoldelse gør samtidig de studerende ansvarlige for egen handling. Er man som studerende usikker på, hvori ens ansvar består, kan det skabe utryghed og modstand mod læring.

8. Kommunikation

I dette afsnit vil vi med udgangspunkt i Luhmanns/Qvortrups udlægning af kommunikationsprocessen forsøge at redegøre for, hvorfor al undervisning og læring i sin grundsubstans er en kompleks størrelse. Den teoretiske forskel på Luhmann og Qvortrup er i

denne sammenhæng, at Luhmann ikke ser det psykiske system som handlende, hvorimod Qvortrup taler om individ som et handlende væsen. Undervisning, herunder også vejledning, er baseret på kommunikation mellem 2 eller flere individer, mellem den, der vejleder, og de, der modtager vejledning. Intentionen med undervisning/vejledning er via kommunikationen at forandre erkendelsen hos de, der modtager vejledningen (Qvortrup, 2004, s.121), men da vi ser læring/erkendelse som en proces, der tager udgangspunkt i den lærende selv, (læring har vi defineret som en bevidst selvforandring gennem konstruktion af viden) hvordan kan man så overhovedet via vejledning befordre den proces, at der sker en forandring hos den lærende?

8.1 Kritik af den traditionelle kommunikationsteori

Den traditionelle kommunikationsteori bygger ifølge Luhmann på en overførselsmetafor, hvor man tager udgangspunkt i, at der ”overføres” information eller mening fra afsender til modtager via et kommunikationsmedie, dvs. at afsender sender information i kodet form gennem et medium til modtager, som afkoder informationen. Luhmann kritiserer overførselsmetaforen ved, at den bibringer en forståelse af kommunikationsprocessen som en proces, hvor afsender mister noget, informationen, som modtager får, og at det meddelte er den samme information for såvel modtager som afsender, dvs. at kommunikationsprocessen blot er en todelt proces. I den traditionelle kommunikationsforståelse lægges fokus på den givne information og dermed på afsenderen, men som Luhmann skriver: ”*kommunikation kommer kun i stand ved, at denne tilskyndelse gribes, ved at pirringen processeres*” (Luhmanns, 2000, s.180), dvs. at fokus i kommunikationsprocessen i Luhmanns optik flyttes fra afsender til modtager. Ifølge den traditionelle kommunikationsteori kan man sige, at en vejledningssituation først og fremmest er et spørgsmål om vejlederens kommunikative evner; hvor klart og præcist informationen bliver givet, men ikke et spørgsmål om, hvilken selektion de studerende vil gøre i forhold til det meddelte. Luhmanns kritik af den traditionelle kommunikationsproces skal også ses i lyset af hele hans udlægning af, hvordan det enkelte system er bygget op. De enkelte systemer er i princippet lukkede og selvrefererende, autopoietiske, og det i sig selv udelukker, at et system kan overføre viden til et andet.

8.2 Kommunikationsprocessen i systemteoretisk perspektiv

Systemer er lukkede og har dermed ikke adgang til hinanden, men via kommunikationen har systemer adgang til at iagttage hinandens iagttagelser, dvs. at vi som individer ikke har adgang til hinandens tanker, men adgang til at iagttage egne og andres selektioner. Al kommunikation foregår mellem gensidigt lukkede systemer via en strukturel kobling og bygger således på dobbeltkontingens, forstået således: ” *at de kommunikerende individer gensidigt ikke kan iagttage eller forudsige hinandens selektion*” (Qvortrup, 2004, s.124). Undervisning, herunder vejledning, kan således kun understøtte de studerendes læring ved hjælp af kommunikation, som gribes og selekteres af disse, og vejlederen kan kun få indsigt i de studerendes læreproces gennem samme proces. Men da kommunikation bygger på dobbeltkontingens, er der ingen garanti for, at det, der meddeles, er det samme som det, der modtages.

Luhmann introducerer et kommunikationsbegreb, der som minimum bygger på 3 selektioner. (Rasmussen, 2003, s.132- , og (Qvortrup, 1998, s.162-)). De første 2 selektioner foretages af den ene part i kommunikationsprocessen, og den 3. selektion af den anden part i kommunikationsprocessen.

Først må f.eks. vejlederen vælge den information, der skal gives. Valg af information foretages blandt flere mulige valg. Vejlederen vælger således én blandt flere mulige og næste selektion bliver, hvilken form/medie meddelelsen skal gives i. Det kan f.eks. være valg af skriftlig meddelelsesform/meddelelsehandling – og det kunne være ”nikket” som en meddelelsehandling. For at der kan tales om kommunikation, må der sondres mellem information og meddelelse. 3. selektion foretages af den anden part. Den studerende foretager en selektion af forståelse, men forståelsen er baseret på den studerendes egne selektionskriterier, dvs. at kommunikation består af, at det ene part vælger at meddele noget på en bestemt måde, og den anden part vælger en bestemt forståelse (Qvortrup, 1998, s.165). Ofte vil en forståelsesselektion føre til en 4. selektion, en handlingsselektion, hvor den anden part vil gøre noget som resultat af sin forståelsesselektion eller indlede en ny kommunikationsrunde. F.eks. kunne den studerende rynke panden eller indlede en ny talerunde ved, at den studerende spørger til vejleders udlægning – eller vejleder spørger til den studerendes rynken pande. Handlinger uden kommunikationsintention gøres til kommunikation. Denne form for kommunikation benævner Qvortrup som 1.-orden iagttagelse:

Vejleder:	Studerende:
Selektion af:	Selektion af:
1) information	
2) meddelelsesform.....	..3) Forståelse
	4) Handling, som kan føre til en
	1a) ny information
	2a) ny meddelelsesform

Det betyder, at der ved al kommunikation mellem vejleder og den studerende hele tiden må bruges energi på, om det meddelte er forstået eller ej, forståelseskontrol. Den studerende kan udlægge sin selektion af informationen og derved give vejleder mulighed for at kontrollere, om det meddelte er forstået, eller vejleder kan spørge ind til, hvordan den studerende har forstået informationen (det meddelte). For at denne proces skal lykkes, kræver det et *gensidigt ansvar*. Den studerende må sige fra eller handle, hvis informationen ikke forstås, og vejleder må forsøge at kontrollere den studerendes valg af forståelse.

Qvortrup opererer også med en 2.-ordens iagttagelse, som giver et andet perspektiv på kommunikationsprocessen, idet kommunikation ikke bare er kommunikation, men også kommunikation om kommunikation (Qvortrup, 2004, s. 166). Det skal forstås på den måde, at i eksemplet med kommunikationen mellem vejleder og den studerende forsøger den studerende også at iagttage de selektionskriterier, ud fra hvilke vejleder giver sine informationer, dvs. at den studerende tillægger vejleder nogle motiver for at vælge netop den information (og ikke en anden) og den meddelelsesform. Derudover kan den studerende også forsøge at forstå sine egne selektionskriterier ved selviagttagelse, eller den studerende kan bede en medstuderende i gruppen om at være aktiv som deltager i en ny talerunde, hvor ved denne evt. kunne udvide forståelsesgrundlaget for selviagttagelsen. Den studerende og vejleder iagttager således hinandens kommunikative selektioner og hinandens selektionskriterier.

Som 3.-ordens iagttagelse kan de også iagttage kriterierne for selektionskriterierne (ibid. s.169 nederst). De iagttager også de institutionelle rammer, inden for hvilke de foretager deres selektioner. Det betyder f.eks., at vejleder udøver sin vejledning i henhold til f.eks. tidsmæssige ressourcer, uden at det nødvendigvis vurderes pædagogisk tilstrækkeligt af vejleder eller studerende.

Sammenfattede kan man sige:

- at kommunikationsprocessen drejer sig om: ”*Hvilken selektion af information og meddelelsesform fremprovokerer hvilken forståelse og hvad er kommunikationspartnernes personlige og institutionelle kriterier for at foretage disse selektioner*” (Qvortrup, 1998, s.172).
- at kommunikationsprocessen består af 3 selektioner i en talerunde, men en 4. selektion, meddelelseshandlingen kan forekomme og udlægges ud fra afsenders meddelelsesintention og modtagers iagttagelse.

9. Komparation af vejledning face2face og vejledning i det virtuelle rum

I dette afsnit vil vi forsøge at beskrive, hvad der kendetegner vejledning face2face i forhold til vejledning i det virtuelle rum. Vores beskrivelse vil tage udgangspunkt i 5 elementer:

- Hvilke meddelelsesformer benyttes i henholdsvis det ene og det andet rum?
- Hvad kendetegner henholdsvis den mundtlige meddelelsesform og den skrift-baserede meddelelsesform?
- Under hvilke betingelser eksisterer den sociale sameksistens, når læringen er henlagt til det fysiske rum eller det virtuelle rum?
- Er der forskel på, hvordan et vejledningsforløb skal rammesættes, når det drejer sig om et forløb face2face eller i det virtuelle rum?
- Hvordan er muligheden for at udøve forståelseskontrol i det ene rum i forhold til det andet?

Når vi taler om vejledning i det virtuelle rum, skal det forstås, som at vi taler om en læringssituation, der er kendetegnet ved at foregå i det virtuelle rum, dvs. hvor vejleder og de studerende er knyttet sammen via et netværk, og hvor den interaktive kommunikation kan foregå via e-mails og/eller brug af et konferencesystem, også kaldet e-læring (Blok, 2005, s.41-). Denne form for læringssituation er kendetegnet ved at være fleksibel med hensyn til tid og sted.

9.1 Meddelelsesformer

I face2face vejledningen benyttes der ofte mange meddelelsesformer. Der bliver talt (ord), og disse ord kan betones mere eller mindre for at angive vigtigheden af det sagte, der bruges fagter og andet kropssprog. Den virtuelle vejledning benytter ofte kun en form, den tekstuelle. Kommunikationen vil ofte være skriftlig og kan skifte fra at ligne talesprog med fejl til at være formelle korrekte skrivelser (Blok, 2005, s.53-) eller sagt på en anden måde: ”Rent sprogligt placerer interaktionen sig et eller andet sted i et kontinuum mellem skrift (monologisk sproglig produktion) og tale (dialogisk sproglig produktion)” (Sorensen, 2000, s.242). Der gøres forsøg på flere fjernundervisningsuddannelser med at inddrage andre muligheder som lyd, grafik, billeder m.v. for at befordre brugen af flere sanser og dermed understøtte forskellige læringsstile (Sorensen, 2003, s. 71).

Meddelelsesformen i face2face vejledninger er synkron, hvilket betyder, at vejleder og de studerende er på samme sted på et aftalt tidspunkt. Kommunikationen vil hovedsagelig være verbal og kan være præget af spontanitet og improvisation ud fra det, der tales om på det pågældende tidspunkt. Meddelelsesformen ved den virtuelle vejledning vil ofte være asynkron, hvilket betyder, at vejleder og de studerende efter forgodtbefindende (når der er tid og lyst) kan være aktive.

9.2 Den mundtlige og skriftbaserede meddelelsesform

Den mundtlige meddelelsesform er kendetegnet ved at være verbal, og det meddelte skal opfattes via hørelsen på det tidspunkt, hvor der tales. Det kræver, at kommunikationspartnerne er koncentrerede om det, der bliver sagt, hvis der skal ske en gensidig udveksling af tanker, da kommunikationen hurtigt kan gå videre til nye aspekter. Indholdet bliver lettere flygtigt og er sværere at gøre til genstand for analyse og refleksion, når vejledningen er tilendebragt. Hvad blev der egentlig sagt? Der er ikke umiddelbart en mulighed for at genskabe det sagte. Ved den mundtlige meddelelsesform må kommunikationspartnerne skiftes til at tale, hvis nogen overhovedet skal få udbytte af det sagte, men det betyder, at et nyt tema kan være bragt på bane, inden der blev givet mulighed for at kommentere et tidligere tema. På den måde kan der let blive spring i temaer, der diskuteres, og dermed forringes muligheden for at få en samlet forståelse af et tema. Det kræver et roligt miljø, hvor parterne ikke forstyrres af for megen støj.

Den skriftbaserede meddelelsesform er kendetegnet ved, at den skal afkodes gennem læsning via synssansen. Det stiller krav om læsefærdigheder, men til gengæld er der mulighed for at gennemlæse teksten flere gange for at få en dybere forståelse af det meddelte. Den skriftbaserede meddelelsesform giver således bedre vilkår for en analyse- og refleksionsproces. Der er bedre mulighed for at vende tilbage til et tema, som tidligere er blevet beskrevet, da det kommunikerede ofte bliver fastholdt ved, at indlæggene bliver gemt. Det giver også de studerende, hvis de arbejder i grupper, gennem gruppeprocessen bedre mulighed for bid for bid at forsøge at forstå, hvad vejleder har ment med skrivelsen. Det kræver på den anden side, at indlæg bliver systematiseret og lagt i dertil indrettede konferencer eller slettet, hvis de er blevet uaktuelle, f.eks. tidligere udgaver af et oplæg, for at man kan bevare overblikket over, hvor man skal lede, og hvilke skrivelser der stadigvæk er aktuelle. Ifølge Elsebeth Sorensen (Sorensen, 2003, s.71) kræver et asynkront distribueret CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) et stort behov for struktur og strukturering på alle niveauer, dækkende både form, proces og kommunikation, for at give den studerende de bedste betingelser at lære under. Ved den skriftbaserede meddelelsesform kommer der fokus på deltagernes evne til at stave og formulere sig skriftligt, og det kan for nogle studerende afstedkomme en vis form for usikkerhed og have indflydelse på deres adfærd (Blok, 2004, s.12). Det skrevne kan nærlæses igen og igen, hvorimod indholdet af den mundtlige meddelelse lettere fortaber sig i glemsel. Karen Levinsen (Levinsen, 2003, s.5) udtrykker endnu tydeligere, hvad det er for en proces, der sættes i gang, når man går fra den mundtlige kommunikation til den skriftbaserede: ”*De konventioner, man plejer at støtte sig til i ansigt-til-ansigt kommunikation, er pludselig fraværende – det gælder både kompetencen til at udtrykke sig og kompetencer til at aflæse andre. Dette betyder reelt, at man skal til at genopdage og eksternalisere sin internaliserede praksisviden for at blive i stand til at modificere den i forhold til de særlige betingelser, der eksisterer i et virtuelt miljø*”. Dernæst er den skriftlige meddelelsesform mere tidsrøvende.

9.3 Skellen mellem det fysiske rums og det virtuelle rums betingelser for den sociale sameksistens

Den sociale sameksistens, forstået som den måde vi forstår os selv og vores adfærd i forhold til andre, er underlagt forskellige vilkår i face2face vejledningen og vejledningen i det virtuelle rum. Ifølge Rasmus Blok er mødet i det fysiske rum med andre studerende og

men at det er tvingende nødvendigt i det virtuelle vejledningsforløb for at få gang i processen.

9.5 Skelnen mellem forståelseskontrol i vejledning face2face og det virtuelle rum

Umiddelbart er der flere muligheder at støtte sig til i det fysiske rum, når der skal udøves forståelseskontrol. Der er det talte ord, kropssprog, intonation, fagter m.m., som kan bruges til at iagttage en mulig forståelse. Marianne Georgsen (Georgsen, 2003, s.4) refererer således til nogle funderingsteknikker, som kan bruges til at iagttage en situationsbunden konstruktion af forståelse:

- *Fortsat opmærksomhed*: indikerer, at man forstår, ved at man fortsætter med at være opmærksom.
- *Initiering af et relevant næste bidrag*: man indikerer, at man forstår ved at foretage en forventelig næste handling. F.eks. ved, at man svarer.
- *Bekræftelse*: man indikerer, man forstår, ved at nikke eller på anden måde give udtryk for en bekræftelse.
- *Demonstration*: gennem handling demonstrerer forståelse.
- *Ordret gengivelse*: ved at være i stand til at gengive ordret, indikerer man en forståelse.

En del af disse funderingsteknikker kan ikke umiddelbart tages i anvendelse i det virtuelle rum, da man ikke kan se hinanden og ej heller kan forvente at være online på samme tid. Som vejleder i det virtuelle rum er man således underlagt andre betingelser. Det kræver stor grad af bevidst og reflektiv adfærd at få den kommunikative opgave til at lykkes, f.eks. ved brug af metakommunikation og kontekst for kommunikationen til at få belyst, hvordan en meddelelse er forstået (Sorensen, 2000, s.251). Hvis det er en gruppevejledning, står man også over for det problem, at det kan være svært at få et indtryk af gruppeprocessen, når læreprocessen er henlagt til det virtuelle rum. Det kan være svært at iagttage, om alle gruppemedlemmer er aktive, eller om det blot er en enkelt i gruppen. Ved det fysiske møde er det lettere at danne sig et indtryk af gruppeprocessen, da det er muligt at observere, om alle er aktive og bidrager til processen. For at gøre det muligt at få et indtryk af gruppeprocessen kan man som vejleder opfordre de studerende til at gøre den synlig ved at bede dem beskrive, hvordan processen forløber (Bjørn, 2006, s.13).

9.6 Sammenfatning

Sammenfattende kan man sige, at vejledning face2face og vejledning i det virtuelle rum er underlagt meget forskellige betingelser, som man som vejleder bør tænke ind ved planlægningen og interaktionen. Den virtuelle vejledning kræver således, at der skabes rum for ⁵metakommunikation, hvori vejleder og de studerende ved hjælp af den skriftbaserede meddelelsesform ekspliciterer fortolkninger af beskrivelser og hændelser for at have mulighed for at udøve forståelseskontrol. Til gengæld er styrken ved den skriftbaserede vejledning, at den er fleksibel med hensyn til tid og sted, og derudover er den skriftbaserede kommunikation kendetegnet ved at give bedre vilkår for en analyse- og refleksionsproces. Vejledningen face2face er kendetegnet ved, at der er flere muligheder for at udøve forståelseskontrol, men samtidig er vejledningen face2face mere flygtig i sin form, så muligheden for fordybelse er vanskeligere at fastholde.

10. Vejledning

I dette afsnit vil vi forsøge at beskrive ud fra de mange mulige funktioner og fokuspunkter, en vejleder kan have, hvilken funktion som vejleder vi vil rette vores undersøgelse imod. Vejledning bruges inden for mange områder og i mange forskellige situationer (Lauvås & Handal, 2006, s.35) både som en dagligdags aktivitet og som en professionel aktivitet. Inden for det professionelle funktionsområde findes der således flere former for vejledninger, der har fokus på forskellige aspekter af den vejledningssøgendes læreproces, og forskellige tilgange til hvordan den vejledningssøgende understøttes i sin læreproces:

- Vejlederen som ekspert, hvor den vejledningssøgende ved iagttagelse og imitation af vejleder skal lære (mesterlære).
- Vejlederen som terapeut, hvor den vejledningssøgende er i en form for behandling, og hvor vejleder tager udgangspunkt i hele patientens leverum (Peavy, 2006).
- Vejlederen som rådgiver og formidlingsekspert, hvor vægten er lagt på formidling/rådgivning fra vejleder til vejledningssøgende (transfer af viden).
- Vejledning mellem to eller flere ligestillede personer, hvor erfaringsudveksling er omdrejningspunktet, f.eks. i en teamkonstruktion.

⁵ Kommunikation om kommunikationen, dvs. sikkerhed for at der ikke sker fejltagelser og opstår konflikter i en kommunikation mellem to mennesker ved, at den ene part får mulighed for at spørge om, hvad den anden mener. (Hansen, Mogens, Poul Thomsen og OleVarming, 2003)

- Vejlederen som den professionelle støtte, der skal hjælpe den vejledningssøgende i et uddannelsesforløb ved at tilrettelægge læreprocesser, som understøtter den vejledningssøgende i sin tilegnelse/forandring af kundskaber, færdigheder og holdninger (Inglar, 1999 s.17-).

10.1 Vejlederfunktionen i et uddannelsesforløb

Den vejledning, som vi vil rette vores undersøgelse imod, er vejledning som professionel støtte til studerende i tilknytning til et uddannelsesforløb, her jordemoderuddannelsen ved Sundheds CVU Nordjylland (SCVUN).

Grunden til, at vi lægger fokus på denne vejlederfunktionen, er, at studerende skal udarbejde selvstændige projektopgaver, og derfor ser vi vejledningen i det perspektiv. Den skal være styret af de studerendes aktiviteter og behov, og vejledningen som undervisningsform skal tjene til at understøtte studerende i deres vej frem mod at arbejde selvstændigt og gøre dem bevidste om de valg, de gør, og om konsekvenserne af valgene (refleksionsproces).

Vejledning som *formidling* tager udgangspunkt et helt andet sted, bl.a. ved at det er vejlederen, der styrer forløbet og anviser vejen for problemløsningen. Det skarpe skel, som vi sætter op her mellem vejlederen, som den der understøtter de studerende, og vejlederen som den der styrer forløbet, vil måske i praksis vise sig at være mindre skarpt, idet vi kan forestille os, at vejlederen i visse situationer vil veksle mellem de to former for vejledning, hvis det skønnes nødvendigt. Vejlederen som ekspert, hvor de studerende skal lære ved iagttagelse og imitation, kan være relevant i andre dele af jordemoderuddannelsen, f.eks. når de studerende er ude i praktik og skal lære den mere praktiske side af jordemoderfaget, men ikke i det felt, som vi retter vores fokus imod. Udgangspunktet for vejlederen som terapeut er et helt andet, idet den vejledningssøgende er i en hel anden livssituation, der er kendetegnet ved forstyrrelse eller fejludvikling (Lauvås, 2006, s.48-). Vejledning som terapi er således rettet mod en behandling af den vejledningssøgendes personlige problemer, og det følelsesmæssige aspekt vil typisk udgøre en større del af forløbet.

Men hvad vil det konkret sige at tilrettelægge læreprocesser, som understøtter den vejledningssøgende i sin tilegnelse/forandring af kundskaber, færdigheder og holdninger? For at svare på det spørgsmål må vi først og fremmest forsøge at kortlægge de pædagogiske principper for vejledning.

11. Pædagogiske principper for vejledning

I dette afsnit vil vi redegøre for sammenhængen mellem forskellige pædagogiske grundholdninger og deres sammenhæng med vejledningsstrategier, som vi antager kan bruges som analyseredskab i forhold til vores empiriske materiale.

