

**Arbejdsrapporter fra  
Center for Undervisningsudvikling  
Det Humanistiske Fakultet og Det Teologiske Fakultet  
Aarhus Universitet**

Kirsten Floris & Hanne Leth Andersen

**Gruppe- og mentorvejledning: praksis og perspektiver**

Arbejdsrapport 2006-2  
Oktober 2006  
Aarhus Universitet

Udgiver:  
Center for Undervisningsudvikling  
Jens Chr. Skous Vej 3, bygning 1451  
8000 Århus C  
[www.hum.au.dk/cfu/](http://www.hum.au.dk/cfu/)  
Tlf.: +45 8942 6903 / +45 8942 6907

Tryk:  
Fællestrykkeriet for Sundhedsvidenskab og Humaniora,  
Aarhus Universitet  
ISBN 87-91234-33-6

# **Gruppe- og mentorvejledning: praksis og perspektiver**

**Kirsten Floris, FLORIS Consult,  
& Hanne Leth Andersen  
Center for Undervisningsudvikling, Aarhus Universitet**

**Oktober 2006**

## Indholdsfortegnelse

Forord	1
Introduktion: et projekt om nye vejledningsformer	3
Projektets to faser	4
Tilgang	5
Metode	6
Fokus på vejledning: strategiske mål	7
<b>1. Begreber og terminologi i vejledning</b>	<b>7</b>
1.1 Vejledning som begreb	7
1.2 Vejledningsbegreber i et uddannelsesperspektiv	9
1.3 Vejledningsbegreber i et procesperspektiv	10
1.4 Mentorbegreb og mentorvejledning	12
1.5 Grupper og teams	14
1.6 Andre begreber i vejledningspraksis: coach-rollen	15
<b>2. Det strategiske perspektiv: vejledning set udefra</b>	<b>17</b>
2.1 Nye studenterprofiler	17
2.2 Universitetsloven: uddannelses- og erhvervsvejledning	18
2.3 Aarhus Universitets udviklingskontrakt: gennemførsels- og erhvervsvejledning	19
2.4 Kvalitet i undervisningen: vejledningsfaglighed	20
<b>3. Det uddannelsesmæssige perspektiv: vejledning set indefra</b>	<b>22</b>
3.1 Vejledningsudfordringer – med de studerendes blik	22
3.2 Vejledningsudfordringer – med undervisernes blik	32
3.3 Vejledningsudfordringer – med et ledelsesblik	25
<b>4. Mentorvejledning</b>	<b>29</b>
4.1 Mentorvejledning på Det Humanistiske Fakultet ved AU	29
4.2 Behov for vejledning i mødet med universitetet	30
4.3 Undervisernes møde med de studerende	32
4.4 En redskabsorienteret tilgang til studiet	33
4.5 En strategisk tilgang til studiet	34

4.6 Mentorvejledning – i praksis	35
a) Mentorordning på første årgang	35
b) Studieprocessamtaler	39
c) Studieorienterede gruppemøder og individuelle samtaler med nye studerende	41
d) Studieprocesvejledning som integreret del af undervisningen	42
e) Studieprocesvejledning gennem studiet	43
<b>5. Gruppevejledning</b>	44
5.1 Værdier og udfordringer i forskellige gruppearbejdsformer	45
5.2 De studerendes forventninger, motivation og tilgang	46
5.3 Motiver for gruppearbejde	48
5.4 Gruppedannelsesprocessen	50
5.5 Gruppe- og teamprocesser	52
5.6 Eksempler fra undervisningspraksis	53
5.7 Vejlederroller og -opgaver	60
<b>6. Kompetenceudvikling gennem studieforløbet</b>	68
6.1 Kompetenceperspektivet omsat til pædagogisk praksis	68
6.2 Kompetenceudvikling i den pædagogiske praksis	71
6.3 Studiemiljø	73
<b>7. Den organisatoriske ramme for vejledning</b>	75
7.1 Nye organisatoriske rammer – og ressourcer	75
7.2 Nye studerende – nye studieprofiler	72
7.3 Nye uddannelser og uddannelse på flere måder	77
7.4 Kvalitetsudvikling i den pædagogiske praksis	77
7.5 Kompetenceudvikling for underviserne	78
<b>8. Praksis og udviklingspotentialer</b>	79