11.1 Pædagogiske principper og deres sammenhæng med læringssyn

Tron Inglar(1999) redegør i sin bog ”Lærer og vejleder” for 4 pædagogiske retninger og deraf afledte karakteristiske vejledningsstrategier, som vi vil tage udgangspunkt i for at forsøge at skabe os et overblik over sammenhængen mellem læringssyn, læringsmål og vejledningsstrategi, herunder rammesætning af vejledningen. De 4 pædagogiske retninger, som han tager udgangspunkt i, er:

- Formidlingspræget pædagogik
- Procesorienteret pædagogik
- Konfluent pædagogik
- Kritisk pædagogik

	Adfærdsteoretisk Holdning	Humanistisk holdning	Humanistisk holdning	Kritisk holdning
Pædagogisk retning	Formidlingspræget Pædagogik	Procesorienteret pædagogik	Konfluent pædagogik	Kritisk pædagogik
Vejlednings-strategi	Formidlingspræget Rådgivning	Procesorienteret vejledning	Gestaltorienteret vejledn	Kritisk orienteret vejledning
Lærerrolle	Læreren aktiv	Læreren og eleverne aktive	Læreren katalysator	Eleverne aktive, læreren vejleder
Lærings-fokus	Formidling	Dialog, erfaring	Opdagelse	Erfaring, refleksion
Elevrolle	Eleverne modtagere/objekter	Eleverne delagtige/subjekter	Det subjektive stærkt i fokus	Social læring
Kundskaber (K), Færdigheder (F), Holdninger (H)	Overførsel af K, F, og H	Diskussion af K, F og H	Elevens egen udvikling af K, F og H	Social udvikling af K, F og H
Grundtanke	Traditionsbevarende og effektiv læring	Ligeværd og fælles udvikling	Elevens egen Udvikling af K,F, H	Samfunds-perspektiv, opposition
Læringssyn	At indoptage K ,F, og H	At forstå og at læring er en erfaringsproces	At eksperimentere og opdage	At konstruere viden og at læring er en erfaringsproces

(Inglar, 1999: s. 91med vores tilføjelser)

Han opstiller i skematisk form (Inglar, 1999, s.91), hvad der overordnet kendetegner de 4 pædagogiske retninger, men uden at præcisere hvilket læringssyn, der først og fremmest kendetegner de enkelte pædagogiske retninger. Vi har derfor udvidet hans skema med en kategori, som hedder læringssyn, og udeladt 2 kategorier, Rationale og For skolens kultur, som vi ikke vil komme nærmere ind på i vores undersøgelse.

Hvordan understøtter de 4 vejledningsstrategier de læringsmål, som vi vil undersøge, og hvordan vejleder man ud fra disse strategier?

11.1.1 Vejledningsstrategi ud fra en adfærdsteoretisk pædagogik

Intentionen ud fra en adfærdsteoretisk pædagogisk grundholdning er at tilrettelægge læreprocesser, hvor de studerende skal lære ved at huske, notere, gentage og bearbejde det, der bliver formidlet. Vejlederen er den person, som har kundskaben og har ansvaret for, hvad der skal læres. Opgaven bliver at formidle læringsmål på en struktureret måde, så det bliver enklere for de studerende at tilegne sig læringsmålene. Vejlederen har i princippet kontrol over og styrer, hvad der skal læres. En vejledning, som bygger på denne grundholdning, må tage udgangspunkt i (og derfor også rammesættes ud fra):

- Klare læringsmål, som er formidlet.
- Planlagt og formidlet struktur for, hvordan der skal arbejdes, og hvad der skal arbejdes med.
- Teori formidles, før den afprøves i praksis.

Svagheden ved adfærdsteoretisk pædagogisk vejledningsstrategi, der bygger på formidling, kunne være, at de studerende ukritisk overtager vejlederens erfaringer og værdier, men også at strategien har en tendens til at fratage de studerende et ansvar i forhold til læreprocessen.

11.1.2 Vejledningsstrategi ud fra en procesorienteret pædagogik

Intentionen ud fra en procesorienteret pædagogik er at skabe en proces, hvor de studerende selv ”møder og henter kundskab efter egne behov og på grundlag af egen motivation” (Inglar, 1999, s. 35). Det betyder, at de studerende er i centrum, og at vejledningen skal tage udgangspunkt i den enkelte studerendes forudsætninger og måder at lære på, f.eks. om man lærer bedst ved at lytte eller ved at handle. Vejledningen skal tilpasses den enkelte

studerende. Vejlederens opgave bliver at være lyttende og udforskende for at få de studerende til at være aktive. Vejlederen kan foreslå alternative løsninger, som kan diskuteres. Vejledningen bygger på dialog mellem vejleder og de studerende, hvor både proces (hvordan man er kommet frem til det resultat, herunder en refleksion over, hvordan de studerende lærer) og produkt er vigtigt. Vejlederens opgave bliver at medvirke til en god læreproces ud fra de studerendes forudsætninger ved hele tiden at balancere mellem at skabe tryghed og være udfordrende og på den måde hjælpe de studerende i selv at foretage egne reflekterede valg. En vejledning, som bygger på denne grundholdning, må tage udgangspunkt i (og derfor også rammesættes ud fra):

- Dialog med den/de studerende omkring proces/produkt
- Tilrettelæggelse af læreprocesser ud fra, hvordan de studerende lærer bedst
- Opmuntring og udfordring af de studerende

Svagheden ved denne vejledningsstrategi kan være, at der bruges uforholdsmæssig megen tid på dialog omkring processen, for at vejleder kan skabe sig et indtryk af de studerendes forudsætninger, og at der derved er mindre tid til at vejlede vedr. selve produktet.

11.1.3 Vejledningsstrategi ud fra en ⁶konfluent pædagogik

Den vejledningsstrategi, som bruges inden for den konfluente pædagogik, benævnes gestalt. Den konfluente pædagogik lægger vægt på at udvikle det hele menneske, både de følelsesmæssige og de intellektuelle aspekter. Den konfluente pædagogik bygger på en tiltro til det enkelte individs evne og vilje til at foretage bevidste og erfaringsbaserede valg (Inglar, 2003, s.52) og er på den måde i sin grundholdning afhængig af de studerendes motivation for at lære. De studerende skal gennem ”*opdagelse og egen erfaring udvikle kundskaber, færdigheder og holdninger*” (Inglar, 2003 s.60). Vejlederens opgave bliver at tilrettelægge situationer, hvor de studerende får mulighed for at ”gå på opdagelse”, f.eks. ved at starte en proces op, som overtages af de studerende (rollespil). Vejledning foregår ved hjælp af dialog, hvor vejleder både skal være opmærksom på det talte, tonefald, kropssprog og mimik for at kunne understøtte det hele menneske. Vejledning kan foregå ved aktiv lytning, hvor vejleder udlægger meningsindholdet af det sagte for at give de studerende mulighed for at korrigere

⁶ Pædagogisk teori, der søger at skabe integration mellem det følelsesmæssige og det intellektuelle i indlæringen. Hansen, Mogens m.fl.(2003). *Psykologisk-pædagogisk ordbog*. 14.udg. Kbh. Gyldendal

eller fortsætte dialogen. For at understøtte en læreproces, som tager udgangspunkt i opdagelse/oplevelse må vejlederen i sin feedback og rammesætning tage udgangspunkt i:

- At starte en proces, som giver mulighed for oplevelse/opdagelse
- Aktiv lytning
- Dialog

Svagheden ved denne form for vejledning i et uddannelsesforløb kan være, at den understøtter det hele menneske, således at den følelsesmæssige side vægtes lige så højt, om ikke højere, som den intellektuelle side. At det, der læres, ikke skaber motivation eller vilje hos de studerende til at foretage valg, rettet mod det produkt, som uddannelsen stiller krav om.

11.1.4 Vejledningsstrategi ud fra en kritisk pædagogik:

Intentionen ud fra en kritisk pædagogisk grundholdning er at tilrettelægge læreprocesser, hvor de studerende ”*selv udvikler kundskaber og værdisyn gennem refleksion*” (Inglar, 1999, s.81), dvs. hvor der bliver lagt vægt på, at de studerende udvikler evne til at være analyserende og kritisk i forhold til den ”virkelighed”, som de møder. For at understøtte sådanne læreprocesser må vejlederen i sin feedback (og derfor også i rammesætningen) tage udgangspunkt i at (Inglar, 1999):

- Problematisere, stille relevante spørgsmål, komme med konstruktiv kritik
- Provokere eller udfordre
- Hjælpe til med at strukturere problemstillinger
- Ved gruppevejledninger få evt. konflikter frem i lyset
- Opmuntre til yderligere fordybelse

Svagheden ved denne form for vejledning kan være, at de studerende føler sig usikre og frustrerede, fordi vejlederen stiller spørgsmål i stedet for at bekræfte, hvad der er gjort, og ikke kommer med løsningsforslag. Et andet spørgsmål til denne form for vejledningsstrategi må være, hvordan vejleder udøver en tilpasset form for vejledning, dvs. hvordan tager vejleder udgangspunkt i det ”sted”, hvor de studerende befinder sig, hvis det viser sig, at de studerende endnu ikke er kommet til et punkt, hvor der kan arbejdes mere selvstændigt?

11.1.5 Sammenfatning

Anvender vejleder elementer fra flere forskellige vejledningsstrategier i et vejledningsforløb, f.eks. afhængigt af læringsmål, de studerendes kompetencer og vejlederens egne kompetencer, eller hvordan foregår det?

Sammenfattende kan man sige, at hver enkelt vejledningsstrategi er udtryk for, hvordan man pædagogisk skønner, man bedst når de mål, der sættes, dvs. at de enkelte vejledningsstrategier indirekte er udtryk for, hvilket syn, der lægges til grund for læreprocessen.

Arbejder man som vejleder ud fra en forståelse af læringen som en proces, hvor den studerende ved sin aktive indsats selv skal afsøge problemfeltet og finde mulige løsninger, vil man næppe vælge den adfærdsteoretiske pædagogiske vejledningsstrategi, som i sit pædagogiske grundsyn bygger på, at viden kan overføres fra vejleder til den studerende, hvis stoffet bliver formidlet på en struktureret måde. Denne vejledningsstrategi lægger ikke umiddelbart op til at understøtte, at den studerende skal lære at arbejde selvstændigt og selv tage ansvar for de valg, der træffes. Den procesorienterede og den kritiske pædagogiske vejledningsstrategi har en del elementer til fælles, bl.a. ved at fokus er lagt på de kommunikative og reflektive processer med udgangspunkt i den studerende, men hvor den kritiske vejledningsstrategi især vægter, at den studerende opnår evnen til på analyserende og kritisk vis at forholde sig til samfundsudviklingen. I modsætning til den kritiske vejledningsstrategis mål står den gestaltorienterede vejledning, som har fokus på en udvikling af individet på individets egne præmisser.

Ud fra de læringsmål, som er sat for de udvalgte forløb, vurderer vi, at den vejledningsstrategi, der bygger på en kritisk pædagogik, umiddelbart bedst understøtter de givne læringsmål, idet den forholder sig til at understøtte de studerendes evne til at være analyserende og kritiske i forhold til den "virkelighed", de møder, hvorimod fokus ikke på samme måde som ved den procesorienterede pædagogik er lagt på at tage udgangspunkt i de studerendes erfaringsniveau som en forudsætning for, at der kan ske læring.

Som vejleder er det således vigtigt at tænke over, hvad man vælger at gøre, hvorfor man gør det, og hvilke konsekvenser valget medfører, dvs. at man kontinuerligt er bevidst om, hvilke mål man har med vejledningen her og nu og på sigt, og hvordan man bedst fremmer disse mål.

12. Rammesætning af vejledningsforløb

I dette afsnit vil vi beskrive, hvilke elementer der kan indgå i en rammesætning af et vejledningsforløb. Vi vælger nogle fokuspunkter ud, som, vi antager, kan have en særlig vægt i forhold til de læringsmål, som vi vil undersøge: evne til selvstændig problemløsning, evne til at opsøge, integrere og anvende relevant viden, evne til problemanalyse og kritisk analyse.

Rammesætning af et vejledningsforløb kan foregå både på et institutionelt niveau og på vejleder-niveau. Men ifølge Rienecker m.fl. opfattes praksis således, at aftaleforholdet skal styrkes, og studerende skal udarbejde skriftligt materiale som grundlag for vejledning (Rienecker m.fl. 2005, s. 60).

12.1 Rammesætning på institutionelt niveau

Hvad der bliver rammesat på institutionelt niveau er forskelligt fra uddannelse til uddannelse og også afhængig af, hvor langt et vejledningsforløb der er tale om, men der vil ofte være en beskrivelse af:

- Hvor mange timer i alt, der er til vejledning.
- Om der er mulighed for at have både en hoved- og bivejleder.
- Om betingelser/procedure for skift af vejleder.
- Om klagemuligheder vedrørende vejledning.
- Om vejleder har pligt til at gøre opmærksom på, om det foreliggende arbejde betragtes som værende af en beskaffenhed, at der er fare for at dumpe.
- Om der skal foreligge en problemformulering til godkendelse inden en bestemt tidsfrist.
- Hvem der skal tage kontakten, vejleder eller de studerende.
- Om vejledning foregår i forhold til grupper eller enkelt studerende.

Det første punkt er næsten altid meldt ud i en uddannelse, og de øvrige punkter kan være meldt ud (Rienecker m.fl. 2005, s. 27 - 38).

12.2 Rammesætning på vejleder niveau

Hvad der bliver rammesat på vejleder niveau er forskelligt fra vejleder til vejleder, og det er forskelligt om de rammer, som vejledningen tager sit udgangspunkt i, bliver ekspliciteret,

således at de studerende før og under et vejledningsforløb kan forholde sig til de rammer, der er givet (Rienecker m.fl., 2005, s. 58 - 61).

På vejlederniveau kan følgende elementer være rammesat:

- Om der er kontraktkrav, herunder hvilke elementer, der skal indgå i kontrakten.
- Hvordan der gives feedback, herunder hvilket læringssyn og metoder, der ligger til grund for feedbacken.
- Hvad der især gives feedback på og hvorfor.
- Hvad der ikke gives feedback på.
- Hvad vejleder anser som sit ansvar og de studerendes ansvar.
- Hvem der tager kontakten, herunder hvordan og hvornår.
- Om der skal være en kendt dagsorden før en vejledning.
- Tidsfrister for aflevering af tekst, der skal gives feedback på.
- Tidsfrister for aftale om vejledning.

12.3 Sammenhæng mellem rammesætning, vejledningsstrategi og læringsmål

Den måde, en vejleder rammesætter sin vejledning på og giver feedback i forhold til, må kunne ses som udtryk for det læringssyn, som vejlederen lægger til grund for sin vejledningsstrategi. Vi har derfor på baggrund af de udvalgte læringsmål valgt nogle fokuspunkter ud for rammesætning, hvor de pædagogiske principper skal fremme læringsmålene ud fra den betragtning, at der skal være sammenhæng mellem rammesætning, vejledningsstrategi og læringsmål. Fokuspunkter vil således være:

- Om der er kontraktkrav, herunder hvilke elementer, der skal indgå i kontrakten.
- Hvordan der gives feedback, herunder hvilket læringssyn og metoder, der ligger til grund for feedbacken.
- Hvad der især gives feedback på.
- Hvad der ikke gives feedback på.
- Hvad vejleder anser som sit ansvar og de studerendes ansvar.
- Hvem der tager kontakten, herunder hvordan og hvornår.
- Om der skal være en kendt dagsorden før en vejledning.

13. Temaer udledt fra det teoretiske felt

I dette afsnit vil vi beskrive de temaer, der vil være omdrejningspunktet i vores interviews, og som er vigtige at få belyst for at opnå viden om de stillede spørgsmål i problemformuleringen.

De temaer, som vi vil bygge vores interviews op omkring, er således først og fremmest udsprunget fra det teoretiske felt, hvor vi har fået belyst, hvad viden er, hvordan der sker læring, herunder hvad der har betydning for at skabe og fastholde motivationen for at lære, kommunikationen i vejledningen som et gensidigt ansvar for at de opstillede læringsmål fremmes, forskellen på de betingelser, hvorunder læringen foregår, hvis vejledningen er henlagt til det fysiske rum eller det virtuelle rum, og forskellige vejledningsstrategier, som med udgangspunkt i deres læringssyn understøtter forskellige læringsmål.

Vi har således opstillet 5 temaer ud fra det teoretiske felt som grundlag for vores interviewguide. Med afsæt i følgende 5 temaer vil vi indhente vejlederes og studerendes oplevede erfaringer med vejledning:

- Den gode vejledning.
- Rammesætning af et vejledningsforløb.
- Ansvarsfordelingen mellem vejleder og studerende
- Sammenhængen mellem læringsmål, rammesætning og interaktionen mellem vejleder og de studerende.
- Komparation af vejledning face2face og vejledning i det virtuelle rum.

Temaet ”den gode vejledning” er at betragte som et overordnet tema, der kan give os viden om hele problemfeltet. Vi har dog valgt at arbejde med 4 andre temaer som en slags underordnede temaer.

13.1 Den gode vejledning

Hvad er essentielt, for at man ud fra det teoretiske felt kan tale om den gode vejledning? Den gode vejledning skal være bygget op over en situation, hvor vejleder i sin vejledning skal forsøge at tage udgangspunkt i den erfaring, som den studerende allerede har oparbejdet, og som har relevans i forhold til det givne problemfelt, for at give den studerende mulighed for at forbinde nuværende viden med ny viden. Hvis der ingen distinktion sker hos den studerende, med den intention at bevæge sig f.eks. fra faktuel viden til situativ viden, er der

fare for, at den studerende udvikler et modstandspotentiale, som kan blive en barriere i læreprocessen. Det vil f.eks. betyde, at der skal være progression i uddannelsens samlede vejledningsforløb fra 1. semester til 7. semester, idet vi må formode, at det at bruge en vejleder som understøttende for læreprocesser i sig selv er en læreproces.

Vejledningsforløbet skal også byde på udfordringer, for at den studerende oplever læring ved at overskride sin hidtidige formåen. Graden af udfordring er således en faglig vurdering, som vejledere må tage på sig, en vurdering, som skal balancere med studerendes behov for tryghed og accept. Den studerende skal kunne bevare oplevelsen af tryghed og accept. Selve interaktionen i vejledningssituationen skal bygge på, at både vejleder og studerende informerer og forstår hinandens informationer (forståelseskontrol). Valg af det faglige indhold/stof, som skal behandles i vejledningssituationen, bør først og fremmest ske på de studerendes initiativ for at styrke ejerskab og styrke motivation. Interaktionen, hvori den studerende tillægges ansvar for valg af problemfelt og metoder og udførelsen af selve projektet, bør tage udgangspunkt i dialogen som understøttende for den studerendes refleksionsproces. Hvis vejleder ud fra sin faglige vurdering foreslår andre aspekter behandlet, skal det ske under hensyntagen til, at den studerende skal kunne se relevansen heraf. Der skal gives plads til, at den studerende har en oplevelse af at have indflydelse på og medansvar for, hvad der skal behandles.

13.2 Sammenhængen mellem læringsmål, rammesætning og interaktionen mellem vejleder og de studerende

Ud fra de 4 vejledningsstrategier, som indeholder forskellige lærings syn og pædagogiske principper, vil vi fokusere på valg af vejledningsstrategier for at undersøge, om der i vejlederes og studerendes bevidsthed er en sammenhæng mellem udvalgte læringsmål og vejledningsstrategi. Vi vil undersøge, om vejleder for at fremme de udvalgte læringsmål, gennem dialog skaber sig en forståelse af den studerendes vidensniveau, og om vejledningen tager sit udgangspunkt i, at der gennem dialogen stilles spørgsmål til de oplæg, som de studerende har produceret, at oplægget problematiseres, for at give de studerende mulighed for at reflektere over deres valg og konsekvenserne af de valg, der er gjort, og at ansvaret for valgene forbliver de studerendes. Vejlederen kan gennem iagttagelse af videnspotentialer ved hjælp af afklarende, bekræftende og provokerende udtalelser understøtte en aktivitet hos de studerende, som kan føre til yderligere fordybelse.

13.3 Ansvarsfordelingen mellem vejleder og studerende

Ud fra en kommunikationsteoretisk forståelse af, hvordan en kommunikationsproces forløber, må begge parter have ansvar for, at det, der meddeles, forsøges forstået eller, hvis det ikke er muligt, at der gives en ny meddelelse indeholdende information, som kan danne grundlag for en forståelse og dermed for læring. Læring kan ske ved, at den studerende retter sin opmærksomhed mod den forstyrrelse, som vejlederen forsøger at iværksætte ved hjælp af kommunikationsprocessen, og ud fra den forstyrrelse skabe en konstruktion af viden, men vejlederen må for sin del være ansvarlig for at tilpasse information og meddelelsesform i forhold til det vidensniveau, som den studerende befinder sig på.

13.4 Rammesætning af et vejledningsforløb

Rammer har til hensigt at tydeliggøre betingelserne for givne aktiviteter.

I en uddannelse er nogle af betingelserne ufravigelige ud fra lovmæssige krav og økonomiske forhold. I uddannelsen er der betingelser, som kan være til forhandling mellem vejledere og ledelse, og betingelser, som kan være til forhandling mellem vejledere og studerende. Vi vil fokusere på de rammer, som omhandler samarbejdet mellem studerende og vejledere.

Ud fra en betragtning om at tydeliggøre pædagogiske princippers sammenhæng med givne læringsmål, gøre vejledningsforløbet trygt og give den studerende mulighed for at tage ansvar for vejledningsseancens indhold og tilrettelæggelse kan en viden om og forståelse for, hvorfor betingelserne er, som de er, give både studerende og vejledere mulighed for gensidigt at forholde sig til de givne vilkårs betydning for læring. Ekspliciterede rammer kan således være bevidstgørende, tryghedsskabende og dermed motivationsskabende, idet de studerende og vejledere på forhånd har kendskab til, hvordan forløbet er tænkt. Hvis vejleder som udgangspunkt eksplicit har rammesat forløbet både ud fra en institutionel ramme og en personlig ramme, så har den studerende på forhånd kendskab til, hvordan forløbet er tænkt, og dermed mulighed for at spørge ind til en forståelse og begrundelse for rammesætningen, dvs. at der er skabt en ramme, som muliggør forhandling.

13.5 Komparation af vejledning face2face og vejledning i det virtuelle rum

Ud fra den teoretiske udlægning af under hvilke betingelser de 2 typer af vejledning foregår, må vi formode, at den virtuelle vejledning kræver en større viden om og bevidsthed om metakommunikationens og kontekstens betydning som fremmede for forståelsen af det

skrevne. Det befordrer større forberedelse og mere refleksion af begge parter for at undgå misforståelser, og samtidig bedre mulighed for en analyse- og refleksionsproces, idet det meddelte lagres. Det virtuelle rum stiller hermed større krav til at kunne meddele sig skriftligt. Da vejledning i det virtuelle rum er underlagt fundamentalt andre betingelser i selve kommunikationsprocessen, må vi formode, at det kræver erfaring at få den virtuelle vejledning til at fungere. Hvis det er en gruppe, der vejledes i det virtuelle rum, skal vejleder og studerende metakommunikerer om gruppeprocessen, for at vejleder kan få et indtryk af, om de enkelte gruppemedlemmer understøttes i deres læreproces, og om alle bidrager til processen.

Den sociale sameksistens mellem studerende og vejledere er ligeledes underlagt andre betingelser i det virtuelle rum. Hvilken betydning tillægges det af studerende og vejledere i forhold til at kunne fremme de studerendes læreproces?

14. Projektets design

Med den hensigt at få belyst og besvaret spørgsmålene, som stilles i problemformuleringen og de underliggende temaer, vil vi indhente data omhandlende studerendes og vejlederes oplevelser og erfaringer med interaktion og rammesætning i vejledning face2face og i virtuel vejledning. Vi har tidligere i projektet begrundet vores valg af uddannelse og vil ud fra velovervejede kriterier begrunde

- valg af forskningsdesign
- indhentning af data

14.1 Begrundelse for det kvalitative forskningsinterview

Idet problemformuleringen lægger op til en undersøgelse af, hvordan vejledning opleves af henholdsvis studerende og vejledere ud fra en given rammesætning og interaktion i 2 forskellige vejledningsrum, er det relevant at spørge til oplevelser, erfaringer og forståelse af at tilegne sig viden i vejledningen, som kan understøtte de udvalgte læringsmål. Vores sigte med undersøgelsen er at få viden om forhold, som understøtter eller hæmmer denne læring. Derfor vil vi indhente studerendes og vejlederes beskrivelser af interaktionen mellem studerende og vejledere og beskrivelser af rammerne for denne interaktion. Vores viden om interaktionen og rammesætningens betydning for at fremme studerendes *evne til selvstændig problemløsning, evne til at opsøge, integrere og anvende relevant viden, evne til*

problemanalyse og kritisk analyse søger vi ved at gøre en distinktion gennem iagttagelsen ud fra det teoretiske materiale, udvalgt på baggrund af problemformuleringen. Denne distinktion har ført os frem til 5 temaer, som vi mener, er dækkende for at søge viden om den efterspurgte læring.

- Den gode vejledning
- Sammenhængen mellem læringsmål, rammesætning og interaktionen mellem vejleder og de studerende
- Ansvarsfordeling mellem vejleder og studerende
- Rammesætning af et vejledningsforløb
- Komparation af vejledning face2face og vejledning i det virtuelle rum.

Disse 5 temaer indeholder en kompleksitet af udlægningsmuligheder. Interaktionen mellem studerende og vejleder og rammesætningens betydning for denne indeholder ligeledes en kompleksitet af betydninger for de involverede, hvorfor den forstående forskningstype ifølge Launsø og Rieper er velegnet ved sin evne til at indfange respondenters udlægninger og beskrivelser (Launsø, Rieper 2000:23-24), og det kvalitative forskningsinterview er ifølge Kvale velegnet til vidensproduktion (Kvale 2001, s. 15) begrundet i sin evne til at producere viden inden for temaer, som har en høj grad af kompleksitet og betydning for de involverede. Idet vi i undersøgelsen vil indfange respondenternes viden, forstået som egne beskrivelser, oplevelser og erfaringer, i modsætning til deres evt. teoretiske viden inden for temaet, vurderer vi det kvalitative forskningsinterview som velegnet. Det kvalitative forskningsinterview gør, ifølge Kvale, menneskets opfattelse af virkeligheden afgørende for virkeligheden og tillægger således subjektet en dominerende rolle i forhold til viden (Kvale 2001: 62-64). Denne opfattelse af virkeligheden harmonerer med vores syn på viden som individets konstruktion af viden, hvor individet gennem distinktionen iagttager videnssystemet og gør noget til viden og andet til ikke-viden.

Vi iagttager således studerendes og vejlederes udsagn om interaktionens og rammesætningens betydning for læring, vejlederes og studerendes distinktion, hvor deres udsagn er udtryk for deres iagttagelser af vejledning.

14.1.1 Begrundelse for interviewets struktur

Vi har valgt at udforme en semistruktureret interviewguide (Bilag 8) ud fra den betragtning, at vi ønsker respondenternes egne umiddelbare, specifikke og relevante oplevelser, som ikke må påvirkes af interviewerens meninger, idet idealet er at kunne lytte uden at fremføre sine fordomme. Denne intention lægger sig op ad en forholdsvis åben og fleksibel struktur. Men samtidig har vi som interviewer behov for en ledetråd som afgørende for, hvornår vi skal forfølge nye spor i interviewsituationen, og som kan sikre, at respondenterne forholder sig til samtlige 5 temaer afstukket i interviewguiden. Vi placerer os således ifølge Kvale, Launsø og Rieper midt imellem den højt strukturerede og den lavt strukturerede spørgemetode. (Kvale 2001: 44, 92, 139, 187, Launsø 2000: s.105-107)

Vi har valgt at åbne interviewsituationen med 3 minutters skriftlig beskrivelse af ”Den gode vejledning”. Et åbent udsagn, som har til hensigt at få respondentens opmærksomhed rettet mod det kommende interview og dermed give respondenterne tid til at overveje det overordnede spørgsmål. Dette skriftlige dokument tilhører respondenterne og er således ikke en del af vore data.

Hvert tema er planlagt med underspørgsmål, som evt. kan komme i spil i interviewsituationen. Idet interviewsituationen er en interaktion mellem interviewer og respondent, er det umuligt på forhånd at vide, hvordan dynamikken i situationen vil udfolde sig (Kvale 2001: s. 45-46). Vi ser det som en fordel, at interaktionen forløber således, at respondenterne kobler sig til (er den handlende i forhold til) interviewers verbalt formulerede temaer, at viden skabes i interaktion mellem tema og respondentens handling. Herved er der mindre risiko for, at interviewers meninger præger respondentens kobling, hvilket kunne gøre sig gældende, hvis dialogen overvejende blev styret af interviewer, og spørgsmålene havde en højere grad af strukturering.

Vi søger således en viden, som overvejende fremkommer ved respondentens strukturelle kobling til interviewers præsenterede temaer, og kun hvis denne interaktion ikke afstedkommer en fremadskridende proces, vil vi inddrage underspørgsmålene.

14.2 Indhentning af data

I dette afsnit vil vi beskrive overvejelser og kriterier for udvælgelse af respondenter og overvejelser over dialogen i individuelle og gruppeinterviews

14.2.1 Udvalgelse af respondenter

Som kriterium for udvælgelse af deltagere i undersøgelsen er det vigtigt at overveje karakteristika, som har betydning for problemstillingen og dermed for udvælgelsen (Halkier 2005: s.30). Vi har valgt respondenter i jordemoderuddannelsen, som har viden om både face2face vejledning og vejledning i det virtuelle rum. Deltagerkredsen blev herved afgrænset til 8 vejledere og 25 studerende på 7. semester niveau i uddannelsen, idet alle studerende har afsluttet Valgfri periode, som er den del af uddannelsen, hvor vejledning primært foregår virtuelt. Studerendes viden om virtuel vejledning forudsættes således på samme niveau. Med dette kriterium, som synes ubetinget i forhold til vores problemformulering, kan vi ikke samtidig honorere et kriterium omhandlende studerende på forskellige niveauer i uddannelsen og hermed forskellig vidensniveau for vejledning. Vi har ikke forholdt os til vidensniveau blandt vejledere for vejledning face2face og virtuelt, idet alle har en omfattende viden om vejledning face2face, men nogle har haft et enkelt forløb med virtuel vejledning, og andre har haft adskillige. Da nogle af vejlederne i uddannelsen er på henholdsvis halv- og fuldtids master- eller kandidatuddannelse, overvejede vi et kriterium for vejledere om deres beskæftigelsesgrad i uddannelsen. Vi fravalgte dette kriterium, da muligheden for at deltage forelå på trods af beskæftigelse andetsteds, og fordi deltagerkredsen i forvejen er forholdsvis lille. Dette kriterium var en praktisk overvejelse og ikke et kriterium, som forventes at påvirke data. Deltagerkredsen på 25 studerende synes forholdsvis stor, vores tidsmæssige ressourcer taget i betragtning (Launsø, 2000: s 107). Men med en formodning om, at ikke alle studerende ville melde sig som interesserede, idet de i vores planlagte undersøgelsesfase er optaget af deres afsluttende bachelorprojekt, overvejede vi ikke yderligere afgrænsning. Den ville vi overveje, hvis antallet af interesserede ville vise sig at være for omfattende i forhold til vore ressourcer. Vi har således i vor udvælgelse forholdt os til kriteriers betydning for belysning af problemstillingen omhandlende respondenters viden og kontekst, som begrundelse for vores selektion af deltagere og endelig ud fra interviewers tidsmæssige ressourcer.

14.2.2 Overvejelser og begrundelser for henholdsvis det individuelle interview og fokusgruppeinterview

Sammenholdes det individuelle interview med fokusgruppeinterviewet, er det individuelle interview karakteriseret ved individets strukturelle kobling til interviewers udvalgte temaer.

På trods af temaerne som fokus for den strukturelle kobling er interviewerens en væsentlig person, idet hun kan koble sig på respondentens udlægning af egen viden. Yderligere fremhæver Kvale interviewerens betydning, idet denne definerer situationen, introducerer temaerne og styrer forløbet ved evt. at stille støttespørgsmål, som har til formål at forfølge et spor eller afklare, nuancere og fortolke respondentens beskrivelser under interviewet.

(Kvale 2001: s.131).

I fokusgruppeinterviewet foregår der en strukturel kobling til deltagernes udsagn, hvilket ikke er muligt i det individuelle interview. (interaktionen i gruppen). Den strukturelle kobling vil således være styret af deltagernes viden, og deltagerne skal kunne kommunikere på baggrund af forskellig vidensgrundlag. Halkier beskriver overvejelser over sammensætning af gruppen omhandlende deltagernes forudsætning for at kunne forstå hinanden. (Halkier 2005: s.32).

Respondenterne overtager således noget af interviewpersonens rolle ved at koble sig på de øvrige respondents udsagn; de forfølger, afklarer, nuancerer og fortolker indbyrdes, og data fremkommer på denne baggrund. I modsætning til interviewers intention om ikke at påvirke processen gennem egen viden om temaerne kommer respondenternes viden til at spille en aktiv rolle i fokusgruppeinterviewet.

Fokusgruppeinterviewet kan mangle data/viden om atypisk praksis og forståelse, som i højere grad kan komme frem i det individuelle interview. Denne manglende viden skyldes den sociale kontrol indeholdt i den sociale interaktion i fokusgruppeinterviewet, en kontrol, som ikke i samme grad finder sted i individuelle interviews. Fokusgruppen forhandler gennem processen, således at enighed og uenighed mellem respondenterne fremstår, men den atypiske handling og forståelse kommer evt. ikke frem. Halkier fremhæver fokusgruppeinterviewet pga. dets evne ”*til at producere data om sociale grupper fortolkninger, interaktioner og normer, hvorimod de er mindre velegnede til at producere data om individets livsverdener*” (Halkier 2005: s. 15-16).

Idet sammenhængen til dette projekts viden er studerendes og vejlederes oplevelser og forståelse som viden om vejledning i en uddannelsesmæssig sammenhæng og en formodet anvendelse af denne viden rettet mod at fremme de studerendes læring inden for de udvalgte læringsmål, er det for os vigtigt at få en viden, som beskriver studerendes enighed og uenighed inden for de valgte temaer, hvad fungerer godt, og hvad fungerer mindre godt, en viden, som fremkommer gennem deltagernes forhandlingsproces.

Data fremkommet ved det individuelle interview kan ligeledes være påvirket af social kontrol, idet viden konstrueres ved respondentens kobling til de overordnede temaer, og interviewer og respondent kobler sig på skift til hinandens vidensudsagn. Dog har interviewer en anden opmærksomhed på at koble sig til respondentens udsagn end gældende for respondenter indbyrdes i fokusgruppeinterviewet.

14.2.3. Ethiske overvejelser

Ethiske spørgsmål handler ifølge Kvale om interviewers og respondenters forholden sig til deltageres behov for anonymisering og forskerens forholden sig til behandling af de indhentede data, transskribering, analyse, verificering og rapportering (Kvale 2001: s. 116 – 125). Vi vil her forholde os til respondenters anonymisering og interviewers balancegang mellem at være en del af interaktionen mellem respondenter og interviewer og undgå at påvirke respondenters meninger, enighed og uenighed.

Respondenterne bliver ved den skriftlige forespørgsel om deltagelse i undersøgelsen informeret om undersøgelsens problemstilling, og hvilken viden forskerne har forventninger om at kunne uddrage af undersøgelsen (Bilag 5,6). Ved interviewets indledning informeres respondenterne om anonymisering af undersøgelsen, som vil ske i transskriberingsfasen, og at det udelukkende er interviewere, som er vidende om respondenternes deltagelse.

Det er en overvejelse for os som forskere og vejledere og studerende som respondenter, i hvilken grad tidligere og fremtidig samarbejde kunne have betydning for interviewsituationen.

Idet Ulla er underviser i uddannelsen og således en del af lærerkollegiet, kan hendes rolle som vejleder gøre situationen asymmetrisk i forhold til at interviewe studerende og kan dermed påvirke de studerendes udtalelser. Derfor har vi valgt at lade Gudrun interviewe studerende alene.

Denne formodning om en evt. påvirkning af udtalelser vurderer vi ikke som værende af betydning i interviews af vejledere, idet alle er del af en kultur, hvor vejledning jævnligt diskuteres, og forholdet mellem interviewer og respondent er symmetrisk.

Under selve interviewet er det ifølge Kvale vigtigt, at interviewer er opmærksom på sin egen indvirkning på undersøgelsen (Kvale 2001: s. 125). Interviewer må ikke lade egne meninger styre udformningen af spørgsmål eller tilkendegive synspunkter med intonationer og

kropslige signaler, men skal stille sig åben over for respondenters meninger og forfølge disse, hvor interviewer vurderer en uddybning interessant for det behandlede tema.

I interviewet af studerende oplevede Gudrun f. eks., at de studerende i begyndelsen brugte en del energi på at afkode hendes mening om vejledning. Senere i forløbet er energien i højere grad rettet mod indbyrdes meninger, enighed og uenighed.

14.2.4 Den praktiske udførelse af interviewene

Vi har henvendt os pr. mail til samtlige mulige respondenter (Bilag 5,6) – og har fået klar tilbagemelding fra vejledere om deltagelse og begrundelse for fravalg.

Valg af tidspunkt er gjort i samarbejde mellem respondenter og interviewere ud fra hensyntagen til andre aktiviteter. F.eks. er valg af tidspunkt for afholdelse af interview af de studerende begrundet i deres formodede fremadskridende engagement i den afsluttende bachelorprojekt opgave.

Vi har valgt at lade interviewene foregå i uddannelsen, idet lokaliteterne er tæt på alle deltageres dagligdag, både respondenters og forskeres.

Vi har valgt diktafonen som medie for optagelse af interviewene, idet ingen af os har erfaring med andet.

Vi har valgt en arbejdsdeling mellem os i de situationer, hvor vi er 2 interviewere. Den ene interviewer stiller spørgsmål til de overordnede temaer og følger evt. op med spørgsmål, som uddyber og forfølger respondenters udsagn. Den anden interviewer forholder sig til diktafonens funktion og supplerer med opfølgende spørgsmål, hvis hun vurderer, at interviewet ikke har udfoldet sig omkring samtlige udvalgte overordnede temaer.

15. Analysemetode

Analysen er foretaget ud fra en teoridrevet tilgang, dog med respekt for og bevarelse af flere af de temaer, som analyse af det empiriske grundlag viste. Metoden, som vi har anvendt for at konstruere viden ud fra interviewmaterialet, er en ⁷ad hoc-metode, hvor vi først har gennemlæst materialet meget grundigt for at danne os et helhedsindtryk. Ud fra helhedsindtrykket har vi delt udsagnene op i de temaer, som vi har dannet på baggrund af det teoretiske felt, og som har dannet udgangspunkt for interviewguiden. Til temaerne har vi dannet undertemaer, som dels er udsprunget af det teoretiske felt, men også undertemaer,

⁷ Metode hentet fra Kvale (Kvale, 2004, s. 201-)

som er dannet med baggrund i det empiriske materiale, idet vi har gennemført interviewene ved at stille åbne spørgsmål, og der derved er fremkommet udsagn om fænomener, som det teoretiske felt ikke har dækket ind. Inden for temaerne og undertemaerne har vi gjort en distinktion ud fra, hvor der har været konsensus/divergerende selvforståelser indbyrdes mellem studerende, mellem studerende og vejledere, og mellem vejleder indbyrdes, og iagttaget denne distinktions betydning. Vores intention har været gennem analysen at bevæge os fra faktuel viden til systemisk viden, idet vi vha. 1.ordens iagttagelser har beskrevet og sammenfattet den interviewedes forståelse i forhold til et givet fænomen. I forhold til sammenfatningen af den interviewedes selvforståelse har vi valgt at bruge lange citater for at give læseren en mulighed for at gøre sin egen iagttagelse og på den måde forsøgt at gøre sammenfatningen transparent. Dernæst har vi vha. 2.ordens iagttagelser, som beror på en refleksion af tidligere gjorte iagttagelser, fortolket og vurderet ud fra en bredere forståelsesramme og forholdt os mere eller mindre kritisk til den interviewedes selvforståelse. Sluttelig har vi, hvor der har været mulighed for det, brugt det teoretiske felt til at komme et lag dybere i vores situative viden som den distinktion, hvor vi iagttager ”ny viden”.

15. 1 Den gode vejledning

I dette afsnit vil vi fokusere på, hvad henholdsvis studerende og vejledere oplever overordnet som den gode vejledning, og ud fra hvilke kriterier de bedømmer en vejledning som god. Er der konsensus mellem deres kriterier for, hvad der kendetegner den gode vejledning?

Fokuspunkter vil være:

- Det specifikke over for det mere principielle
- Atmosfæren i selve vejledningssituationen
- Viden og kompetencer hos vejledere
- Rammesætning

15.1.1 Det specifikke over for det mere principielle

En studerende siger om den gode vejledning: *”Jeg synes det, jeg har bedst erfaring med ved vejledning, det er, når vi har fået helt konkret tilbagemelding på en del af opgaven, som de har læst. Det behøver ikke være mere end et par linier om et eller andet afsnit, så vi kan forholde os til, hvordan er det nu, vi gør det her, mere end hvis man sidder og snakker om det, sådan lidt mere løst og fast om, hvordan man laver en analyse” (Bilag 9, s.1).* En anden studerende siger: *”Jeg synes også, at det at have klare*

retningslinjer - hvor skal vi arbejde hen ad og nogle redskaber at arbejde med, sådan så man går ud derfra med en ide om, at man bare kan sætte sig til en computer, og så vil man være godt på vej” (Bilag 9, s.1). En tredje studerende bekræfter denne udtalelse: *”Det har jeg også skrevet – at få nogle redskaber med derfra, så man ikke bare kommer ud derfra og står i stampe. Man kommer lidt med følelsen af, at man ikke kan komme videre, når det er noget løst og fast, man bliver ved med at sidde og snakke om i stedet for noget konkret (Bilag 9, s.1).* Endvidere siger en fjerde studerende: *”Så man, som du sagde, har noget på papir, noget konkluderende, noget opsummerende du har at arbejde videre med, så du har en liste med nogle punkter, som du går hjem og arbejder videre med (Bilag 9, s.1-2).* Sluttelig siges: *”I stedet for at sige – nu skal I gå ned og søge på den og den søgemaskine - så kom med noget konkret, som vi kan arbejde ud fra, så man ikke bare går derfra med et bjerg foran sig, men man er blevet skubbet lidt i den rigtige retning” (Bilag 9, s.5).* Disse citater vidner om, at de studerendes oplevelser af den gode vejledning bygger på et grundlæggende ønske om, at vejledningen skal byde på noget konkret, som de umiddelbart kan bruge, hvorimod de ikke ser det som en udfordring, at de selv skal finde løsningerne. Om det alene skyldes, at det ikke kræver så meget arbejde fra deres side, eller de føler, at de ikke magter det, når ansvaret bliver lagt mere over på dem selv eller ikke tør tage ansvaret for de valg, der skal gøres, kan være svært at afgøre. Men det tolkes som et udtryk for en manglende bevidsthed om kravene til læring i forhold til de udvalgte læringsmål som en del af uddannelsens overordnede læringsmål. At læringsmålene ikke i tilstrækkelig grad efterstræbes af de studerende kunne have sammenhæng med en manglende motivation for indfrielse af kravene på trods af, at de studerende har valgt uddannelsen og har indfriet uddannelsens krav til optagelse.

Hvilke kriterier lægger vejlederne til grund for det, som de oplever som den gode vejledning? Vejleder A siger: *”...jeg synes, at god vejledning er konstruktiv vejledning...hvordan får vi formidlet det her på en konstruktiv måde, så de studerende går ud herfra og tænker – det var vel nok nogle gode inputs, og det forstår vi godt – i stedet for at de siger – hvor blev vi godt nok jordet der (Bilag 10, s.1).* Vejleder C siger: *”Så jeg vil da sige, at det skal gå på mere af det principielle .. opgaveskrivningens principper og analysemetodens principielle brug” (Bilag 12, s. 2)* For vejleder D er succeskriteriet: *”..så er det faktisk, når jeg oplever, at de studerende får en indsigt, at det ikke er mig, der bibringer tingene (Bilag 13, s.6).* Vejleder B siger: *” mit hovedbudskab til dem er, at hvis de vil have en god vejledning, så starter den med dem selv, og hvad de vil have vejledning på...og så synes jeg, at når vi sidder sammen face2face, at de er så ansvarlige ligesom med den almindelige kommunikation at kunne sig til og fra - selv sige, om de forstår det, vi siger til dem – om de er med på det - at turde sige, det fatter vi ikke, eller jeg kan ikke bruge det til noget, eller jeg bliver totalt frustreret, når I siger sådan noget, for nu føler jeg, at hele vores projekt, det falder til jorden. Altså, at de også siger til og fra, også på det følelsesmæssige plan” (Bilag 11, s.5-6).* Det

tolker vi, som at nogle af vejlederne opfatter den gode vejledning som en situation, der er kendetegnet ved, at de studerende skal gå aktivt ind i processen og være sig deres ansvar bevidst, hvorimod en anden vejleder lægger vægt på, at vejledningen skal tage udgangspunkt i det principielle (mere metodiske), som de studerende så selv må overføre til deres konkrete projekt. Det forudsætter siden hen, at de studerende skal analysere og reflektere for at omsætte det principielle til det specifikke, dvs. en situation, der vægter refleksionsprocessen ud fra en forståelse af, at det er den, de studerende lærer af. Sammenfattende kan vi sige, at der ikke er konsensus mellem, hvad de studerende og vejledere vægter som den gode vejledning. De studerende vil have noget konkret, som de umiddelbart kan bruge, hvorimod vejlederne lægger vægt på, at vejledningen skal føre til en refleksionsproces, ud fra hvilken de studerende skal komme til en erkendelse af problemfeltet. Derudover vægter en af vejlederne også, at de studerende tager ansvar ved at være ærlige, og at de er styrende i forhold til emner, der skal behandles.