## Forord

Der er et stærkt fokus på forskellige former for vejledning og på universitetslærernes undervisningskompetencer i disse år. Undervisningen kommer tættere på den enkelte, tager udgangspunkt i den enkelte, er personlig, men bør ikke være privat. Undervisningsformen vejledning er som udgangspunkt personlig og individualiseret, og samtidig udvides den fra at handle om faglige eller erhvervsorienterede emner til at handle om bevidstgørelse i forhold til studieforløb, læringstilgang, studiemiljø og uddannelsesforløb. Det er vinkler som den enkelte faglige vejleder ikke nødvendigvis har haft fokus på tidligere, men som betyder meget for den enkelte studerende. Det er elementer af den lærings- og studieorienterede vejledningsform som i de senere år er blevet italesat og institutionaliseret som *mentorvejledning*. Samtidig har det klare fokus på erhvervsrettede kompetencer bragt samarbejdskompetencer og netværksdannelse i fokus, og *vejledning af grupper* er blevet et væsentligt element i forbindelse med de nye studieordninger, med eller uden en egentlig gruppeeksamination. At fungere som mentor og at vejlede grupper er nye kompetencer for de fleste universitetslærere, og vi har derfor valgt at fokusere på disse områder i nærværende udviklingsprojekt.

CFU's tilgang til undervisningsudvikling tager udgangspunkt i en afdekning af eksisterende praksisviden i undervisningsmiljøet på universitetet i kombination med teori og praksisviden udefra, med henblik på udvikling af nye tilgange i samarbejde med underviserne. Vi starter projektet med en vidensindsamling via fokusgruppeinterviews og individuelle interviews med undervisere, studerende og ledere som har en eller anden form for erfaring inden for de nævnte områder.

Denne rapport er resultatet af en vidensindsamling, foretaget af konsulent Kirsten Floris, FLORIS Consult, som har været med hele vejen i dette projekt. Kirsten Floris har erfaring med kompetencearbejde fra Det humanistiske Fakultet ved Københavns Universitet og med undervisning og læring fra sin konsulentvirksomhed og sin masteruddannelse i læreprocesser fra Aalborg Universitet. Tak til Kirsten for hendes store indsats.

Den største tak skylder vi dog alle de travle universitetsundervisere, studie- og institutledere, den enkelte dekan og den lille flok af stude-

rende som har brugt tid og stemme til at give os viden om fagenes praksis inden for disse væsentlige udviklingsområder på det moderne universitet.

Vi håber denne rapport kan give medvirke til videndeling og være til inspiration i udviklingsarbejdet.

Hanne Leth Andersen  
Centerleder, CFU

## **Introduktion: et projekt om nye vejledningsformer**

Denne publikation er et resultat af første fase af projektet ”Nye vejledningsformer på universitetet kræver nye vejledningskompetencer” som CFU gennemfører fra maj 2006 til marts 2007. Projektet støttes økonomisk af Statens Center for Kompetence og Kvalitetsudvikling (SCKK), hvilket har gjort det muligt for CFU at engagere FLORIS Consult ved Kirsten Floris til at interviewe 16 undervisere, 7 studerende og 5 repræsentanter for ledelsesniveauet ved Det Humanistiske og Det Teologiske Fakultet om deres erfaringer med de to former for vejledning som vi fokuserer på, nemlig *mentorvejledning* og *gruppevejledning*.

Det overordnede formål med projektet om de nye vejledningsformer er at dele og udvikle ny viden internt på Aarhus Universitet og eksternt med andre undervisere.

Rapporten her opsamler de erfaringer og refleksioner som er kommet ud af de mange interviews og skal hermed medvirke til at give et overblik over anvendte vejledningsmetoder og et fælles billede af problemstillinger og udviklingstemaer der kendetegner feltet. Men dens helt primære formål er at være baggrundsmateriale for en række kurser CFU udvikler inden for projektet.