15.1.2 Atmosfæren i selve vejledningssituationen

Er der andre elementer, som de studerende og vejlederne tillægger betydning, for at der kan tales om den gode vejledning? En studerende siger: *"Det positive er nødvendigt for ikke at gå helt død i det - det er det i hvert tilfælde for mig"* (Bilag 9, s.7). Endvidere siges: *"og man forventer nok, selv om alle mennesker har et ansvar for at tale ordentlig, at specielt ens lærere og vejleder, de gør det"* (Bilag 9, s.14). Flere af de studerende giver således udtryk for, at de tillægger en god atmosfære og den positive stemning stor betydning. Er det et element, som vejlederne er opmærksomme på, og tillægger de det betydning? Vejleder D siger: *"Jeg synes, det er vigtigt med atmosfæren i hvert fald"* (Bilag 13, s.5), vejleder A: *"Fordi jeg synes, at det er vigtigt, at de studerende ikke bliver jorder - at vi ligesom kigger på dem og siger - det her må I kunne gøre bedre, men at de føler, at der kan være en åbenhed for, de kan være så dumme, som de nu er på nogle områder ... jeg tror slet ikke, der er noget som helst konstruktivt i at nedbryde dem"* (Bilag 10, s.13) og vejleder C siger: *"Men ellers synes jeg, at det er vigtigt at opmuntre dem - selvfølgelig ikke ukritisk, for de skal ikke jo roses for deres mindre gode arbejde, hvis der er fejl i det, men det er vigtigt, at det også er som opmuntring specielt"* (Bilag 12, s. 7). Det tolker vi, som at der blandt vejlederne er opmærksomhed på, at vejledningen ikke må resultere i en modstand mod læring ved, at de tager modet fra de studerende. Det er vigtigt, at de studerende oplever vejledning som et positivt element, der motiverer dem til at fortsætte arbejdet, dvs. på dette felt er der konsensus blandt studerende og vejleder om, at den positive

atmosfære og den positive tilgang er motiverende for engagement og yderligere fordybelse som understøttende for de studerendes læreproces.

15.1.3 Viden og kompetencer hos vejledere

Derudover siger en studerende vedr. forventningen til den gode vejledning: *"Jeg tror også, at en god vejledning for mig er, at jeg sidder over for nogle mennesker, som er så fuldstændig overbevisende med deres viden og kompetencer inden for præcis det med opgaveskrivning, kendskab til opgavens elementer, mere dybtgående end jeg ville få ved at skrive de opgaver, jeg nu en gang skal skrive på denne uddannelse"* (Bilag 9, s.3.) En anden studerende siger: *"Jeg har oplevet, at vejlederen ikke ved noget om det, hun siger, og hvis først man er derude, hvor man mener, vejlederen ikke har større kompetencer end én selv, så mister man hele grundlaget for vejledningen for så - passer det nu også, og er det virkelig rigtigt, og hvad vil de andre lærere sige, som godt nok sagde noget andet. Jeg tror, det er vigtigt som vejleder - man kan nok ikke vide noget om alt - at man siger - det ved jeg ikke noget om - det kan du snakke med den og den om"* (Bilag 9, s.3). Endvidere siges: *"Men bare de selv ved, hvor deres kompetencer ligger, og hvor de ikke ligger"* (Bilag 9, s.3) og det bliver uddybet: *"Og de har bare ikke kompetente mennesker nok, for det har ikke været det, de har haft brug for før. Og når man så laver uddannelsen om, før man har kompetencen, så skal det jo gå galt i nogle år (latter), og jeg tror, det er det, vi er frustrerede over"* (Bilag 9, s.31). Det tolker vi, som at det har stor betydning for studerende, at de har en oplevelse af, at vejleder er overbevisende i sin viden inden for det felt, hvori der vejledes, men også en bevidsthed om, hvilket dilemma uddannelsen står i, indtil alle vejledere har forøget deres kompetencer. Ifølge BEK nr. 113 skal undervisere som minimum være uddannet et niveau højere end bachelorniveauet. Dette krav har medført, at mange af underviserne har været og er i gang med at gennemføre en videreuddannelse, hvilket sikkert kan give problemer i forhold til niveauet for vejledning i en overgangsperiode, indtil alle vejledere har afsluttet deres videreuddannelse.

En af vejlederne, D, siger i forhold til det at have viden inden for det felt, hvor hun skal vejlede: *"Den gode vejledning - det, der allerførst falder mig ind - det er begreberne god tid - jeg vil gerne vide med mig selv, at jeg har god tid, dels til forberede mig på forhånd...det kan være, man skal læse noget litteratur inden - det kan være, man skal læse noget litteratur om det emne, man skal vejlede i - det kan være, man skal læse noget metodelitteratur - det kan være, man skal læse noget kommunikationslitteratur"* (Bilag 13, s.1). Det tolker vi, som at hendes krav til sig selv for at kunne udføre en god vejledning, er viden om feltet, og at der er god konsensus mellem, hvad de studerende har af forventninger og hendes ønsker.

15.1.4 Rammesætning

Vejleder D peger på et andet element som vigtigt for den gode vejledning. Hun siger: *"Så der har de ikke kendt rammerne og så bliver de frustrerede. Hvis de havde vidst, at det var de studerende, der var på, og vi blot opsummerede til sidst, ville de kunne leve med det. Men de kommer med en anden forventning"* (Bilag 13, s.9). Vejleder D sætter tryk som motiverende for læring i relation til de studerendes kendskab til uddannelsens kriterier og rammer og påpeger derved vigtigheden af studerendes kendskab til rammer og kriterier som en måde, hvorpå vejleder og studerende indbyrdes kan afstemme deres forventninger som fremmede for motivation og dermed læring.

15.1.5 Sammenfatning

Sammenfattende kan vi sige, at der på nogle punkter (atmosfære og vejlederes kompetencer inden for problemfeltet) er konsensus mellem hvad studerende og vejleder tillægger betydning for den gode vejledning, men at der på andre områder (den konkrete over for det mere generelle) er divergerende holdninger til, hvad der kendetegner den gode vejledning.

15.2 Sammenhængen mellem læringsmål, rammesætning og interaktionen mellem vejleder og de studerende

I dette afsnit vil vi fokusere på, dels om de studerende oplever en sammenhæng mellem læringsmål, rammesætning og interaktion, dels om vejlederne oplever, at de anvender en bestemt vejledningsstrategi ud fra en erkendelse af sammenhæng mellem læringsmål, rammesætning og interaktion, og hvilken betydning begge parter i givet fald tillægger sammenhængen. Med udgangspunkt i det teoretiske felt vedr. vejledningsstrategier vil vi fokusere på:

- Dialogen, provokationen og den konstruktive kritik
- Tilpasset vejledning
- Formidling og styring

15.2.1 Dialogen, provokationen og den konstruktive kritik

Hvordan oplever de studerende en vejledningsseance og intentionen med en vejledning? En studerende siger: *"men noget af det er, at den ligger meget mere ud i, at man selv skal opfinde den dybe tallerken, end at den bliver serveret for én, og at de rammer og de tidsmæssige rammer måske er lige rigeligt, fordi man får følelsen af, at der ingen hjælp er at hente"* (Bilag 9, s. 32). En anden studerende bekræfter denne oplevelse ved at sammenligne en vejledning med et lægebesøg, hvor lægen beder

patienten selv stille diagnosen: *"Så kan jeg godt føle, at det er ligesom at komme til læge, og så siger han - hvad tror du selv, du fejler - det ved jeg ikke - hvad tror du, jeg kommer her for"* (Bilag 9, s.33). Denne sammenligning bekræftes af alle studerende. Det tolker vi, som at de studerende er meget bevidste om, under hvilke betingelser vejledning foregår, forstået således, at de er bevidste om, at intentionen er, at de selv skal være aktive og selv skal tage ansvar for de valg, der gøres, men også, at de oplever dette som frustrerende og på grænsen til, at de føler sig svigtet. Dog siger en studerende: *"Jeg tror heller ikke altid, at det er en dårlig ting, at man bliver irriteret. Den gode vejledning er nok ikke uden irritation, fordi det, tror jeg, er en del af det, der skal til"* (Bilag 9, s.32) og en anden studerende siger: *"Der blev vi også provokeret i vores valgfri periode. Er I nu sikker på, I mener det - tror I ikke, I i stedet for mener..., men vi blev enormt provokeret, men alligevel måtte vi jo ind og reflektere over, om vi nu også mente det, vi troede, vi mente og begrunde det"* (Bilag 9, s.32). Det tolker vi som en erkendelse af, at provokationen i vejledningen trods frustrationerne fører til refleksion, men om de studerende bevidst kæder vejledernes strategi til de overordnede læringsmål kommer ikke tydeligt frem i interviewet. En studerende siger: *"man kan godt få fornemmelsen af, i hvert fald på fjerde, at der var noget, der var hemmeligt - netop, det der med, at det var os, der skulle opfinde den dybe tallerken. Så sig dog den der teoretikers navn... nej, den må du søge selv"* (Bilag 9, s. 33), Den studerende er bevidst om en progression i vejledningen i forhold til, hvor langt de er kommet i uddannelsen, men det kommer også tydeligt frem, at den studerende ikke har forståelse af, hvorfor vejlederne vælger den strategi, de gør, dvs. vejledernes mangelfulde eller manglende information om strategien kan være årsag til den manglende forståelse.

Hvilke strategier anvender vejlederne, og hvordan ser de sammenhængen mellem de valgte strategier og de overordnede læringsmål?

Vejleder D siger: *"Mit udgangspunkt er egentligt, at jeg forsøger at lægge nogle diskussionsemner op til dem, som de selv kan tage til sig og så få den fornemmelse af, oh, yes"* (Bilag 13, s. 6). Vejleder C siger: *"Så må man helt ind til de grundlæggende spørgsmål - hvad er det så, I synes er svært, og hvorfor er det det, og hvor kommer I fra - hvad har I talt om, og hvorfor stopper I nu og er forvirrede på det her sted, sådan at det hele bliver sagt som spørgsmål, så de selv bliver sat i gang med at tænke. Fordi det er jo ikke vejlederens rolle at give dem alle svarene på deres problemer"* (Bilag 12, s.9). Vejleder A siger: *"Men i stedet for at sige - det kan I ikke magte, så fik de selv en chance for at se, og det, de lærte i den uge, kunne de trække med ind i diskussionen punktvis - i stedet for at skrive en opgave, som var i et helt kritisk perspektiv. Jeg synes, at alle de ideer, de kommer med - dem skal man prøve at udfordre og arbejde med"* (Bilag 10, s. 11). Det tolker vi, som at vejlederne bevidst bruger dialogen som udgangspunkt for at aktivere, selvstændiggøre og understøtte en refleksionsproces hos de studerende, dvs. at vejlederne bevidst stiler mod at

anvende en strategi, som fremmer de overordnede læringsmål, men også at de er bevidste om, at det ikke altid lykkes for dem. Vejleder C siger: *"På første semester skal der vejledes meget konkret og grundigt ned i opgaveprocessens mindste detaljer, hvor der på fjerde semester, hvor der er den næste store vejledning – sådan noget som det at arbejde i en gruppe og det at søge information og arbejde med den her opgaveform – det kan vi tydeligt mærke, at de er fortrolige med, så der går diskussionerne tit mere på det faglige indhold for at få det optimeret"* (Bilag 12, s. 16-17) Vejlederen giver også udtryk for den opfattelse, at der skal være progression gennem studiet i kravene til de studerende. Vejleder A siger: *"..især i den sidste del af vejledningen, når de står med det færdige projekt, så kan de godt tåle at blive provokeret, for så står de jo med argumenterne, så får de dem ligesom spidset til – ok, der er nogen, der mener noget helt andet"* (Bilag 10, s.12), To af vejlederne fortæller, at de bruger provokationen, men provokationen bliver kun brugt, hvor vejleder skønner, at de studerende kan tåle det. Det tolker vi som en bevidsthed om, at det er vigtigt ikke at provokere de studerende så meget, at det i stedet for at fremme læring udvikler modstand mod denne læring, men at vejleder ser provokationen som egnet til at fremme en analyse- og refleksionsproces under givne omstændigheder. Nogle af vejlederne bruger også en strategi, som de kalder konstruktiv kritik. Vejleder C siger: *"Selvom jeg siger, at vi ikke går ind og vurderer analyseresultatet, men hvis der er en eller anden fejltagelse, som kommer til at ligge som fundament under hele opgaven, så skal man sige det til dem. Men ellers synes jeg, at det er vigtigt at opmuntre dem - selvfølgelig ikke ukritisk, for de skal jo ikke roses for deres mindre gode arbejde, hvis der er fejl i det, men det er vigtigt, at det også er som opmuntring specielt"* (Bilag 12, s.7). Vejleder A siger: *"Det kan både være det, der er et problem, men det kan også være nye vinkler, som man kan præsentere på en konstruktiv måde, så de får lyst til at gå i gang og tænker, at det er da en udfordring, positivt ment, i stedet for de tænker – nå, det her var ikke godt nok. Nu skal vi også tage det ind. Det har vi ikke lyst til. Det skal være opbyggende og give dem lyst til at arbejde med det"*(Bilag 10, s.1). Det tolker vi som en bevidsthed om, at det er vigtigt at være ærlig i forhold til de studerende omkring deres formåen, men uden at tage modet fra dem, dvs. bevidsthed omkring en balancegang, hvor der både skal gives kritik og samtidigt understøttes, således at de studerende forbliver motiverede for at fordybe sig i problemfeltet i stedet for en strategi, hvor vejleder giver dem løsningen på problemet.

Sammenfattende kan man sige, at der er god overensstemmelse mellem vejlederens intention med vejledningen, og hvad de studerende oplever som intentionen, men der er en manglende forståelse af denne intention. Vi tolker det som, at der er en sammenhæng mellem læringsmål og den strategi, som vejlederne overordnet anvender. De anvender således elementer i tråd med den kritiske pædagogiks strategi, som er kendetegnet ved dialog, provokation og konstruktiv kritik som fremmende for selvstændighed og kritisk refleksion. Der tegner sig

ikke et tydeligt mønster af, om der også er sammenhæng mellem læringsmål, rammesætning og interaktion. Den nuværende rammesætning indeholder primært administrative rammer, som omfanget af tid afsat til vejledning og antal vejledere. Både vejledere og studerende har overvejelser over, hvad de fastlagte tider betyder for projektfaserne, som en overvejelse over indholdet for interaktionen.. Det er en overvejelse værd, om det ikke var fremmede for de studerendes forståelse af sammenhængen mellem læringsmål og vejledningsstrategi, hvis vejlederne ekspliciterer deres syn på læring, som det kommer til udtryk via den valgte vejledningsstrategi, således at de studerende ikke oplever en fornemmelse af, at ”*noget er hemmeligt*”.

15.2.2 Tilpasset vejledning

Oplever de studerende, at vejlederne ændrer strategi i forhold til, hvordan processen forløber, f.eks. hvis de studerende er ved at køre fast i deres proces. Ingen af de studerende giver udtryk for en sådan oplevelse. Det kan tolkes derhen, at de 5 studerende ikke er særlig bevidste om, at vejleder ændrer strategi, eller at vejleder faktisk aldrig har ændret vejledningsstrategi i en vejledning, som de studerende har deltaget i. Oplever vejlederne, at de ændrer strategi, dvs. er de bevidste om, hvorfor og hvornår de ændrer strategi? Vejleder B siger: ”*Vi har da nogle gange været inde og hjælpe lidt for meget på plads - på den måde, at hvis de nu har brugt de første halvanden måned af det her projekt – det er et ganske kort projekt, og de har ikke megen tid til det, og de har undervisning ind imellem – så hvis de først har brugt de første tre eller fire uger på at sidde og diskutere frem og tilbage, og vi kan se, at hvis ikke snart den kommer, så kan de ikke nå at afleveret til tiden, så kan vi da godt finde på at gå ind og hjælpe ret konkret med det*” (Bilag 11, s.7) Vejleder D siger: ”*Men andre gange får jeg den fornemmelse, at en gruppe kan være kørt fuldstændig fast, hvor det, at vi kan levere et rigtig svar kan få dem videre. Så jeg synes ikke kun, det er dårligt*” (Bilag 13, s.6) Vejleder C siger: ”*Vi har oplevet, at nogle grupper skal have mere vejledning og hjælp - mere end andre, som kan selv*” (Bilag 12, s.4) Vejlederne har en klar oplevelse af, at de under tiden ændrer strategi. Disse udsagn tolker vi, som at vejlederne i situationen går ind og vurderer, hvordan de kan få gang i de studerendes læreproces, når de står over for studerende, som ikke umiddelbart kan komme videre ved hjælp af dialogen, dvs. de tager udgangspunkt i de studerendes faglige niveau, og hvor de er i processen, og laver en mere tilpasset vejledning, en procesorienteret strategi, hvor de kommer med konkret hjælp, men når vejleder B siger ”*hjælp lidt for meget på plads*”, så tolker vi det også, som at hun selv oplever det som problematisk i forhold til de overordnede læringsmål, hvis de hjælper for meget. Vejleder D tilføjer da også til sin

udtalelse, når hun fortæller om det at ændre strategi: *”Det er ikke det samme, som at jeg går ind og overtager styringen, og at jeg så har den rolle resten af tiden i det her vejledningsforløb”* (Bilag 13, s.7). Begge vejledere giver dermed udtryk for en problematik, hvis vejledningsforløb ender op med, at det er vejleder, der styrer og giver svar under hele processen. Vejleder B peger også på en anden grund til, at hun handler, som hun gør, idet hun siger: *”...hvor min overordnede opgave er - det er så vidt mulig at sørge for eller give dem en vejledning, så de har de bedste muligheder for at få afleveret det her til tiden...Det er institutionens interesse, at så mange som muligt af de studerende gennemfører og består de prøver, de kan undervejs”* (Bilag11, s.9-10). Det ser vi som udtryk for, at vejlederne er i det dilemma, at de som ansatte på jordemoderuddannelsen både skal tjene institutionens interesse og samtidigt forholde sig til, hvad de synes er pædagogisk forsvarligt, for at de studerende også tilegner sig de opstillede læringsmål og indfrier målene beskrevet i kriterierne for projektopgaven.

15.2.3 Formidling og styring

Oplever de studerende, at vejlederne formidler, evt. styrer udlægningen af et fagligt problem i stedet for gennem dialogen at understøtte en proces, hvor de studerende selv skal tage ansvar for de valg, de måtte gøre i forhold til det faglige felt? En studerende siger: *”Jeg tror, det er ment som en diskussion, men det bliver nok oplevet som en anvisning”* (Bilag 9, s. 20). En anden studerende siger: *”Der synes jeg helt klart, at det er gode råd, jeg har fået, og så må jeg bare sige, at det er dem, der sætter rammerne for, hvad en god opgave er, og det er dem, der skal vurdere dem, så man skal jo virkelig have opfundet de vise sten, hvis man ikke følger deres goderåd, tænker jeg lidt. Det synes jeg da - de fleste gange, at man bare har lyst til at følge deres råd. Det er ikke sådan, at jeg føler, at det bliver trukket ned overheadet på mig, og jeg bruger da også det meste, de siger, så længe jeg har tillid til at det faktisk er rigtigt, det de siger”* (Bilag 9, s. 21). Endvidere siges: *...”trækker en til skafottet – det synes jeg helt klart har noget at sige for, hvordan min tilbagemelding til vejleder er – hvis der er noget, jeg bare synes er åndssvagt, så fortrænger jeg det”* (Bilag 9, s.19). Det tolker vi både som et udtryk for et magtforhold, der præger dialogen, og som en erkendelse af vejledernes faglige viden, hvor de studerende til dels fralægger sig ansvaret for selv at styre processen. Der vil vel altid være et magtforhold i en vejledningssituation, alene af den grund, at vejleder skal bedømme den studerende, men at det får den konsekvens, at den studerende ikke er ærlig i sit forhold til vejleder omkring det faglige indhold, mener vi i sidste instans kan være afgørende for, hvor meget den studerende lærer i den pågældende situation. Selv om det kan være svært for den studerende at klare sig i en faglig diskussion, ser vi det som forflygtigelse af ansvar at undlade at indgå i en dialog med vejleder. Vejleder har ingen mulighed for at erkende

situationen (at udøve forståelseskontrol), hvis ikke den studerende giver udtryk for, at hun er tvivlende eller direkte uenig

En anden studerende siger: *"Ja, i den der vejledningssituation tror jeg, det er meget rigtig. Når det kommer til den valgfri periode, så tror jeg det desværre ikke. Der bliver det trukket mere ned over hovedet, end det gør, når vi sidder herinde til vejledning"* (Bilag 9, s. 21). Vi får hende desværre ikke til at uddybe, hvad det helt konkret går på. Om det er mediet, der er afgørende, eller det er kravet til den valgfri periode. Det kunne også være udtryk for, at de studerende netop i den valgfri periode ikke er på uddannelsesstedet, og at vejlederne forsøger at holde processen i gang, og derfor oplever hun det som en større styring.

Er der situationer, hvor vejlederne oplever, at de træder mere ind i underviserrollen og formidler et fagligt stofområde eller bliver mere styrende i forhold til de studerende?