Målene med projektet som helhed er:

- At indsamle viden om vejledningsudfordringer, uformel og formaliseret vejledningspraksis samt vejlederroller i forskellige vejledningsfunktioner
- At arbejde med vejledningsfaglige og -etiske problemstillinger, herunder grænser for vejledning – ud fra relevant viden hentet fra faglig vejledning, uddannelsesvejledning, mentorvejledning og coaching
- At udvikle redskaber til at kunne vejlede og gennemføre vejledningsprocesser på nye måder med særligt henblik på vejledning af grupper, herunder opgavevejledning, projektførløb og eksamensformer
- At udvikle metoder til at involvere de studerende i en løbende selvrefleksion over egen studieproces og bevidstgørelse om kompetenceudvikling gennem studieførløbet

- At give undervisere, der udpeges til mentorer for de studerende, enkeltvis eller i grupper, viden om denne rolle og de metoder, der kan anvendes

Det er vores overbevisning at undervisere og ledelse bør inddrages aktivt i arbejdet med at videreudvikle vejledningsfagligheden på de enkelte fag og institutter, og publikationen kan ud over de konkrete kurser forhåbentlig anvendes som et redskab til deling af den eksisterende viden på tværs af fagene og derved understøtte den videre udvikling af undervisernes vejledningsarbejde.

Undervisere, studerende og ledere har via Kirsten Floris interviews bidraget med værdifuld viden fra praksis. Igennem arbejdet med kvalitative interviews i grupper og individuelt er det blevet tydeligt, at der eksisterer store mængder praktisk og nyttig viden til en videreudvikling af vejledningen. Fokus for interviewene har været praksisorienteret på den måde, at formålet har været at formidle eksempler fra god praksis, dilemmahistorier fra hverdagen og refleksioner med afsæt i praksis.

Med denne tilgang er det ønsket at få omsat de overordnede strategiske mål til praksis og bidrage med praksisviden til den videre strategiske udvikling.

### ***Projektets to faser***

Første fase er en afdækning af vejledningspraksis, udfordringer og vejlederroller. Undervisere, studerende samt studie- og institutledere er blevet interviewet og har bidraget med viden til denne rapport, som er udarbejdet som et procesredskab for institutternes ledelse, undervisere og studerende til videre refleksion og udvikling. I anden fase vil undervisere på Det Humanistiske og Teologiske Fakultet<sup>1</sup> få mulighed for at få inspiration, dele og udvikle viden på tre kursusseminarer i perioden november 2006 til januar 2007. Temaerne for de tre seminarer er:

- Vejledningsformer ved universitetet
- Vejledning og vejledningsprocesser på gruppeniveau
- Mentorrollen i universitetsuddannelse

---

<sup>1</sup> 30 undervisere på hvert kursus



## **Tilgang**

Tilgangen til denne indledende videns- og erfaringsindsamling har været båret af ønsker om:

- At fremme formidlingen af eksempler på god praksis og dilemmahistorier fra hverdagen i de meget forskellige kontekster, fagene og institutterne udgør. Denne tilgang vil vi bruge til at lægge op til diskussion og refleksion over egen praksis.
- At inddrage tre perspektiver på vidensindsamlingen – de studerendes, undervisernes og ledelsens.
- At udarbejde en procesrapport – til brug for videre refleksion, videndeling og udvikling på fag, institutter og fakulteter.

## **Metode**

Studerende, undervisere og ledelse fra seks institutter på Det Humanistiske Fakultet og fra fakultetsledelsen på Det Teologiske Fakultet har gennem interviews bidraget med viden, erfaringer og refleksioner til denne rapport.

Udvælgelsen foregik ved at CFU i samarbejde med institutlederne udpegede personer som havde erfaringer inden for de to fokusområder.

Der har været anvendt forskellige interviewformer i indsamlingen af viden: Fokusgruppeinterviews, individuelle interviews og telefoninterviews. Interviewene blev afholdt i juni og august måneder 2006. Deltagerne har forud for interviewene fået tilsendt en interviewguide med temaer og tilhørende spørgsmål til refleksion og inspiration.