Da der bliver talt om godkendelse af problemformuleringen siger Vejleder B: *"Ja, der hvor jeg synes, at vi er mere styrende – det er på det faglige problem - der kan vi godt være ret anstrengende for de studerende nogle gange – for vi skal lave det, der hedder problemorienteret projektarbejde, så når de er i den proces, hvor de er ved at formulere problemet - der kan vi godt være meget vedholdende omkring, at vi ikke synes, at de har fået fundet det reelle problem at skrive ud fra, så det er lidt en sej proces – for det er ikke dem alene, der styrer den proces – der kommer vi også ind med vores faglighed"* (Bilag 11, s. 6) og hun svarer bekræftende på spørgsmålet om, om de i den situation godt kan være med til at sætte dagsordenen: *"Ja, I høj grad for det er så vigtigt for, hvordan deres videre proces bliver, og for at de får det formuleret på en måde, hvor det er vedkommende for dem selv – for det er dem, der skal skrive projektet, men det skal jo også være et fagligt vedkommende problem"* (Bilag 11, s. 6) En anden vejleder C siger: *"Jamen så kunne jeg godt komme til at stille dem nogle spørgsmål til det, så vi kommer til at snakke om det"...og den holdning har jeg egentligt, at kan man få fyldt lidt mere på dem også, selv om de ikke har bedt om det, så skal vi da gøre det"* (Bilag 12, s. 3): Vejleder A siger: *"Når jeg sidder og laver planlægningen, så laver jeg det, jeg synes, der er brug for, men vi starter altid med, hvad de studerende gerne vil snakke om"* (Bilag 10, s. 5). Ud fra citaterne tolker vi, at vejlederne i forskellig grad og i forskellige faser af projektskrivningen bliver styrende i forhold til de studerende ud fra en betragtning og erkendelse af, at der er situationer, hvor det er vigtigt, at grundlaget for de studerendes fremtidige arbejde er på plads, men også at vejlederne føler et ansvar for, at de studerende lærer så meget som muligt. Om vejleder C arbejder ud fra et adfærdsteoretisk læringssyn, når hun taler om at få fyldt viden på de studerende, kan vi ikke med sikkerhed udtale os om, men hendes valg af ord kunne antyde det. I forhold til, hvordan vejlederne forholder sig til i en vejledningssituation at gå mere ind i en undervisningssituation, kendetegnet ved formidling, siger vejleder C: *"Altså hvor deres spørgsmål bliver meget konkrete – er det nu rigtigt den konklusion,*

som jeg har fundet af min analyse af denne her tekst. Så siger jeg nej, for det er for langt at gå (Bilag 12, s. 2).

Vejleder A siger: ”*men jeg tror, de studerende tager en chance og håber på – kunne jeg ikke få en ekstra chance her nu, hvor vi sidder der – der sidder to kloge hoveder her – hvorfor skal jeg så selv læse det i bogen*” og forklarer, hvordan hun tackler situationen ved at sige til de studerende: ”*At det er en del af den undervisning, de har haft, og at vi ikke har tid til at undervise dem og så henviser vi til, hvor de kan opsøge viden om det*” (Bilag 10, s. 5). Det tolker vi, som at vejlederne er meget bevidste om, hvad der er deres opgave som henholdsvis underviser og vejleder, og at de siger fra, når de studerende forsøger at få undervisning i vejledningsforløbene.

15.2.4 Sammenfatning

Sammenfattende kan vi sige, at vejlederne har samme overordnede vejledningsstrategi baseret på et kritisk pædagogisk læringssyn, dvs. en bekræftelse af sammenhæng mellem vejledningsstrategi og læringsmål, men at vejledningsseancerne undertiden kræver, at vejlederne bruger andre strategier ud fra deres vurdering af de studerendes faglige niveau og en vurdering af, hvor de studerende er i processen i forhold til overholdelse af deadlines. Derudover kan vejlederne føle et ansvar for, at studerende lærer så meget som muligt, og at det er vejledernes vurdering, som er styrende for, hvornår studerende skal tage ansvar for læring, og hvornår de selv tager ansvaret og dermed delvis fraviger deres overordnede strategi byggende på, at læring er individets bevidste selvforandring gennem konstruktion af viden.

15.3 Ansvar for vejledning

Under dette tema vil vi fokusere på, om de studerende og vejledere har samme forståelse af, hvad det vil sige at have ansvar for egen læring, her rettet mod de udvalgte læringsmål i vejledningsforløbene. Vi fortolker de oplevede erfaringer med henblik på at afklare, om vejledere og studerende oplever en klar ansvarsfordeling og gør sig overvejelser om, om den oplevede fordeling af ansvar hænger sammen med de udvalgte læringsmål

- Ansvar for læring
- Ansvar for korrelation mellem indhold i vejledning og skriveproces – timing
- Ansvar for forhandling
- Ansvar for overholdelse af aftaler
- Ansvar for fleksibilitet inden for uddannelsens kriterier og rammer:

15.3.1 Ansvar for læring

Hvordan oplever studerende og vejledere ansvaret for læring

En studerende angiver en forventning på 100% ansvarlighed for egen læring i den kliniske del af uddannelsen og omkring 50% i den teoretiske del (*Bilag 9, s.16*)..og siger: ”**jeg synes, det er to ekstreme kontraster, for jeg bliver mere lillepigeagtig og mere uselvstændig, hvor jeg godt vil tage ansvar for min egen opgave, og det jeg skal lave og deadlines og sådan noget, men jeg forventer, at de tager ansvar for at guide mig på rette vej**” (*Bilag9, s. 16 -17*)

Den studerende oplever en højere grad af forventninger til ansvarlighed i den kliniske del af uddannelsen end i den teoretiske.

Den studerendes beskrivelse af den ændrede adfærd i den teoretiske del af uddannelsen, hvor hun påtager sig lillepige-rollen og dermed gør sig mindre ansvarlig for læring, harmonerer ud fra vores fortolkning af den professionelle vejledning ikke med en øget selvstændighed gennem uddannelsens teoretiske del. Ansvar for læring og forventninger til vejledning som understøttende studerende i deres vej frem mod selvstændighed og bevidstgørelse om valg og konsekvenserne af de foretagne valg som en del af refleksionsprocessen bliver derved vanskeliggjort. En studerende siger: ”**Jeg har oplevet, at de kan tage for meget ansvar, for de skal ikke tage så meget ansvar, at det begynder at blive sådan en opdragerrolle - at de har ansvaret for, hvad jeg gør og ikke gør. På den måde synes jeg ikke, de har så meget ansvar for opgaven.....Så tror jeg da helt sikkert, at den studerende har ansvaret, og at vejleder kommer som en hjælp ind i opgaven og man er jo også fuldstændig frit stillet til at tage imod den eller ikke tage imod den**” (*Bilag 9, s. 17*).

Den studerende beskriver en oplevelse af vejledere som opdragere, der går ind og tager ansvar for de studerendes aktiviteter. Den studerende beskriver vejledning som et tilbud, der kan vælges til eller fra, idet projektopgaven er den studerendes ansvar, og at man som vejleder ikke skal påtage sig opdragerrollen, beskrevet som en rolle, hvor rolleindehaveren påtager sig ansvaret for andres handlinger. Vejleder opleves som den, der har kontrol over og styrer vejledningens indhold ud fra en adfærdsteoretisk pædagogik. Den studerende forholder sig ikke til, hvilke grunde der kunne være for at vælge vejledning til eller fra. Om hun vurderer egen indsats som tilstrækkelig til at klare opgaven, eller hun vurderer vejlederes indsats som utilstrækkelig, siges der ikke noget om. Endelig kunne der være helt andre grunde.

En studerende udtaler: ”**Jeg tror, det er ment som en diskussion, men det bliver nok oplevet som en anvisning - i hvert fald i forhold til den valgfri del vi lige har lavet nu - der var det noget med at være presset og være ude i praksis og nu kom der det her forslag og hvis jeg snakker dem efter munden her, så kan jeg i hvert fald skyde mit problem en fjorten dage frem, og så skrev jeg det, som min vejleder sagde**

jeg skulle i min ansøgning, og så blev den godkendt. Det vil jeg gerne være ærlig at indrømme, og da jeg så kom til min valgfri del, så kom det store øjeblik, hvor jeg fandt ud af, hvad jeg skulle lave. Og det synes jeg også er kritisabelt og en lidt speciel måde at tage ansvar for sin egen uddannelse på, men..."

(Bilag 9, s. 20). Den studerende udlægger først vejleders intention med sin kommentering som et oplæg til diskussion, men udlægger herefter sin egen forståelse af oplægget som en anvisning. Den studerende forklarer sin egen forståelse således, at hun føler sig presset af andre aktiviteter til at kunne forholde sig aktiv og reflekterende til vejleders intention. At forholde sig til og handle på vejleders diskussionsgrundlag som en anvisning oplever den studerende som den lette løsning i situationen, og efterfølgende forholder hun sig kritisk til sin valgte løsning som manglende ansvar for egen læring.

Den studerendes forholden sig kritisk til sin løsning fortæller os, at hun er bevidst om vejleders intention og at hun selv har del i ansvaret for at lære.

Hvordan oplever vejledere ansvaret for læring.

Vejleder C beskriver sine forventninger til studerende og sig selv som vejleder således: **"Og så skal det jo ikke være vejlederen, der styrer hele vejledningen - man skal ikke være så godt forberedt, det er jeg i hvert fald ikke, så man har det hele i punktstilling som jeg vil igennem. Man skal have en grov forventning til, hvad der skal ske, og hvad man selv kan bidrage med. Men initiativet skal jo komme fra de studerende, sådan at det ikke bliver vejlederen, men de studerende der kan komme med det, som brænder på for dem** *(Bilag 12, s. 1).*

Vejleder C beskriver ansvaret som en balancegang mellem, hvad hun synes er væsentligt, men med en vægtlægning af de studerendes eget initiativ, hvor hun finder det vigtigt, at det er de studerendes behov og handlinger, der er styrende.

Vejleder B siger: **"At der er to, der skriver et projekt, mens der er andre, der skriver en helt anden opgave. Så kan man høre, at de aldrig er blevet enige om, hvad de skal skrive. Så da kan det være meget vigtigt at gribe ind og sige - jeg kan høre, at I ikke er blevet helt enige om, hvad det her skal handle om og det er vi nok nødt til at blive, før det her kan blive til et projekt. Det var, hvad jeg nåede at tænke over på forhånd"** *(Bilag 11, s. 2-3).*

Vejleder B beskriver balancegangen mellem studerendes og vejleders ansvar med en lidt anden vinkel, idet hun påpeger, at de studerende har et problem, da de mangler at afklare indbyrdes, hvad de vil skrive om, men efterfølgende tilføjer hun, at *vi* sammen skal finde en løsning på dette.

Idet vejledningen skal understøtte de studerendes evne til at være analyserende og kritiske i forhold til den virkelighed, som de møder, er det et spørgsmål om, hvordan man som studerende opfatter den understøttende funktion, og som vejleder er det et spørgsmål om,

hvordan vejleder går ind og understøtter. Vi ser det som et problem, hvis vejledere påtager sig et for stort ansvar i den understøttende rolle og bliver for kontrollerende og styrende, idet en sådan kontrol og styring kan motivere studerende til at handle mindre aktivt. Ligeledes ser vi det som et problem, hvis studerende ikke påtager sig ansvaret for læringen ved at tage del i vejledningen eller aktivt forholder sig til, hvorfor de fravælger vejledning.

Vejledere har en anden opfattelse af vejledningssituationen end de studerende, idet de på forskellige niveauer overvejer graden af de studerendes ansvar og selvstændighed.

Disse udtalelser lægger op til en overvejelse om, hvorvidt forventningerne til de studerendes ansvar kan gøres tydeligere for de studerende og vejledere i den teoretiske del af uddannelsen.

Hvordan forholder studerende og vejledere sig til ansvaret for indhentning og udvælgelse af materiale?

En studerende udtaler: **"I stedet for at sige - nu skal I gå ned og søge på den og den søgemaskine - så kom med noget konkret, som vi kan arbejde ud fra, så man ikke bare går derfra med et bjerg foran sig, men at man er blevet skubbet lidt i den rigtige retning"** (*Bilag 9, s.5*) og **"Hun skal jo heller ikke kunne referere til alle Wackerhausens værker, men man kan sige - læs lige den her af dut og dut, så finder du ud af... og få klarhed over det"** (*Bilag 9, s.3-4*). Flere studerende giver udtryk for, at det er befordrende for deres læring, at vejledere forholder sig til valg af materiale og anviser⁸ og henviser⁹ til relevant materiale, dvs. at de studerende vil have anvist relevant materiale og ser ikke informationssøgningen som en del af processen med at tage ansvar.

Vejleder B beskriver sit ansvar således: **"Så det underviser vi dem i - i litteratursøgning, hvilke databaser og tidsskrifter vi har adgang til og så videre. Sådan at de faktisk søger i pensumlitteratur og de databaser vi har i huset, ellers når de ikke at få det hjem, inden de skal aflevere. Så bliver det udbygget på fjerde semester, hvor de får flere databaser med og også godt kan risikere at komme derud, hvor de ikke kan nå at få det hjem. Men det er så i vejledningen, vi finder ud af det, og de så selv finder ud af det - at det kan være, at de ikke kan nå at få det hjem"** (*Bilag 11, s.11*). Vejleder B forventer, at det er de studerendes ansvar selv at indhente og udvælge relevant materiale, hvor de studerende i valg af materiale må forholde sig til det forholdsvis korte tidsperspektiv fra påbegyndt søgning til aflevering af produktet, men hvis tidsperspektivet bliver et problem for de studerende, vil vejleder understøtte de studerendes overvejelser over valg og mulige alternativer.

⁸ At anvise beskriver en entydig henvisning til en specifik kilde

²At henvise beskriver en flertydig anvisning på emnet, hvor flere kilder kan overvejes og udvælges

På interviewerens spørgsmål, om der er forskellige meninger om, hvad der er vejleders ansvar, svarer vejleder A:

”Ja, prøv at tage noget metodelitteratur ind og prøv at begrund med Kvale, eller hvem det nu kan være på den måde. Eller hvis der er noget med deres videnskabsteoretisk forståelse, så har jeg også noget, de kan prøve at læse først. Det er den nemmeste og hvis I kan den, så kan I komme og spørge efter mere” (*Bilag 10, s. 2*) Vejleder A beskriver, hvordan hun anbefaler konkret litteratur, og det fortolker vi som en anden måde at forvalte ansvaret på, idet hun påtager sig ansvaret for et muligt valg af relevant litteratur. Vejleder A fortsætter: **”Og det sagde vi til dem, at hvis de næste gang havde rigtig mange spørgsmål om konkrete færdigheder, som de ikke selv havde opnået, men som de kunne få af mig, så kunne vi godt finde på at afbryde dem og sige, at det kunne de læse i den og den bog”** og senere **”Nej, jeg tror ikke, der er forskellige meninger, men jeg tror, de studerende tager chancen og håber på at kunne få en ekstra chance her nu, hvor vi sidder der. Der sidder to kloge hoveder her, hvorfor skal jeg så selv læse det i bogen”** (*Bilag 10, .s.6*) De studerendes forventninger om at modtage decideret undervisning i vejledningssituationen vil vejlederen ikke leve op til og henviser dem til relevant litteratur, idet hun har en formodning om, at studerende prøver at tilegne sig viden på den mest overkommelige måde.

.Idet de overordnede læringsmål er beskrevet som evnen til at analysere og rette denne analyse mod mulige løsninger, er det vigtigt, at studerende oplever og erfarer læring som en evne til at bevæge sig fra det ukendte til det kendte, og at de er aktive, analytiske og reflekterende i forhold til problemet. Vi ser det som en vejleders ansvar i så høj grad som muligt at aktivere studerende i forhold til selv at søge relevant materiale som grundlag for deres analyse og valg af løsningsmuligheder. At anvise relevante artikler, en handling, som de studerende efterspørger, kan styre og afgrænse de studerendes mulighed for at bevæge sig fra det kendte til det ukendte og lære ved iagttagelse og grænseoverskridelse. Studerende efterspørger en mere konkret anvisning på materiale og frasiger sig hermed ansvaret for at søge og vælge som en meningsfuld handling, som noget der i højere grad kunne føre til refleksion over løsningsmuligheder og valgenes betydning for læring. At studerende oplever vejledere som opdragere i forhold til at søge viden, kunne ligge i en oplevelse af, at vejledere ikke indfrier deres forventninger, idet studerende oplever, at vejledere sidder inde med en viden, som de ikke umiddelbart deler med dem. Studerende prøver at få del i relevant viden på den mest overkommelige måde, idet de f.eks. efterspørger undervisning af vejleder frem for selv at søge relevant viden.

15.3.2 Ansvar for korrelation mellem indhold i vejledning og skriveproces – timing:

Hvordan oplever studerende og vejledere ansvaret for timing i forhold til vejledningens indhold relateret til skriveprocessen?

En studerende siger: ”Kommer med kritikken ...den skulle jo gerne være på de studerende, når vi synes at det er relevant...nej, men det er bare demotiverende at få en kæp i hjulet, mens man er i en eller anden proces, hvor man har en masse ideer. Så bliver det til sådan noget flueknepperi, at nu skal I huske det og det, og så er det petitesseer - i stedet for at vi er ved at få de store ideer, så skal vi rette kommafejl... for det er bare så irriterende, når de siger, det hedder naturvidenskabelig tilgang og ikke...” (*Bilag 9, s. 7*). Den studerende beskriver det som demotiverende, at vejleder forholder sig til det grammatikalske niveau i en situation, hvor de arbejder analytisk og reflekterende med deres indhold. Vi fortolker den studerendes oplevede demotiverende adfærd hos vejleder og manglende forholden sig til de studerendes aktiviteter på det pågældende tidspunkt som et udtryk for vejleders manglende viden om de pågældende aktiviteter. Den manglende viden om studerendes aktiviteter på det pågældende tidspunkt kunne være et udtryk for en manglende dialog mellem studerende og vejleder. Men det er den studerende, som sidder inde med en viden om, hvad der optager hende i situationen, og som derfor, ved at informere vejleder, giver hende mulighed for at vurdere, hvordan vejledningsforløbet skal foregå.

Vejleder A siger: ”Så foretager jeg under planlægningsfasen en afvejning af, hvad der er vigtigst af de problemer eller nye vinkler, jeg kan se i deres tekst - hvor jeg prøver at sige, det her, det skal jeg igennem med dem, ” og ”Når jeg sidder og laver planlægning, så laver jeg det, jeg synes der er brug for, men vi starter altid med, hvad de studerende gerne vil snakke om. Det har de så forberedt...” (*Bilag 10, s.1 og 5*) Vejleder A beskriver, hvordan hun i sine overvejelser og planlægning af en kommende vejledning overvejer, hvordan hun skal prioritere og samtidig vægte de studerendes egne overvejelser og handlinger. Vejleder A's beskrivelse af vejledningsforløbet fortolker vi som, at hun stiller et indledende spørgsmål til de studerende, der giver dem mulighed for at tage ansvar for, hvordan vejledningssituationen skal foregå. Vejleder B siger: ”Så er der også det at lade de studerende sige, hvor de er henne, og hvad de gerne vil have vejledning på - hvor langt er de nået i deres tanke eller skriveproces - at lade dem snakke og fortælle, hvor er de henne, for der får jeg en fornemmelse af, hvor er de henne og give dem en form for vejledning, de kan bruge til noget. Og igen høre, hvad det er for spørgsmål, de stiller, og hvis jeg ikke forstår dem, så prøve at tjekke af med dem, om det er det, de spørger om” (*Bilag 11, s.2*). Vejleder B beskriver, hvordan hun i dialog med de studerende prøver at afdække, hvor de studerende er i skriveprocessen, hvilke spørgsmål de har brug for at få afklaret med hende, og hun beskriver sine overvejelser over risici for at misforstå hinanden. Vejleder B bruger dialogen med studerende og de studerendes stillede

spørgsmål til at samstemme vejledningens indhold med de studerendes skriveproces. Vi vurderer, at ansvaret således deles mellem hende og de studerende, idet de studerende har ansvaret for at stille spørgsmålene, og hun efterfølgende vurderer indholdet for vejledningen ud fra de studerendes stillede spørgsmål og dialogen mellem hende og de studerende.

Vejleder D udtaler: ”**Det kommer igen an på de rammer - hvis jeg fx skal tage vores projektvejledning her, så er der nogle rammer, der er givet på forhånd, for der er nogle dage, der er sat af på forhånd, og der kan jeg ikke lave så meget forhandling med den studerende**” (Bilag 13, s. 3). Vejleder D giver udtryk for rammernes betydning for korrelationen mellem indhold i vejledningen og skriveprocessen, idet hun påpeger, at det ikke er muligt at lave fleksible aftaler. Vi ser det derfor som væsentligt, at studerende giver udtryk for, hvad netop deres behov er på de fastlagte tidspunkter for vejledning, ud fra deres aktiviteter, idet tiderne ikke er fleksible og dermed ikke kan forskydes i forhold til de studerendes arbejdsproces.

Vejledere påpeger vigtigheden af at vejlede på baggrund af et skriftligt udkast, vedlagt studerendes afklarende spørgsmål, som baggrund for at tilrettelægge indholdet i vejledningen. Vejlederes og studerendes forskellig opfattelse af, hvordan vejledningen udfolder sig under hensyntagen til de studerendes aktiviteter.

Ud fra vejleders vurderinger og under hensyntagen til de studerendes aktiviteter vurderer vi, at vejlederes opfattelse er, at dialogen mellem vejleder og studerende er vigtig for de studerendes læring. I hvor høj grad de studerendes spørgsmål skal være styrende for vejledningssituationen beskrives forskelligt i vejledergruppen. Vi ser også en uklarhed om ansvaret for den forventede dialog.

Givet, vejledningssituationen overvejende skal styres af de studerendes aktivitet og behov for professionel vejledning, og at de studerende skal lære *evne til selvstændig problemløsning, evne til at opsøge, integrere og anvende relevant viden, evne til problemanalyse og kritisk analyse*, er det en opgave for vejledere og studerende gennem uddannelsen at sørge for den dialog, som gør det muligt at tilrettelægge vejledningsforløbet både ud fra vejlederes faglige vurdering og ud fra studerendes aktiviteter på et givet tidspunkt.

15.3.3 Ansvar for forhandling

Hvordan oplever studerende og vejledere ansvar for forhandlinger om form og indhold i vejledningen?

Idet interviewer spørger de studerende, om indhold og form i vejledningen er noget vejledere og studerende forhandler, svarer en studerende: ”**det er ikke direkte. Det er ikke en samtale mellem vejlederen og de studerende, så bliver det ligesom noget....det er ligesom noget, der stopper**” (*Bilag 9, s. 18*). En studerende siger: ”**Og så når man til et sted - det gjorde vi på fjerde semester - hvor man siger, så gør vi det bare på min måde, for det er gået før. Og det er lidt dumt. Der tror jeg som vejleder, at man kan gøre meget - at man som vejleder og gruppe er enige om, hvordan der skal vejledes**” (*Bilag 9, s.8*). At den studerende oplever det vanskeligt at indgå i en forhandling om, hvordan vejledningen skal foregå, fortolker vi som et udtryk for, at hun ikke oplever, at vejledningssituationen lægger op til en sådan forhandling. Den anden udtalelse lægger op til, at vejledere forpasser muligheden for forhandling med gruppen, og at det er vejleders initiativ og handling, som er afgørende for, om en sådan forhandling kan finde sted. Vejleder C udtaler: ”**Man skal have en grov forventning til, hvad der skal ske, og hvad man selv kan bidrage med. Men initiativet skal jo komme fra de studerende, sådan at det ikke bliver vejlederen, men de studerende der kan komme med det, som brænder på for dem**” (*Bilag 12, s.1*). Vejleder C udtrykker en forventning om, at det er de studerendes initiativ, der er styrende for, hvad der skal ske i vejledningssituationen, og at hun overvejer mulige handlinger i sin tilrettelæggelse.

Vejleder A udtrykker: ”**De sender bare hele teksten, og så i teksten har de vedhæftet deres spørgsmål, så de sender også konkrete spørgsmål, men de har jo også mange andre. Der er ligesom to slags spørgsmål, dem de knytter til teksten, og som de tænkte, da de sendte teksten. Teksten skal være hos os kl. otte dagen før vejledningen, så de har sendt dem nærmest halvanden dag før mødet, så på den dag, hvor vi læser teksten, og de venter på vejledningen, der sker der også noget, nogle nye spørgsmål. Det er så dem, vi starter ud med at sige - er der noget, der brænder på, og så tager vi dem**” (*Bilag 10, s. 7*).

Vejleder A beskriver de studerendes og egen forholden sig til stillede spørgsmål. Hun beskriver de studerendes arbejdsproces, hvor der løbende opstår situationer, som kalder på afklarende spørgsmål, og sin måde at tilrettelægge vejledningen på ud fra denne proces.

Vejleder A beskriver sin planlægning af, hvordan hun kan imødekomme studerendes behov for at få vejledning på det tilsendte materiale og de mere umiddelbare spørgsmål, som kan opstå i den mellemliggende periode.

Vejledere beskriver tilrettelæggelse af deres vejledning ud fra overvejelser og vurderinger af de studerendes udtrykte behov i form af tilsendte spørgsmål og spørgsmål, som er aktuelle i vejledningssituationen. Vores fortolkning af dette samarbejde er, at dialogen mellem vejleder og studerende er bærende, og at vejledere samtidig føler sig forpligtet på en faglig vurdering som værende en del af dialogen. Studerende oplever ikke i samme grad, at dialogen er

bærende for vejledningens indhold, idet de har vanskeligt ved at indlede forhandlinger om vejledningssituationer, som de ikke er tilfredse med.

15.3.4 Ansvar for overholdelse af aftaler:

Hvordan opfatter henholdsvis studerende og vejleder ansvaret for overholdelse af aftaler?

En studerende siger: ”i forhold til den valgfrie del vi har været igennem, hvor vi på det tidspunkt er ude i vores praktik, så er det nogle helt andre ting, som fyldte, og jeg syntes egentligt, at den opgave, jeg skulle i gang med, var helt vildt irriterende, fordi jeg havde også så mange andre ting, jeg skulle have lavet. Der var det svært at blive mødt med fra vejlederen, at nu skal I snart gøre sådan og sådan og nu skal I i gang med...” (Bilag 9, s. 6).

Ansvaret for at overholde aftaler beskrives af studerende som et personligt ansvar, hvor det er hende, som har overblikket over sine øvrige aktiviteter og dermed selv må stå til ansvar for overholdelse af afleveringsfrister over for vejleder. Vi tolker den studerendes udlægning således, at hun oplever, at vejleder overtager hendes ansvar.

Vejleder B udtaler således: ”at de også ved, at de kan ringe, hvis det er. Her er de så langt i uddannelsen at hvis der går en måned eller to, hvor jeg ikke hører fra dem, så gør jeg ingenting - det er deres eget ansvar at tage kontakt til mig igen, med mindre vi er tæt på deadline...” (Bilag 11, s. 13).

Vejledere B beskriver sine overvejelser om ansvar for, at den studerende er aktiv med en teoretisk opgave samtidig med, at den studerende er i praktik. Overordnet har hun det princip, at det er den studerendes ansvar. Men nærmer tidspunktet for aflevering sig, og vejleder ikke har hørt længe fra den studerende, tager hun alligevel ansvaret på sig og tager kontakt til den studerende.

Nogle vejledere vælger at kontakte studerende i den indledende fase, og andre gør det senere i forløbet, hvis der ikke løbende kommer indlæg fra den studerende.

I bilag 3 s. 1 beskrives deadlines for relevante udmeldinger og afleveringer for både studerende og vejledere, hvor ansvaret er entydigt placeret – og der således er en klar aftale og udmelding om, på hvilket tidspunkt studerende og vejledere skal handle i forhold til produktet i valgfri del, men idet vejleder skal følge den studerende igennem hele processen – og ikke kun kontrollere og overholde de udmeldte deadlines - kan der heri ligge et ansvar for at være orienteret om, hvor den studerende er i processen på vej mod et givet slutprodukt.

Denne proces beskrives i kriterierne

”Vejlederen følger den studerende fra den foreløbige ansøgning er indsendt, og til den valgfri del er afsluttet og evalueret.” (Bilag 3 s. 3)

Således vurderer vi, at det er vanskeligt for vejledere at fralægge sig et ansvar for processen, og at studerende opfatter evt. henvendelser og forespørgsler om, hvor i processen de befinder sig, som utidig indblanding. Er det vejleders opgave at være aktiv for at orientere sig om de studerendes skriveproces, eller er det udelukkende studerendes valg, om de vil være aktive og handlende i forhold til at orientere vejledere om, hvor de er i processen. Graden af ansvar i forhold til at overholde deadlines ligger i en fortolkning af, om vejlederes ansvar udelukkende er at kontrollere overholdelse af deadlines, eller om vejledere også har del i ansvaret for skriveprocessen.

15.3.5 Ansvar for fleksibilitet inden for uddannelsen kriterier og rammer

Hvordan oplever studerende og vejledere ansvaret for fleksibilitet i forhold til kriterier og rammer?

En studerende udtaler: ”jeg skal bare have at vide, hvordan jeg skal gøre tingene, så skal jeg nok gøre det” (*Bilag 9, s. 15*). ”En anden studerende udtaler: ”nu, da vi startede der var det, at de kom ind med den nye jordmoderuddannelse, mens den gamle stadig var på stedet, og der var nogen forvirring i den overgangsperiode som måske også har dannet grundlag for al den kritik, der har været. Altså, de får også meget kritik - det gør de da, når de spørger på forskellige opgaver. Og så kan man godt sidde bagefter som studerende og føle - der sker ikke noget synligt for os - der kommer ingen forandring i hvert fald” (*Bilag 9, s. 13*). Studerende beskriver, at de mangler viden om og forståelse for niveauspring gennem uddannelsen i forhold til kriterier for projektudarbejdelse (*Bilag 1,2,3,4 s. 8,14*).

Studerendes manglende forståelse af niveauspringene mener vi kan have en sammenhæng med den udvikling, jordmoderuddannelsen har været igennem siden 2001, hvor professionsbacheloruddannelsen blev en realitet. Både studerende og vejledere har været igennem en forandring i uddannelsen, idet kravet om en øget akademisering har påvirket hele systemet. Uddannelsen har løbende revideret kriterierne for projektskrivning for at tilpasse kriterierne til de øgede akademiske krav (*Bilag 1,2,3,4*) og der redegøres for de nuværende kriterier, som et resultat af denne revurdering. De studerendes oplevelse af en manglende sammenhæng i kriterierne, idet kravene øges gennem uddannelsen, kan være begrundet i en opfattelse af, at kriterier skal være de samme gennem uddannelsen. Den viden, studerende afslutter et projekt med er ikke dækkende for det kommende projektførløb. Vi fortolker de studerendes udsagn som en forventning om, at kriterierne burde være de samme gennem hele uddannelsen. Oplevelsen af den manglende sammenhæng kan også ses som en vanskelighed med at foretage den iagttagelse af omverdenen, som kan føre til forandring af de studerendes

og vejlederes viden – og dermed ser vi det som et ansvar for uddannelsen og vejledere, at denne viden bliver en del af uddannelsen.

Er der faser i projektforsløbet, hvor studerende og vejledere oplever, at ansvarsfordelingen er anderledes?

En studerende siger: ” jeg synes lige med problemformuleringen - der er det rart ikke at være kommet alt for langt hen over den, fordi de ofte har en holdning til det (latter), eller måske er vi bare ikke så gode til at lave problemformuleringer (latter)... til at de går igennem første gang - vi oplever, at de bliver anderledes, og det er træls...” (*Bilag 9, s.3*).

Studerende finder det vigtigt indbyrdes at have afklaret problemfeltet, inden de kommer til vejledning, idet de finder det u hensigtsmæssigt at have arbejdet ud fra en problemformulering, som ikke godkendes af vejleder. Denne beskrivelse udlægger vi som studerendes ønske om at tage ansvar for processen, og vi tolker de studerendes beskrivelse som en forståelse af problemformuleringens vigtighed i projektopgaven. Men de beskriver også en irritation i forhold til godkendelse af problemformuleringen. En irritation, som de retter mod deres egen viden, idet de oplever, at problemformuleringen oftest ikke godkendes første gang.

Vejleder B udtrykker sit ansvar i problemformuleringsfasen således: ”ja, der hvor jeg synes, at vi er mere styrende, det er på det faglige problem. Der kan vi godt være ret anstrengende for de studerende nogle gange, for vi skal lave det, der hedder problemorienteret projektarbejde, så når de er i den proces, hvor de er ved at formulere problemet - der kan vi godt være meget vedholdende omkring, at vi ikke synes, at de har fundet det reelle problem ...” (*Bilag 11, s. 6*). Vejleder B udtrykker en bevidsthed om sit faglige ansvar for denne fase, og at det er en proces, som kan være belastende for studerende.

15.3.6 Sammenfatning

Idet studerende overordnet påtager sig et ansvar for projekt og læring med en forventning om vejledning som den støttende funktion (*Bilag 9, s.7*), og vejledere på forskellig vis har samme opfattelse af vejlederrollen, er udgangspunktet for samarbejdet den professionelle vejledning.

Sammenfattende kan vi sige, at der mangler en tydeliggørelse af uddannelsens forventninger til de studerendes henholdsvis vejlederes ansvar. På hvilket niveau skal vejledere f.eks. være behjælpelige med valg af materiale i de studerendes læring rettet mod læringsmålene.

Vi efterspørger en øget eksplicitering i uddannelsen af, hvad der kan stå til forhandling, med en forventning om at øge studerendes og vejlederes bevidsthed om og tydeliggørelse af ansvarsområder for begge parter, f.eks. en afklaring af, hvordan man balancerer mellem at være styrende og understøttende som en styrkelse af studerendes mulighed for at tage ansvar og være aktivt handlende.

Vi efterspørger en øget tydeliggørelse af, hvad der kan stå til forhandling mellem vejleder og studerende, som fremmende for dialogen mellem vejleder og studerende og som en styrkelse af studerendes tagen ansvar og væren aktivt handlende.

Vi mener, at studerende i større grad skal opøves i og bevidstgøres om ansvar for at udtrykke deres behov for, hvilken viden de ønsker vejledning på, hvor metakommunikation og forståelse og forståelseskontrol er en del af denne bevidsthed.

15.4 Rammesætning af vejledningsforløb

Uddannelsens institutionelle rammesætning fremgår af bilag 1,2,3, og 4, hvor der er en tydelig eksplicitering af tidsmæssige ressourcer, antal vejledere, produktets omfang og deadlines. Rammesætningen har således primært et administrativt sigte, hvorimod andre former for rammesætning er overladt til vejleder at træffe beslutning om.

Ud fra det teoretiske felt og til dels ud fra det empiriske materiale vil vi fokusere på følgende elementer:

- Rammer for interaktion
- Uddannelsens tidsmæssige ramme for vejledning
- Rammesætning af studerendes samarbejde

15.4.1 Rammesætning for interaktionen

I dette afsnit vil vi fokusere på, hvorvidt studerende og vejledere oplever rammesætning som fremmende for de udvalgte læringsmål. Hvad oplever de studerende, der er rammesat, og hvilken betydning tillægger de den? En studerende udtaler: **”Og for at slutte det af med at være velforberedt, er jeg blevet mødt med sætningen - I havde da ikke forventet, at vi havde læst alt det I havde afleveret”. Øhh jo det havde jeg sådan set” (Bilag 9, s.3).** Den studerende udtrykker en skuffelse over uindfrie forventninger i forhold til vejleder og tillægger vejleder et ansvar for denne skuffelse, idet den studerende har forberedt vejledningen ved at indsende sit udkast, men vejleder har ikke forholdt sig til hele udkastet. En anden studerende siger: **”Nu siger du, du har oplevet at sende en masse ind og så få at vide - det havde du vel ikke forventet, vi havde**

læst - så synes jeg godt, der kan være klare rammer om, at hvis jeg sender noget ind til dig så....hvor meget kan jeg forvente I kan læse”(Bilag 9, s.4). Den studerende udtrykker et behov for rammer for omfanget af materiale, som vejleder vil læse. Vi tolker dette udsagn, som at den studerende ønsker klare rammer for, hvad hun kan forvente, for at imødegå for store forventninger.

Ligeledes fortolker vi disse udsagn som en manglende forståelse af studerendes ansvar for at fokusere vejledningens indhold efter eget behov og ikke efter udkastets omfang.

Hvad rammesætter vejlederne, og hvad er intentionen med rammesætningen?

Vejleder B siger: **”Det vil jeg melde ud til de studerende, at jeg så vidt muligt gerne vil have noget på skrift fra dem forinden, så jeg ved forinden, hvad de ønsker at få ud af den her vejledning. Har de nogle konkrete spørgsmål - har de noget materiale jeg skal forholde mig til” (Bilag 11, s.2).**

Vejleder B beskriver, hvad hun vil informere de studerende om og sine forventninger til vejledningen. Hun forventer så vidt muligt et skriftligt udkast og medfølgende spørgsmål, som giver hende mulighed for at fokusere på det område, som de studerende udtrykker behov for. Vejleder B siger ikke noget om, hvilke overvejelser hun gør sig i forhold til et evt. manglende skriftligt udkast. Omhandler overvejelserne de studerendes skriveproces i forhold til projektfaserne, overvejelser over studerendes fravalg og tilvalg i forhold til vejledning, tekniske problemer eller andet?

Vejleder A siger: **”Så er det også deres ansvar at finde ud af, hvad de vil have vejledning til” (Bilag 10, s. 6).**”Men når de begynder at sende syv sider, så synes jeg, for at man bliver nødt til at være fokuseret at have nogle spørgsmål at gå ud fra” (Bilag 10, s. 7).

Vejleder A har en klar forståelse af sine forventninger til studerendes ansvar. Hun forventer, at studerende tager ansvar for at beskrive, hvad de vil have vejledning på ud fra deres formulerede spørgsmål. Vejleder C siger: **” Jo... Når de sender spørgsmål, altså nogle konkrete spørgsmål, så forventer de jo, at jeg har sat mig ind i de spørgsmål til deres tekst. Så det er meget firkantet” (Bilag 12, s. 2).** Vejleder C beskriver en bevidsthed om de studerendes forventninger til hende ud fra de stillede spørgsmål, en bevidsthed om, at disse spørgsmål er en del af hendes forberedelse til den kommende vejledning.

Vejleder D udtaler: **” Hvis jeg lige må sige lidt mere om det med tid, for så handler det også om, og det er faktisk noget, vi har inde på livet lige i øjeblikket, at vi kører en vejledningsseance med en projektgruppe, og så oplever vi fra tid til anden, at de kommer og vil have korridorvejledning, som vi kalder det, hvor de lige vil have et hurtigt svar - sådan her. Og dét, jeg oplever med mig selv, er, at det ikke er særlig god kvalitet, den vejledning jeg giver. Jeg er ikke så god til bare lige at omstille mig fra det, jeg i øvrigt står og arbejder med, til at skulle forholde mig til hende henne i døren eller hende, der kommer hen til mig og så skulle svare hende på et spørgsmål. Jeg kan godt lide det der med, at jeg til en hvis grad kan forberede mig på nogle ting inden jeg skal vejlede” (Bilag 13, s.4).** Vejleder D udtrykker

sine overvejelser mht. kvaliteten af det svar, hun kan give studerende ved en vejledning, som er uforberedt og revet ud af en sammenhæng, idet hun har en oplevelse af, at kvaliteten forringes ved at efterleve studerendes forventning om en umiddelbar tilbagemelding på deres stillede spørgsmål. Vi fortolker hendes udsagn som en bekymring om forringelse af kvaliteten, ved at efterleve studerendes forventninger og afstå fra at give sig selv tid til forberedelse. Disse overvejelser vurderer vi som vejleder D's forholden sig til betydningen af studerendes stillede spørgsmål i forhold til vejledningens kvalitet, og at stillede spørgsmål skal forberedes.

Samtlige vejledere har den holdning, at grundlaget for at forberede vejledning er, at de har modtaget et skriftligt udkast fra de studerende indeholdende medfølgende spørgsmål, som skal afgrænse, hvad studerende ønsker vejledning på, og som skal fokusere vejleders forberedelse til den kommende vejledning. Vejledere forventer, at studerende tager del i ansvaret for den kommende vejledning, idet studerende opfordres til at udforme spørgsmål, som gør forberedelsen til vejledningen fokuseret på studerendes oplevede behov. Studerende har tilsyneladende ikke den samme forståelse af, hvordan vejledningen kan fokuseres på deres behov.

Ud fra vejleders vurderinger og under hensyntagen til de studerendes aktiviteter vurderer vi, ud fra vejleders rammesætning, at vejleders intention er, at dialogen mellem vejleder og studerende er vigtig for de studerendes læring. I hvor høj grad studerendes spørgsmål skal være styrende for planlægning og udførelse af vejledningssituationen beskrives forskelligt i vejledergruppen. Vi ser også en uklarhed om ansvaret for den forventede dialog.

Givet, at vejledningssituationen overvejende skal styres af de studerendes aktivitet og behov for professionel vejledning, og at de studerende skal lære *evne til selvstændig problemløsning, evne til at opsøge, integrere og anvende relevant viden, evne til problemanalyse og kritisk analyse*, er det en opgave for vejledere og studerende gennem uddannelsen at tage den dialog på sig, som gør det muligt at tilrettelægge og udføre vejledningsforløbet både ud fra vejleders faglige vurdering og ud fra studerendes aktiviteter på et givet tidspunkt.

Om denne divergens mellem vejleders og den studerendes forståelse er generel, kan vi ikke sige noget om, men divergensen er udtryk for en manglende forståelse af, hvordan samarbejdet mellem studerende og vejledere er afgørende for, at den studerendes refleksion og kritiske analytiske evner stimuleres og understøttes som en del af vejledningen.

15.4.2 Uddannelsens tidsmæssige ramme for vejledning

Hvordan oplever studerende og vejledere uddannelsens tidsmæssige ramme for vejledning.

En studerende siger: **”Der ligger noget signalværdi i, at vi har altså ikke helt tid til jer - sørg for ikke at få brug for mere tid, for det får I ikke. Og så kan man godt få den der med - okay, hvis det her går galt, så er der ingen hjælp at hente. Der synes jeg også godt, at man kan blive lidt misundelig på universitetsuddannelserne, som strømmer i vejledning, og de læser gerne hele deres opgave igennem, nærmest. Og der har jeg meget mere en fornemmelse af, at det er for deres skyld” (Bilag 9, s. 11).**

Den studerende oplever, at uddannelsen ikke tager hensyn til studerendes individuelle behov for vejledningstid. Hun beskriver uddannelsen som en institution, der ikke vægter sit ansvar for tildeling af ressourcer til vejledning særlig højt. Denne vurdering gør hun på baggrund af en sammenligning af vilkårene i hendes uddannelse sammenholdt med universitetsuddannelserne. Ud fra den studerendes beskrivelse af uddannelsens tildeling af tid til vejledning vurderer vi, at den studerende oplever den afsatte tid som demotiverende (signalværdi) for hendes råderum og ansvar.

En anden studerende siger: **”Jamen, de har i forhold til tiden forklaret, at de ikke har flere ressourcer, men ellers ikke” (Bilag 9, s.12).** Den studerende beskriver en sammenhæng mellem tid og ressourcer, men efterlyser en begrundelse for den tidsmæssige afgrænsning. Studerende har således et klar fornemmelse af tiden som en fast ramme, men forholder sig kritisk til rammens afgrænsning, idet de udtrykker utilfredshed med fleksibilitet i forhold til studerendes behov, og idet de ikke har en forståelse af, hvoraf den fastsatte ramme er kommet.

Hvad siger vejledere om den tidsmæssige ramme?

Vejleder B udtaler: **”når det foregår i en institution, foregår det jo indenfor nogle rammer, og det er jo vigtigt, at jeg kender dem og kan informere de studerende om, på forhånd - hvad er tilbudet om vejledning - hvor stort er omfanget. Også begynde at kigge på, hvornår kan den foregå den vejledning”** og fortsætter senere: **”Når jeg så planlægger, så tænker jeg også på, hvor langt er de i deres proces. Hvis nu jeg vejleder en uge efter de er blevet introduceret til den her opgave - hvor langt regner jeg så med, at de er nået i deres tankeproces i forhold til, hvor lang tid de har til at arbejde med opgaven forinden, inden jeg møder dem første gang” (Bilag 11, s.1).**

Vejleder B forholder sig til den fastsatte tidsmæssige ramme for vejledning med den holdning, at det er vigtigt, at både hun selv og de studerende er vidende om de faktiske muligheder. Hun forholder sig til sin planlægning ud fra et administrativt og pædagogisk sigte, idet hun overvejer vejledningstiderne ud fra hendes forventninger til de studerendes arbejdsproces.

Studerende udtrykker overvejende en utilfredshed med uddannelsens afgrænsede tidsrammer, og vejledere forholder sig til de fastlagte rammer som en opgave, de løser med både et administrativt og pædagogisk sigte.