## **Fokus på vejledning: strategiske mål**

Politikere og universitetsledelse har et øget fokus på vejledning som en metode til at etablere sammenhæng gennem studieprocessen og fra studie til job. Der er fokus på vejledning i centrale analyser og udredninger om studietid, studiemiljø og kvalitet i undervisningen. Vejledning ses dels som et redskab til at forbedre gennemførselsgraden og mindske frafaldet dels som en metode til at udvikle kvalitet i undervisningen, til kompetenceafklaring og kompetenceudvikling for de studerende gennem et universitetsstudium. Vejledning er et synligt begreb i regeringens globaliseringsstrategi, i Universitetsloven og i Udviklingskontrakten for Aarhus Universitet. Behovet for en mere professionel tilgang til vejledning på universitetet er desuden blevet tyde-

lig gennem en række analyser af gennemførelse og frafald og senest ved Videnskabsministeriets udredning, *Kvalitet i undervisningen*, fra foråret 2006<sup>2</sup>.

Vejledning er i fokus på det strategiske niveau og i undervisernes hverdag. Det er en ledelsesudfordring at få skabt de rette koblinger fra det strategiske niveau til hverdagen og fra strategisk formulerede værdier til værdier i dagligdagen. Det er ligeledes en udfordring for underviserne at tænke omverden og strategiske perspektiver ind i undervisningen.

På den baggrund er det relevant i et udviklingsperspektiv at tage fat i to forholdsvis nye former for vejledning på universitet, henholdsvis *mentorvejledning* og *gruppevejledning*. Mentorvejledning er interessant i et uddannelsesperspektiv som et redskab til at inddrage de studerende i en løbende selvrefleksion over faglighed, læringsudbytte, erhvervs-sigte og valg gennem studieprocessen mens gruppevejledningen er en metode til at træne de studerendes samarbejds-, formidlings- og netværkskompetencer i forbindelse med den konkrete undervisning.

---

<sup>2</sup> Rapporten kan ses på CFU's hjemmeside, [www.hum.au.dk/cfu](http://www.hum.au.dk/cfu). Hanne Leth Andersen har deltaget i det udvalgsarbejde, der ligger til grund for rapporten.

## **1. Begreber og terminologi i vejledning**

Vejledningsbegrebet har en lang historisk tradition i uddannelsessystemet – og hver sektor har udviklet sin egen vejledningspraksis.

Der foregår i dag et stort arbejde med dokumentation og vidensindsamling om vejledningspraksis, metodik og -begreber både ved universiteterne og andre læreanstalter. Herudover finder vi også megen erfaringsopsamling i regi af VidensCenter for Vejledning under Undervisningsministeriet, ligesom Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning har været en central aktør på dette område. Der pågår også forskning inden for vejledningsområdet, fx på Formidlingscentret ved KU og på DPU<sup>3</sup>.

Som et første skridt i den fælles begrebsafklaring inden for vejledningsområdet har vi valgt at introducere læserne til nogle udvalgte begreber inden for uddannelses- og undervisningsvejledning samt begreber i slægtskab med vejledningsarbejdet.

Politisk og pædagogisk ses vejledning i dag som en central metode til viden og læring. I EU er der i 2004 vedtaget en resolution om ”livslang vejledning”. Vejledning ses i et perspektiv, hvor vi skal konkurrere på viden, og i et perspektiv hvor en del af den livslange læring indeholder integrerede og fleksible vejledningstilbud.

### **1.1 Vejledning som begreb**

Vejledning dækker over mange vejledningsaktiviteter. De to hovedspor er den vejledning, der knytter sig til valg før, under og efter en uddannelse, og den undervisningsfaglige vejledning, som foregår som en del af den pædagogiske praksis.

Der findes ikke én bestemt og officiel definition af uddannelses- og erhvervsvejledning. Den definition, der er mest udbredt og alment ac-

---

<sup>3</sup> Her har Peter Plant (som er medlem af nærværende projekts følgegruppe) været en vigtig bidragsyder, når det gælder uddannelses- og erhvervsvejledning på alle niveauer i uddannelsessystemet.

cepteret i Danmark i dag, stammer fra *Etik i vejledningen*, udgivet af det tidligere Råd for Uddannelses og Erhvervsvejledning<sup>4</sup>:

”Uddannelses og erhvervsvejledning er en proces, der foregår i et samspil mellem oplysning, undervisning, praktiske aktiviteter og personlig samtale, og som kan give grundlag for valg af uddannelse og beskæftigelse og de levevilkår, der knytter sig hertil.”<sup>5</sup>

I denne rummelige definition gives plads for flere metoder i vejledningsarbejdet, som dog har som perspektiv og pejlemærke, at metoderne danner grundlag for valg af uddannelse og beskæftigelse og rammerne herfor. Vejledningen rummer her implicit de afklarings- og beslutningsprocesser, der knytter sig til den enkeltes valg.

I EU har vejledning tidligere figureret som et redskab inden for forskellige politikområder som bl.a. uddannelse, arbejdsløshed og ligestilling. I 2004 er der for første gang udarbejdet en resolution med uddannelses- og erhvervsvejledning som hovedemne, ”Resolution om livslang vejledning”<sup>6</sup>. Resolutionen blev vedtaget på EU’s ministerrådsmøde i 2004. De to hovedpunkter i resolutionen vedrører behovet for integrerede og fleksible vejledningstilbud til borgeren livslangt, og vejledning som middel til at sikre konkurrencedygtighed i videnssamfundet. Livslang vejledning er her et begreb, som knyttes sammen med livslang læring, og som dækker over behovet for integrerede og fleksible vejledningstilbud, som den aktive europæiske medborger kan benytte fra grundskolen og gennem hele sit aktive arbejdsliv.

Koblingen til læringsperspektivet ses også ved, at der tales om ”læringsorienteret vejledning” i den forstand, at den vejledte ikke alene skal hjælpes til at træffe et valg, men også få større kompetence i at træffe valg. I uddannelses- og erhvervsvejledningsarbejdet er der fx blevet arbejdet med læringsmål i den såkaldte BOMS-model, dvs.:

➤ At lære at tage Beslutninger

---

<sup>4</sup> Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning (R.U.E.) fungerede i perioden 1981 til 2003. Det var administrativt placeret under Arbejdsministeriet, dog med delt kompetence med Undervisningsministeriet. R.U.E. var et videns- og dokumentationscenter og udførte en række koordinerende opgaver i perioden.

<sup>5</sup> R.U.E., 1995.

<sup>6</sup> Resolution om livslang vejledning. Udkast til resolution fra Rådet og medlemsstaternes regeringer, forsamlet i Rådet., om styrkelse af politikker, systemer og praksis inden for livslang vejledning i Europa. Dokument nr. 9286/04 EDUC 109 SOC234.

- At lære at klare Omstillinger
- At lære at være opmærksom på Muligheder
- At lære sig Selv at kende

Også i e-vejledningen har denne model været brugt til at identificere og opbygge understøttende it-baserede vejledningsprogrammer. Idéen har været at vejlederen skal vælge den programkomponent og metode, der svarer til den vejledningssøgendes behov, situation i processen og mål.<sup>7</sup>

## **1.2 Vejledningsbegreber i et uddannelsesperspektiv**

Når der tales om vejledning i et uddannelsesperspektiv, henvises til den uddannelses- og erhvervsvejledning, der gives på uddannelser efter grundskolen, dvs. på ungdomsuddannelser og videregående uddannelser. Her bruges især begreberne indslusningsvejledning og gennemførselsvejledning. Ind- og udslusningsvejledning ved videregående uddannelser har været behandlet i en rapport, som Undervisningsministeriet og Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning (R.U.E.) udgav i 2004.<sup>8</sup>

*Indslusningsvejledning* skal forstås som vejledning i forhold til valg og påbegyndelse af en uddannelse. Denne type vejledning sigter bl.a. mod at støtte den enkeltes afklaring af, hvorvidt han eller hun skal vælge en nærmere bestemt uddannelse og at få den pågældende godt i gang på den valgte uddannelse. I denne sammenhæng handler det fx om den afklaring og vejledning, der finder sted for gymnasieelever, når de skal træffe valg om, hvilken videregående uddannelse, de ønsker at søge ind på.

*Gennemførselsvejledning* skal forstås som den vejledning, der ydes undervejs i et uddannelsesforløb med henblik på at gennemføre den pågældende uddannelse, fx ved undervisning i studieteknik og individuel vejledning efter behov. Gennemførselsvejledning kan også handle om træning af den akademiske studiekompetence, kvalificering af de

<sup>7</sup> Retningslinier for IT i uddannelses- og erhvervsvejledningen. Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, 2000.