Vejleder B siger om rammer: **”vi skal typisk godkende deres interviewguider, som der går meget tid med - for nogle af dem begynder på det plan, hvor de har skrevet syv spørgsmål ned på et papir og så sender de dem til os og så mener de så, at det er en interviewguide (Bilag 11, s.15).**

Vejleder B udtaler sig om hendes praksis med at godkende studerendes udarbejdede interviewguide, inden de studerende tager den i anvendelse. Hun udtaler, at ”vi” og ”typisk” som beskrivelse af vejlederes generelle praksis på dette område.

I uddannelsens kriterier og rammer for valgfri del (Bilag 3), som interviewguiden refererer til, er der ikke formuleret forventninger til vejledere og studerende om godkendelse af interviewguide – og den manglende skriftlige eksplicitering i kriterierne kan være udtryk for, at praksis har ændret sig, siden kriterierne blev formuleret, eller at aftaler kan være en del af praksis, som efterleves af alle, uden at det er ekspliciteret skriftligt. At studerende efterlever denne praksis, fortolker vi som en bekræftelse på, at den omtalte aftale er en del af alles praksis og dermed rammesat.

15.4.3 Rammesætning af samarbejde

Hvad siger studerende og vejledere om rammesætning af studerendes samarbejde?

En studerende udtaler: **”Det værste, man kan gøre som gruppe, det er, når man sidder to af en holdning og to af en anden og skændes lidt, og vejlederne sidder i midten og kan slet ikke finde ud af, hvad der skal vejledes på. Man er nødt til at få ensrettet sine holdninger i gruppen og have indgående kendskab til det, man har lavet, som skal vejledes på. Det nytter ikke noget, at der er en person i gruppen, der har skrevet fire sider, så sender man dem ind, og så sidder de tre andre i gruppen og aner ikke, hvad fanden der står på de sider” (Bilag 9, s.25).** Den studerende beskriver sine erfaringer med en vejledningssituation, hvor samarbejdet i gruppen ikke var afklaret, og er på den baggrund kommet til den konklusion, at det er vigtigt, at alle deltagere i gruppen er velorienterede og har afstemt deres overvejelser om holdninger og uenighed, inden de kontakter vejleder.

Vejleder A siger: **”hvor vi måtte sige til dem, at det altså var deres eget ansvar, at de alle sammen kunne stå inde for den tekst som var sendt til vejledningen. De skulle alle sammen have læst den igennem, og de skulle alle sammen være enige om, at det her var deres bedste bud på det her tidspunkt”.**

(*Bilag 10, s.6*). Vejleder A beskriver samme manglende samarbejde mellem studerende og er kommet til den samme konklusion, som de studerende.

Konklusionen kan synes indforstået i forhold til samarbejdet i en gruppe og grundlaget for vejledning, men praksis kan udfolde sig anderledes end forventet.

Sådan en situation antager vi hører til sjældenheder – og er ment som et eksempel på de overraskelser, som vejledning altid vil indebære, og en påmindelse om, at ikke alt skal rammesættes.

15.4 4 Sammenfatning

Sammenfattende kan vi sige, at studerende har kendskab til de institutionelt fastsatte rammer, men nogle oplever den planlagte vejledning som ufleksibel og begrænset. Men det, som kan stå uklart for studerende og vejledere indbyrdes, er rammer, som praktiseres, men ikke ekspliciteres skriftligt, rammer, som ikke er ekspliciteret formelt i uddannelsen, hverken på det institutionelle eller det individuelle niveau – og rammer, hvis indhold praktiseres af vejledere, men som ikke er ekspliciteret på det individuelle niveau. Endelig er det en overvejelse værd for vejledere og uddannelse, hvad der skal rammesættes, og hvad der ikke skal og endelig, hvad kan ikke rammesættes? Om en rammesætning indeholdende en øget fokusering på interaktionen vil fremme de udvalgte læringsmål, idet studerende og vejleder bruger unødigt megen energi på uindfrie forventninger.

15.5 Komparation af vejledning face2face og vejledning i det virtuelle rum

I komparation af vejledning face2face og vejledning i det virtuelle rum vil der blive fokuseret på følgende temaer, som er udsprunget af det teoretiske felt:

- Meddelelsesformer og forståelseskontrol ved hjælp af metakommunikation
- Den sociale sameksistens
- Rammesætning

15.5.1 Meddelelsesformer og forståelseskontrol ved hjælp af metakommunikation

På jordemoderuddannelsen har den virtuelle vejledning indtil videre været brugt i den valgfri del, hvor de studerende er ude i praksis. Man har brugt mailen, et asynkront medie, som medie for vejledningen. Mediets fleksibilitet med hensyn til tid og sted er udnyttet, således at

de studerende har sparet transporttid til uddannelsesstedet og indpasset vejledningen i forhold til øvrige aktiviteter i klinikken.

Men hvordan oplever og fortolker de studerende den virtuelle vejledning i forhold til vejledning fac2face? En af de studerende udtrykker det på denne måde: ”...vi fik nogle svar, hvor vi tænkte - nej, det er bare ikke rimeligt, at det er formuleret sådan, og hvor vi følte os meget meget kritiseret og syntes, at vi blev da aldrig jordemødre, og så sendte vi noget tilbage, og så viste det sig faktisk, at det havde været okay - så det var bare ordvalget, som så så frygteligt ud” (Bilag 9, s. 22). De studerende oplever en følelse af ikke at være på niveau i forhold til vejleders forventninger (meget meget kritiseret – vi bliver da aldrig jordemødre) – og det får dem til at handle. Siden hen viser det sig, at det bygger på en fejlfortolkning. En anden studerende supplerer: ”Jeg kan også selv formulere mig, så det ikke bliver opfattet særligt pænt, så det støder den, der modtager det - det skal jeg da ikke sige mig fri for” (Bilag 9, s. 22.).

De påpeger, at det er mere komplekst, og at det kræver mere disciplin at blive vejledt virtuelt, fordi den skrevne meddelelsesform kræver, at man må være mere omhyggelig med valg af formuleringer for at undgå at blive misfortolket, da mediet ikke giver andre muligheder for tolkninger end det skrevne.

Er der konsensus mellem, hvordan de studerende og vejlederne oplever kravene til meddelelsesformen i den virtuelle vejledning? Vejleder B siger: ”Man skal i hvert fald være meget forsigtig med, hvordan man formulerer sig i det skriftlige, fordi sådan en kommentar, en sætning - den kan godt lyde skarpere, end hvis man havde sagt det, når man sad over for hende” (Bilag 11, s.13). ”Og man tjekker - er det nu skrevet rigtigt, så hun kan forstå det rigtigt. Men det er ikke sikkert, der kommer den samme forståelse frem, som når man taler sammen, vel. Og jeg kan jo heller ikke lige se hendes reaktion vel. Så det er jo vigtigt, i hvert fald når man vejleder i det virtuelle rum, i hvert fald i mailsystemet, at man har hyppig kontakt med hinanden, så de vænner sig til min skrivestil og jeg til deres” (Bilag 11, s.13) Vejleder A siger: ”Her har jeg jo ligesom skrevet det og sendt det af sted. Så der er ikke mulighed for at trække i land og sige - det er her, I skal fokusere, så lærer I meget mere - det er her I rykker” (Bilag 10, s. 16).

Vejledere giver udtryk for samme opfattelse som de studerende, idet de hævder, at det kræver mere præcise formuleringer at vejlede ved hjælp af den skriftlige meddelelsesform for at undgå misforståelser, som, hvis de opstår, tager længere tid at få rettet, og dernæst, at den skriftlige meddelelsesform opleves mere bindende og sværere at ændre. Vi tolker vejleder A således, at hun i sin vejledning i det virtuelle rum føler, at hun skal være mere reflekterende mht., hvordan hun vejleder, og hvad hun vejleder på, da vejledningen fastholdes. Omvendt kan vi spørge, om det ikke er en fordel for begge parter, at den skriftlige meddelelsesform kræver en større bevidsthed om, hvilke valg der gøres og hvorfor forstået således, at den

skriftlige meddelelsesform bedre fremmer en analyse- og refleksionsproces, når læringsmålene er selvstændighed og kritisk refleksion (processen fra faktuel viden til situativ viden).

Vejleder D fortæller om et andet aspekt ved den virtuelle vejledning: *"jeg kan se, at du skriver sådan og sådan. Det opfatter jeg som om....Kan det passe eller er det noget helt andet, du mener?"*(Bilag 13, s.3). Hun giver udtryk for, at hun også har brug for at metakommunikere om det skrevne for at sikre sig, at hun har forstået den studerende korrekt (forståelseskontrol). Vejlederen beskriver, hvordan hun vha. metakommunikation forsøger at få den studerende til at reflektere over sine udlægninger og forklare, hvordan det skrevne skal forstås. Ved denne metode bliver den studerende gjort opmærksom på, at udlægningen er upræcis, og at der er flere fortolkningsmuligheder. Vejleders strategi understøtter, at den studerende må være mere aktiv, for at der kan ske en afklaring. Vejleder B betoner også, at hun har brug for at metakommunikere: *"Så gør jeg også meget ud af at skrive et afsluttende afsnit, hvor jeg først forklarer, hvad det er, jeg har gjort, og hvad jeg har kommenteret på"* (Bilag 11, s.15). Vejleder C benytter sig af en anden metode, hvis hun er i tvivl om, hvordan hun skal tolke de studerendes spørgsmål: *"så jeg skriver en buket af svar til dem, som de så kan vælge imellem afhængigt af, om det er forudsætning en eller to eller tre"* (Bilag 12, s. 14). Hun skriver flere svarmuligheder og på den måde oplever hun, at den virtuelle vejledning let bliver mere omfattende. Denne vejleders strategi er anderledes og bevirker, at aktiviteten bliver stor for hendes eget vedkommende og mindre for de studerendes, idet hun opstiller et sæt af valgmuligheder. Det tolker vi som hendes måde at udøve forståelseskontrol på. I forhold til, hvordan der skabes læring, kan man sige, at strategien med at bruge metakommunikation bedre understøtter, at det er de studerende, der skal være aktive, og dem, der ved hjælp af refleksionen skal nå frem til en afklaring. Sammenfattende kan man sige, at alle parter er enige om, at det kræver andre kompetencer og er mere tidskrævende, når vejledning er henlagt til det virtuelle rum, så i den henseende er der ingen uoverensstemmelser mellem teori og praksis. At den skriftlige meddelelsesform kræver mere refleksion, idet den fastholdes og er sværere at ændre, ses ikke umiddelbart som en fordel af alle, men snarere som en barriere, der skal overvindes. Brugen af metakommunikation som et redskab til at uddybe forståelsen af det skrevne har ikke fundet indpas hos alle studerende og vejledere. Andre vælger simpelthen at skifte medie (telefonopkald) for hurtigt at få afklaret misforståelser og usikkerhed med hensyn til tolkning af det skrevne. En af de studerende mener, der både er fordele og ulemper ved den virtuelle vejledning. Hun siger: *"...der er nogle fordele ved at få lov til at skrive alle tanker ned uden at blive*

afbrudt - i en samtale, der får man hele tiden input, så man kommer til at tænke på noget andet” (Bilag 9, s. 25). Hun ser det virtuelle rum som et sted, hvor hun uforstyrret kan få skrevet sine tanker ned, hvorimod hun oplever, at der i face2face vejledningen sker spring i temaer og tankerække. Den studerende beskriver således en oplevelse af den skriftlige meddelelsesform som fremmede for analyse- og refleksionsprocessen. Hvordan oplever vejledere kommunikationen i det virtuelle rum? Vejleder C siger: *”Det er sådan større spørgsmål, de stiller. Det virker mere gennemtænkt, når de kommer frem med deres spørgsmål” (Bilag 12, s. 14).* Vejleder C bekræfter med denne udtalelse, at de spørgsmål, hun får ved den virtuelle vejledning, virker mere gennemtænkte, dvs. hendes iagttagelse er den samme som den studerendes, at den skriftlige meddelelsesform fremmer en analyse- og refleksionsproces.

En anden studerende peger på et område, hvor hun oplever, at det virtuelle rum har sin svaghed i forhold til mødet i det fysiske rum. Hun siger: *”Jeg tror, man kommer lidt længere, når man sidder face2face, og så får man nogle ideer, og man kommer lige til at tænke på noget modsat - hvis man skal sidde og skrive det hele ned alene, så kommer der kun det, man lige havde i den strøm af tanker” (Bilag 9, s.24).* Det drejer sig om den kreative fase i projektskrivningen, hvor nye ideer bringes til diskussion og forhandling. Det tolker vi som et udsagn om, at hvis de studerende endnu er i en idefase, hvor projektets problemfelt skal afklares og forhandles, så foretrækker hun et møde i det fysiske rum, hvor kommunikationen kan være mere impulsiv og hurtigere kan skifte tema.

Vejleder C beskriver en lignende situation, hvor hun ser en forskel på anvendeligheden af vejledningen i det virtuelle rum og vejledningen face2face. Hun siger: *”Den skriftlige vejledning pr. mail den egner sig bedre til, når man er kommet fra start og er lidt længere i processen, synes jeg, fordi der er ikke så meget afklaring, ping, pong. Det er afklaret på det tidspunkt. Det bliver mere konkrete spørgsmål i større klumper” (Bilag 12, s. 16).*

Det drejer sig om opstartsfasen på et forløb, hvor hun forsøger at arrangere en face2face vejledning, idet hun oplever, at det er lettere at forhandle og afklare spørgsmål i det fysiske rum end i det virtuelle, hvorimod den virtuelle vejledning egner sig til den proces, hvor de studerende er mere afklaret, men hun bruger også face2face vejledningen til få dem i gang med forløbet. Vejleder C har også en anden vinkel på kommunikationen i det virtuelle rum, idet hun påpeger *”...det tager længere tid, fordi man skal skrive meget mere frem og tilbage, så det vil blive en mere kortfattet vejledning. Den er ikke lige så hurtig og nuanceret som den mundtlige face2face vejledning” (Bilag 12, s.12).* Det er forholdsvis nyt, at vejlederne skal vejlede via det virtuelle rum. Det kræver tilvænning og øvelse, dels er det andre kompetencer, skriftlighed, der skal i

spil, dels skal man lære at metakommunikere om, hvad man har gjort og hvorfor for at forebygge evt. misforståelser, så det tager uforholdsmæssig lang tid. En af vejlederne, A, bidrager til denne tolkning, idet hun siger: *Og jeg synes selv, at jeg er bedre til den mundtlige vejledning. Der føler jeg mig bedre tilpas*” (Bilag 10, s. 15). Hun er mere tryk ved at vejlede face2face, og hun har endnu ikke fundet sin måde at gøre det på. Det tolker vi, som at erfaring er af betydning for, hvordan hun oplever den virtuelle vejledning. Den manglende erfaring kan være medvirkende årsag til, at hun er mere motiveret for at bruge face2face vejledningen. Manglende tryk, som kan skabe modstand mod læring, kan således spille ind på hendes lyst til at udforske den virtuelle vejlednings muligheder.

Dernæst er det en ny situation, at det, der vejledes på, bliver fastholdt via den skriftlige meddelelsesform, så der umiddelbart bruges mere tid på at være præcis i sine formuleringer. Det opleves til gengæld som en fordel af de studerende, at de har vejledningen på skrift, så de har mulighed for at genlæse for at forstå, hvordan det meddelte skal tolkes (forståelseskontrol), og at de har alt med, hvorimod de ved face2face vejledningen kan glemme nogle aspekter, som vejleder har været inde på (bilag 9, s.26). Vejleder A medgiver, da hun bliver spurgt, at hun kan se nogle fordele ved den virtuelle vejledning. Hun siger: *”Jeg kan godt se, at nogle af de studerende kan bruge den skriftlige vejledning til, hvor de ved den mundtlige vejledning kan sidde og diskutere, hvad var det nu, de sagde. Det kan de ikke ved den skriftlige vejledning, hvor det er på papir. Der kan de diskutere, hvordan de fortolker det skrevne. De har det jo mere linet op, revl og krat*” (Bilag 10, s.18). Hun erkender, at det også har sin styrke derved, at vejledningen fastholdes ved den skriftlige meddelelsesform. Hvilke andre forskelle beskrives vedr. den virtuelle vejledning og vejledning face2face? De studerende beskriver en situation, hvor de følte, at den virtuelle vejledning havde sine begrænsninger, og hvor de bad om en vejledning face2face, selv om det betød, at de skulle bruge ekstra tid til at tage op på SCVUN. Det var en situation, hvor de ikke forstod, hvad kriterierne for valgfri del indebar (bilag 9, s.24). Det tolker vi, som at de har en oplevelse af, at mødet i det fysiske rum er bedre egnet, når der skal ske en afklaring af et komplekst problemfelt. Vejleder B siger derudover: *”Nej jeg ser det faktisk som en nødløsning. Jeg vil til enhver tid foretrække den personlige face2face vejledning. Men i fjernundervisning, hvor det er tidsspilde at bruge en hel dag på transport, så kan jeg godt se det, men jeg betragter det som en nødløsning*” (Bilag 11, s.16). Hun anerkender, at den virtuelle vejledning kan bruges, men kun ud fra det aspekt, at den kan være tidsbesparende. Sluttelig skal det nævnes, at alle vejledere bruger den virtuelle vejledning i kombination med andre løsninger, telefon eller face2face vejledninger, fordi de ikke føler, at den kan stå alene.

15.5.2 Den sociale sameksistens

Hvordan oplever de studerende forskellen på den sociale sameksistens ved den virtuelle vejledning og ved face2face vejledning, og hvilken betydning tillægger de den?

En studerende siger: *"men vi kendte også vores vejleder enormt godt - nærmest en af de lærere, som vi kender bedst, så derfor ved man meget om hendes måde at formulere sig på og går ikke så meget skævt i byen"* (Bilag 9, s.23). En anden studerende: *"...så synes jeg helt konkret, at det har været vanskeligt at få vejledning af én, man aldrig har set - det syntes jeg faktisk var lidt svært, for man har ikke nogen ide om, hvad der... hvordan personen er - om man kan tillade sig at bruge ironi og om den anden part bruger ironi, og hvordan tingene bliver opfattet. Man tilegner sig jo sine daglige samtaler efter det mennesker, man står overfor, og det er det pr. mail, at det er svært"* (Bilag 9, s.21-22). Endvidere siges: *"Jamen, det er da det samme som at skrive sms eller mail med folk, man ikke kender - det kan da også godt være svært nogle gange"* (Bilag 9, s.22). En anden studerende bekræfter: *"Ja, man skal kende hinanden"* (Bilag 9, s.22). De studerende betoner, at det er vigtigt, man kender hinanden på forhånd, hvis vejledningen skal foregå i det virtuelle rum, for at undgå, at det skrevne fejlfortolkes. De studerende oplever det også som en barriere at skulle skrive og blive vejledt af en person, som de ikke kender, fordi de derved ikke har mulighed for at indrette deres kontakt efter den person, som er modtager af deres henvendelse. Men hvorfor er det så vigtigt, at man kender modtageren, hvis det, der skal foregå, er en professionel hjælp og vejledning? Det kan både tolkes derhen, at den studerende forsøger at indrette sin henvendelse/skrivelse i den ånd, som hun tillægger vejleder (2.ordens iagttagelse), at den studerende i sin henvendelse gerne vil indordne sig vejlederens krav (magtforhold), eller at den studerende føler sig utryk, når hun ikke kan spejle sig i vejlederens umiddelbare reaktion og derved bruger energi på at fortolke en mulig reaktion i stedet for at bruge energien på at gå positivt ind i læreprocessen (modstand mod læring).

Hvordan oplever vejlederne den sociale sameksistens' betydning for læringen i henholdsvis den virtuelle vejledning og vejledningen face2face? Vejleder A siger: *"Jeg synes, det bliver så upersonligt....Hvis jeg har to eller tre grupper, hvor jeg ikke har ansigt på, så ville jeg nemmere kunne komme til at blande dem sammen"*(Bilag 10, s.17). Vejleder B siger: *"Det, jeg synes, adskiller sig, og det gør sig i høj grad gældende, hvis jeg ikke kender de studerende på forhånd....Så hvis jeg bare har et navn, så er jeg typisk inde og finde billedet af hende på holdet for at se, om det er én jeg kender...Altså det er en anderledes form, fordi jeg stort set ikke ved noget om hende og hendes privatliv, eller hvad for et pres, hun er under i øvrigt. Jeg behøver ikke vide noget om hende andet end det, hun fortæller - hvor jeg synes, at jeg fornemmer en masse, når jeg sidder face2face med folk, dels hvordan de kører rent fagligt, men også om, hvordan de er, hvis jeg giver dem modstand eller er uenige med dem - den fornemmelse har jeg slet ikke, når*

jeg vejleder på mail” (Bilag 11, s. 12). De to vejledere har en oplevelse af, at det er underligt og upersonligt at vejlede nogle studerende, de ikke kender. De forsøger derfor at arrangere et face2face vejledningsmøde i et forløb, der ellers var forudsat at skulle foregå i det virtuelle rum, for at imødegå det upersonlige og få en bedre fornemmelse af, hvem de studerende er. Men hvorfor spiller viden om den enkelte studerendes livssituation så stor en rolle? Hvad skal vejleder bruge den viden til i sit professionelle virke med at understøtte de studerendes læreproces? Vi ser det ikke som et element, som vejleder umiddelbart skal drage ind som værende af betydning for, hvordan en lærerproces kan understøttes, fordi det let kan føre til, at vejlederen får en anden funktion, hvor det ikke længere er tilstrækkeligt med den faglige viden, men hvor det også kræver, at vejleder f.eks. har uddannelse/viden inden for det psykologiske felt. Fornemmelsen af den studerendes faglige niveau og selvværd i forhold til at give modspil er ifølge Illeris vigtige elementer ved tilrettelæggelse af læreprocesser, for at den studerende kan opleve det motiverende og ikke udvikle modstand mod læring, men hvorfor kan det virtuelle rum ikke give de samme betingelser? Er det ikke et spørgsmål om, at man som vejleder i det virtuelle rum skal lære, at kommunikationen er underlagt andre betingelser, og dermed være bevidst om, at det er nødvendigt at eksplicitere, hvad det er, man mangler af viden for at kunne lave en tilpasset vejledning, og at man dermed også understøtter en refleksionsproces hos de studerende, hvor de må melde ud, hvilken manglende viden de ønsker vejledning på.

Vejleder C har en anden holdning til, om det er nødvendigt at vide noget om de studerende. Hun siger: ”...*principielt synes jeg ikke, man skal søge baggrundsviden om dem. Deres opgaver skal kunne tale for sig selv i en sådan situation. Det synes jeg - det skal være det, de skal vejledes på” (Bilag 12, s. 17).* ”Ja, men jeg må jo forholde mig til de spørgsmål, de selv sender og det oplæg, de selv sender, fordi jeg kender jo ikke altid de studerende, der sidder i den anden ende. Så jeg er meget koncentreret om det, de selv lægger op med” (Bilag 12, s.17). Hun har fokus på det, som de studerende sender til hende, og ud fra det materiale danner hun sig et indtryk af, hvor niveauet for vejledningen skal ligge: ”*Efter at have set deres eget oplæg og deres problemformulering og valg af kilder. Der kan man se, at det sender nogle signaler om, hvor velkørende de er” (Bilag 12, s.18).* Hun bruger således sin energi på det, som de studerende sender til hende, og føler, at det er tilstrækkeligt til, at hun kan give vejledning, som kan fremme de studerendes læreproces. På den måde overlader hun også ansvaret mere til de studerende i den virtuelle vejledning, men hun siger samtidig, at hun ved face2face vejledning kommer mere rundt om projektet, fordi hun har større mulighed for selv at bringe andre aspekter på banen: ”*Jeg kan jo ikke sidde og fiske efter noget, som jeg kan til den mundtlige*

vejledning" (Bilag 12, s.17). Den mulighed, mener vi, at hun også har ved den virtuelle vejledning, men at hun ikke bruger den kan skyldes, at det kræver mere arbejde. Sammenfattende kan man sige, at hverken vejledere eller studerende er bevidste om, at det også kan have en positiv effekt, at man ikke kan blive bedømt på sin sociale status herunder udseende og væremåde, når vejledningen foregår i det virtuelle rum. De fleste betoner derimod vigtigheden af at have et mere personligt kendskab til den, man henholdsvis vejleder eller bliver vejledt af.

15.5.3 Rammesætning

Er der forskel på, hvordan de studerende oplever, at et forløb skal rammesættes afhængigt af, om det foregår i det virtuelle rum eller face2face? Det er ikke et emne, de kommer ind på, så vi tolker det som et område, hvor de ikke har oplevet, at det er nødvendigt med forskellige retningslinjer, men samtidig oplever de, at der er forskellige rammer. En studerende siger: *"men det er der, fleksibiliteten kommer ind - vi kan jo bare sende hele tiden med spørgsmål og sådan noget"* (Bilag 9, s. 23). De oplever, at der er forskellige rammer med hensyn til fleksibilitet, idet de siger, at de ved den virtuelle vejledning kan sende spørgsmål hele tiden og evt. supplere med telefonsamtale, hvis de ikke har tid til at vente på mail.

Hvordan oplever vejlederne forskelle i kravene til rammesætning, når vejledningen er henlagt henholdsvis til det virtuelle rum og det fysiske rum? Det er især vejleder A, der har gjort sig nogle tanker om, hvad hun bør indarbejde i en rammesætning af vejledningen i det virtuelle rum. Hun siger: *"Men når jeg sender en besked tilbage, så kan der godt gå tre uger, inden jeg hører noget, og så tænker jeg - er de der? Hvad laver de og skal jeg tage ansvar for det, eller er det deres ansvar?"* (Bilag 10, s.14). Hun oplever, at der går meget lang tid, inden hun hører fra de studerende, også efter at hun selv har været aktiv, og det får hende til overveje, om det ikke var nyttigt med rammesætning af svartider, også for at undgå at bruge energi på at spekulere på, om de studerende er aktive. Dernæst oplever hun problemer med, at hun stiller dem spørgsmål, og at der så kan gå lang tid, før de svarer, og så skal hun starte processen op igen.: *"Så får jeg svar otte dage senere og så kan jeg næsten ikke huske, hvad jeg spurgte om"* (s. 13). Hun oplever de perioder, hvor de studerende ikke er aktive, som tomrum, hvor hun er i tvivl om, om hun skal gøre noget: *"Men fra at det er godkendt, til at det bliver udført, er der sådan et tomrum, som jeg ikke har fået helt styr på"* (Bilag 10, s.16). Her giver hun udtryk for, at hun mangler erfaringer med den virtuelle vejledning, og at rammesætningen ikke er på plads.

Vejleder D finder det oplagt, at forløbet med brug af den virtuelle vejledning bliver rammesat med hensyn til, hvilke perioder det passer begge parter, at der vejledes, idet perioden kan strække sig over ½ år (Bilag 13, s. 3).

15.5.4 Sammenfatning

Sammenfattende kan man sige, at den institutionelle rammesætning med hensyn til tidspunkter ligger mere frit ved den virtuelle vejledning, men at det af hensyn til begge parter burde rammesættes på vejlederniveau for at undgå, at der f.eks. ønskes vejledning i en periode, hvor vejleder og /eller studerende er optaget af andre gøremål. Derudover kan man sige, at en rammesætning af kommunikationen i det virtuelle rum, f.eks. at man skal beskrive, hvad man gør, hvorfor, og hvad man ønsker vejledning på, ville kunne afhjælpe de situationer, hvor parterne fejlfortolker hinanden.

Dernæst kan det være svært at følge gruppeprocessen, hvis vejleder kun har det skriftlige produkt at forholde sig til. Vejleder C understreger, at hun ikke har føling med gruppeprocessen i det virtuelle rum (Bilag 12, s.15). En rammesætning, hvor gruppeprocessen bliver et punkt, som skal behandles, kunne afhjælpe denne situation.

16. Konklusion

Hvad kan vi konkludere i forhold til det opstillede problemfelt, dvs. hvad har undersøgelsen givet af svar i forhold til de stillede spørgsmål?

Vores problemformulering lyder:

På hvilken måde har rammesætning af vejledning og interaktion mellem vejleder og de studerende indflydelse på de studerendes læring rettet mod uddannelsens læringsmål, og på hvilken måde stiller face2face vejledning og vejledning i det virtuelle rum forskellige krav til rammesætning og interaktionen rettet mod de studerendes læring?

De udvalgte læringsmål i denne undersøgelse betragter vi som overordnede de mere fagspecifikke læringsmål, idet studerende i tilegnelse af de fagspecifikke læringsmål netop skal tage de udvalgte læringsmål i anvendelse inden for den teoretiske del af uddannelsen. Teoretisk har det konstruktivistiske perspektiv om viden, læring og kommunikation sammen med de pædagogiske principper givet os et analyseredskab til at forstå, hvor kompleks

vejledning er, og hvor forskellig vejledning som undervisningsmetode opleves af henholdsvis studerende og vejledere.

Der er således 3 overordnede spørgsmål, som vi søger at få svar på gennem undersøgelsen.

16.1 Rammesætning

På hvilken måde har rammesætning af vejledning indflydelse på de studerendes læring rettet mod uddannelsens læringsmål?

De studerendes oplevelse af en mangelfuld og uensartet rammesætning på vejlederniveau er medvirkende til, at de studerende bliver frustrerede i forhold til, hvilke krav der stilles til dem i et vejledningsforløb. Denne frustration resulterer dels i en oplevelse af uindfrie forventninger, dels i fravalg af vejledning. Begge forhold, mener vi, kan påvirke de studerendes læring. Ved fravalg må vi formode, at nye perspektiver, som vejleder kan bidrage med i dialogen, ikke kommer til overvejelse. Skuffede forventninger kan påvirke læreprocessen derved, at de studerende bliver demotiverede og dermed går mindre aktivt ind i læreprocessen. Det fremgår tydeligt af datamaterialet, at studerende har en manglende forståelse for at indfri de forventninger, som vejlederes valgte pædagogik understøtter, at studerende ikke forstår vejlederes intention om, at studerende skal opstille problemet og finde svar herpå, hvorimod vejledere ser det som deres rolle gennem dialogen at drøfte problemfeltet og udvide perspektivet, men at de studerende selv skal påtage sig ansvar for valg og løsninger.

Vi mener, at en tydeligere og mere afstemt rammesætning meldt ud skriftligt som grundlag for en diskussion blandt studerende og studerende og vejledere ville fremme de studerendes forståelse af forskellen på en undervisningssituation og et vejledningsforløb, således at de studerende ikke fravælger vejledning, og energien bruges mere konstruktivt på at gå i dialog med vejleder i stedet for, at de sidder med en fornemmelse af, at noget er hemmeligt, eller de blot taler vejleder efter munden. En tydeligere rammesætning kunne ligeledes igangsætte en proces hos vejlederteamet, omhandlende pædagogikkens betydning for de studerendes læring. Det skal ikke forstås på den måde, at samtlige detaljer i et vejledningsforløb kan planlægges og fastlægges på forhånd, men mere principielle og pædagogiske strategier kan afstemmes. En mere afstemt og eksplicit rammesætning kunne imødegå, at vejledere i situationen lader sig påvirke af de studerendes forventninger om vejledning som en umiddelbar tilbagemelding.

Hvad der skal rammesættes og hvordan må være en afvejning af, hvad der bedst understøtter både vejledere og studerende inden for de givne institutionelle rammer.

Umiddelbart kan det ses som en modsætning med mere klare rammer i forhold til de overordnede læringsmål, som f.eks. selvstændighed, men vi mener ikke, det strider mod hinanden, fordi de studerende inden for de klare rammer skal udvise selvstændighed.

16.2 Interaktion

På hvilken måde har interaktion i vejledning indflydelse på de studerendes læring rettet mod uddannelsens læringsmål?

Vores undersøgelse viser, at vejledere er bevidste om, at de studerendes læring afhænger af den valgte vejledningsstrategi, og at elementer af den kritiske pædagogik skal efterstræbes i interaktionen. I hvor høj grad denne pædagogik efterleves afhænger af interaktionen, som kan stille krav om højere grad af styring. Studerende har ikke på samme måde forståelse for pædagogikkens betydning for læring, idet de i højere grad giver udtryk for forventning om, at vejledere skal efterkomme deres umiddelbare behov. Det vil givet vis påvirke læreprocessen, at vejlederne ikke har formået at skabe forståelse for den anvendte strategi.

I interaktion mellem studerende og vejledere har vejledere ansvaret for, at der sker en forstyrrelse, og studerende har ansvaret for at koble sig på en sådan forstyrrelse. Vejledere afvejer, hvornår der skal stilles afklarende, opklarende og bekræftende spørgsmål, og hvornår de skal stille modspørgsmål. Dette lægger op til en overvejelse af, hvorfor studerende ikke påtager sig dette ansvar. Det skal ikke forstås således, at studerende skal være enige med vejleder, men at de giver udtryk for uenighed eller manglende forståelse.

Sammenfattende kan vi sige, at vi ikke har belæg for at udtale om, om på **hvilken måde** interaktionen har betydning for de studerendes læring, idet vi ikke har viden om, om de studerende på trods af deres manglende bevidsthed om de pædagogiske strategiers betydning alligevel formår at overvinde demotivation og manglende forståelse af dialogens betydning og opnå evne til ” selvstændig problemløsning, evne til at opsøge, integrere og anvende relevant viden, evne til problemformulering og kritisk analyse”.

16.3 Komparation af vejledning face2face og vejledning i det virtuelle rum

På hvilken måde stiller face2face vejledning og vejledning i det virtuelle rum forskellige krav til rammesætning og interaktionen rettet mod de studerendes læring?

Vejledning i det virtuelle rum stiller andre krav til interaktionen, idet der er større mulighed for fejlfortolkninger, fordi man kun har den skriftlige meddelelsesform at tolke ud fra, og det kræver større refleksion, hvis misforståelser skal undgås. Interaktionen i det virtuelle rum kræver brug af metakommunikation for at fremme forståelse af det meddelte, og sammenhængen det meddelte er tænkt ind i.

Både vejledere og studerende peger på områder, hvor de ikke finder den virtuelle vejledning velegnet. Det drejer sig dels om afgrænsning og forhandling af problemfeltet, dels om komplekse problemfelter. Om det hænger sammen med manglende metakommunikative kompetencer, eller om, at forhandling i det virtuelle rum er vanskeligere, fordi kommunikationen er forskudt i tid, og parterne derfor ikke umiddelbart er fokuseret på samme problemstilling, har vi ikke belæg for at udtale os nærmere om. Vi mener, at vanskeligheden med at behandle komplekse problemer i det virtuelle rum, kan hænge sammen med, at det stiller krav til skriftlige kompetencer, og at skriftsproget som meddelelsesform ikke på samme måde som den mundtlige meddelelsesform er en del af de kompetencer, som opøves gennem hele livet.

Den manglende sociale sameksistens i det virtuelle rum, som opleves problematisk af vejledere og studerende, kunne imødegås ved en skriftlig præsentation af deltagerne, og man kunne overveje at inddrage synkrone medier. Rammesætnings betydning for aktivitet mellem studerende og vejleder adskiller sig ikke i de 2 rum, men studerendes og vejlederes forskellige oplevelser af frihed i det virtuelle rum i denne undersøgelse stiller krav om strammere rammesætning, som giver mulighed for forhandling eller fastlæggelse af aftaler om tidspunkter for aktivitet. Da interaktionen er underlagt andre betingelser i det virtuelle rum, bør der i rammesætningen vedr. brug af metakommunikation tydeliggøres det nødvendige i, at hensigten med det meddelte beskrives for at undgå misforståelser. På en måde kan man sige, at det samme krav til metakommunikation også er relevant i forhold til en vejledning face2face, men fordi det opleves som vanskeligere og langsommere at rette misforståelser i det virtuelle rum, er behovet endnu større her. Vedr. gruppeprocessen peger en af vejlederne på, at den er vanskeligere at følge i det virtuelle rum, og en rammesætning, hvor gruppeprocessen er beskrevet som et punkt, de studerende skal give tilbagemelding om,

kunne afhjælpe det forhold, således at vejleder har mulighed for at understøtte gruppeprocessen.

17. Perspektivering

Vores formål med denne undersøgelse er at pege på væsentlige og identificerbare forhold ved rammesætning, interaktion og kommunikation, som har indflydelse på læreprocessen, og efterfølgende over for kolleger at kunne bidrage med overvejelser over, hvorledes det læringsmæssige udbytte evt. kan forbedres ved målrettet afklaring og eksplicitering af interaktionens betydning for læring og målrettet afklaring og eksplicitering af interaktionens betydning for vejledning i det virtuelle rum og face2face. Hvorvidt denne undersøgelse, inklusive ovenstående konklusioner, kan finde anvendelse i en kollegial sammenhæng afhænger af, hvordan brugeren af undersøgelsen vurderer relevansen af de givne resultater, og hvorvidt læseren lader sig inspirere og berige i forhold til lignende situationer omhandlende vejledning.

Men et perspektiv for denne undersøgelse kunne være at forelægge dette speciale for de interviewede studerende og vejledere i uddannelsen, f.eks. som en dialog i et fokusgruppeinterview, og efterfølgende foreholde lærerrådet dette resultat sammen med undersøgelsen som afsæt for en dialog, som kunne danne grobund for at arbejde videre med feltet i uddannelsens pædagogiske udvalg. Dermed kunne et aktionsforskningsprojekt evt. se dagens lys med det formål at øge studerendes og vejlederes indsigt i og bevidsthed om vejlederrollen i vejledningen face2face og i det virtuelle rum.

18. Litteraturliste

Bjørn, Pernille (2006). Medieret vejledning af problemorienteret projektarbejde. I: *Tidsskrift for Universiteternes efter- og videreuddannelse, nr. 9.*

Blok, Rasmus (2004). E-læring – teknologiens muligheder og perspektiver. I: *Tidsskrift for Universiteternes efter- og videreuddannelse, nr. 2.*

Blok, Rasmus (2005). *Undervisningen i netværket: e-læring, e-struktion og e-tiviter.* Odense: Syddansk Universitetsforlag._

Georgsen, Marianne(2003). Læring, kommunikation og samarbejde i virtuelle rum. I: *Tidsskrift for Universiteternes efter- og videreuddannelse nr. 1.*

- Halkier, Bente** (2005) *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.
- Hansen, Mogens**, Poul Thomsen & Ole Varming (2003). *Psykologisk-pædagogisk ordbog*. Kbh.: Gyldendal.
- Illeris, Knud** (2003). *Læring: aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud**, red. (2000). *Tekster om læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud**, Birgitte Simonsen & Annegrethe Ahrenkiel (1998). *Udspil om læring og didaktik: 1. rapport fra Voksendidaktik-projektet*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Inglar, Tron** (1999). *Lærer og vejleder: om pædagogiske retninger, vejledningsstrategier og vejledningsteknikker*. Århus: Klim.
- Keiding, Tina Bering** (2005). *Hvorfra min verden går: et Luhmann-inspireret bidrag til didaktikken*. Aalborg.: Institut for Læring, Aalborg Universitet.
- Keiding, Tina Bering** (2005). *Niklas Luhmanns operative konstruktivisme*. Forelæsning på Aalborg Universitet, MLP seminar 31/3.
- Kvale, Steinar** (2004). *InterView: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Kbh.: Reitzels Forlag.
- Lauersen, Erik** (2006). *Projektpædagogik, konstruktivisme og individualisering. I: Kompendium til modulet "Didaktik og undervisningsformer"*. Aalborg: Aalborg Universitet, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi.
- Launsø, Laila & Olaf Rieper** (2000): *Forskning om og med mennesker. Forskningsstyper og forskningsmetoder i samfundsvidenskaben*, Nyt Nordisk forlag Arnold Busk.
- Lauvås, Per & Gunnar Handal** (2006). *Vejledning og praksisteori*. Århus: Klim.
- Levinsen, Karin** (2003). Klædt på som online-underviser – kommunikation som en barriere for netstøttet undervisning. Lokaliseret på www den 1.11.2006:
http://www.unev.dk/view.aspx?artikel_id=259
- Luhmann, Niklas** (2000). *Sociale systemer: grundrids til en almen teori*. Kbh.: Reitzels Forlag.
- Møller, Aase** (2004). Den kompetente netunderviser – underviserkompetencer i det virtuelle læringsmiljø. I: *Tidsskrift for Universiteternes efter- og videreuddannelse, nr. 1*.

Nielsen, Peter (2004). *Produktion af viden: en praktisk metodebog*. Kbh.: Nyt Teknisk Forlag.

Peavy, R. Vance (2006). *Konstruktivistisk vejledning*. Fredensborg: Forlaget Studie og Erhverv.

Qvortrup, Lars (1998). *Det hyperkomplekse samfund: 14 fortællinger om informationsamfundet*. Kbh.: Gyldendal.

Qvortrup, Lars (1996). *Mellem kedsomhed og dannelse: variationer over et tema af Pico*. Odense: Odense Universitetsforlag.

Qvortrup, Lars (2004). *Det vidende samfund: mysteriet om viden, læring og dannelse*. Kbh.: Unge pædagoger.

Rasmussen, Jens (2003). Radikal og operativ konstruktivisme. I: Bisgaard, Niels Jørgen (red.). *Pædagogiske teorier*, s. 120-137. Værløse: Billesø & Baltzer.

Rienecker, Lotte & Peter Stray Jørgensen (2004). *Den gode opgave: opgaveskrivning på videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Rienecker, Lotte, Thomas Harboe & Peter Stray Jørgensen (2005). *Vejledning: en brugsbog for opgave- og specialevejledere på videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Sorensen, Elsebeth & Eugene S. Tackle (2003). Distribueret CSCL som global brobygning mellem fagdiscipliner og pædagogiske strukturer. I: Mathiasen, Helle (red.). *IT og læringsperspektiver*, s.56-75. Kbh.: Alinea.

Sorensen, Elsebeth (2000). Interaktion og læring i det virtuelle rum. I: Heilesen, Simon (red.). *At undervise med IKT*, s. 235-255. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Sundheds CVU Nordjylland (2003): Studieordning: Professionsbachelor i jordemoderkundskab, Bachelor Degree in Midwifery (B.M.), juni 2003. Lokaliseret på www den 1.9.2006: www.scvun.dk

Undervisningsministeriet (2001a): *Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor*. BEK nr.113 af 19/02/2001; Lokaliseret på www den 1.9.2006: www.uvm.dk/lov/bek/2001/0000113.htm

Undervisningsministeriet (2001b): *Bekendtgørelse om jordemoderuddannelsen*. BEK nr. 234 af 30/03/2001; Lokaliseret på www den 1.9.2006: www.uvm.dk/lov/bek/2001/0000234.htm

19. Bilagsliste:

Bilag 1a	Rammer for eksamensprojekt 1. sem.
Bilag 1b	Kriterier for eksamensprojekt 1. sem.
Bilag 2a	Rammer for eksamensprojekt 4. sem.
Bilag 2b	Kriterier for eksamensprojekt 4. sem.
Bilag 3	Rammer og kriterier for Valgfri del.
Bilag 4	Rammer og kriterier for bachelorprojekt.
Bilag 5	Brev til vejledere
Bilag 6	Brev til studerende 7. semester
Bilag 7	Introduktion til interviews
Bilag 8	Interviewguide
Bilag 9	Fokusgruppeinterview
Bilag 10	Interview af vejleder A
Bilag 11	Interview af vejleder B
Bilag 12	Interview af vejleder C
Bilag 13	Interview af vejleder D

20. Ansvarsfordeling i dette projekt

Vi føler dog et gensidigt ansvar for hinandens oplæg, og alle oplæg har været diskuteret igennem.

Fælles:	Indledning, Problemfelt, Sammenfatning:	s. 1-3
	Problemformulering, formål,	s. 4-5
	Konklusion	s. 83-86
Ulla:	Baggrund for valg af uddannelse	s. 5-7
	Metode	s. 7-11
	Videnskabsteori	s. 11-13
	Viden og læring	s. 13-18
	Projektets design	s. 43-49
	Ansvar for vejledning	s. 59-70
	Rammesætning af vejledningsforløb	s. 70-75
	Perspektivering	s. 86-87
Gudrun:	Motivation	s. 18-22
	Kommunikation	s. 22-25
	Komparation af vejledning	s. 25-30
	Vejledning	s. 30-32
	Pædagogiske principper for vejledning	s. 32-37
	Rammesætning af vejledningsforløb	s. 37-39
	Temaer udledt fra det teoretiske felt	s. 39-42
	Analysemetode	s. 49-49
	Den gode vejledning	s. 49-53
	Sammenhængen mellem læringsmål...	s. 53-59
	Komparation af vejledning	s. 75-83

Aalborg d. 12.12. 2006

Dette masterspeciale er udarbejdet af:

Gudrun I Hansen

Ulla Juul Jørgensen