<sup>8</sup> Ind- og udslusningsvejledning ved videregående uddannelser: afrapporteringer af forsøg med ind- og udslusningsvejledninger ved fire lange videregående uddannelsesinstitutioner. Rapport udarbejdet af en følgegruppe nedsat af Undervisningsministeriet og R.U.E. Redigeret af Signe Plough Hansen. Kbh. R.U.E. 2000.

individuelle studievalg og bevidstgørelse om læreprocesser og opnåede kompetencer gennem studieforløbet.

Et begreb, der også er brugt i forbindelse med den enkeltes skift fra et uddannelsesniveau og en uddannelsesinstitution til en anden, er *overgangsvejledning*. Overgangsvejledning forstås som den vejledning, der finder sted i forbindelse med overgangen fra uddannelse til videre uddannelse og i forbindelse med overgangen fra erhvervsrettet uddannelse til erhverv. Den vejledning, der foregår ved Ungdommens Uddannelsesvejledning og Studievalg, er overgangsvejledning, også kaldet for transitionsvejledning.

*Udslusningsvejledning* er det begreb, der bruges om vejledning af sidsteårselever og -studerende om fremtidig beskæftigelse og karriereplanlægning efter endt uddannelse. På flere universiteter kaldes denne form for vejledning også erhvervsvejledning.

I de senere år er begrebet *karrierevejledning* blevet tydelig på uddannelsessteder og i faglige organisationer.<sup>9</sup> Karrierevejledning er den vejledning, der finder sted i forbindelse med planlægning, udvikling eller skift af karriere. Karriere opfattes bredere end et erhvervsforløb eller en opadstigende karriere i organisationen. Karrierevejledning omfatter derfor også flere af livets forhold end blot arbejde.

### **1.3 Vejledningsbegreber i et procesperspektiv**

Vejledningen og vejledningsprocessen kan iscenesættes i forskellige kontekster og med forskellige metoder. Her taler man fx om *Mixed vejledning* på tilsvarende måde, som man taler om *Blended learning* i et læreprocesperspektiv. Det kan fx være en vejledningsproces, der rummer distancevejledning, den enkeltes egen informationssøgning på nettet, individuel vejledning, gruppevejledning og/eller undervisningsbaseret vejledning. Begrebet er inspireret af blended learning, der kombinerer e-læring med traditionelle undervisningsformer. VidensCenter for Vejledning har bidraget med definitioner på nogle af de anvendte procesmetoder<sup>10</sup>. Her er blot nævnt nogle af metoderne.

---

<sup>9</sup> Begrebet optræder bl.a. i regeringens globaliseringsstrategi.

<sup>10</sup> Se [www.ug.dk](http://www.ug.dk)

### *Individuel vejledning*

”Uddannelses- og erhvervsvejledning, som gives af en vejleder individuelt til den enkelte vejledte. Kernen i den individuelle vejledning er normalt én eller flere individuelle vejlednings-samtaler, evt. suppleret af andre aktiviteter”.

### *Gruppevejledning*

”Uddannelses- og erhvervsvejledning af en mindre gruppe, typisk 4-8 personer ad gangen. I gruppevejledning arbejder vejlederen bevidst med den dynamik, der opstår i gruppen. Formålet er, at de enkelte medlemmers viden og erfaring skal supplere hinanden og udgøre en ressource i processen. Samtidig kan gruppedynamikken fremme en afindividualisering af problemer. Der skabes et fællesskab, hvor positiv selvforståelse og afklaring af ønsker, behov og muligheder understøttes. Vejledningen kan foregå med en eksisterende gruppe, eller gruppen kan være sammensat med henblik på vejledningen”.

### *Kollektiv vejledning*

”Kollektiv orientering om og undervisning i uddannelse og erhverv, som gives til en større gruppe på samme tid. Begrebet bruges mest i forbindelse med uddannelses- og erhvervsorientering af en gruppe i samme situation eller med samme forudsætninger – fx en skoleklasse eller en gruppe værnepligtige. Kollektiv vejledning bruges undertiden synonymt med gruppevejledning”.

### *Undervisningsbaseret vejledning*

”Integration af de to læringsformer undervisning og vejledning, hvor elementer i vejledningsprocessen kan bearbejdes i undervisningen.”

### *E-vejledning*

Der kan være forskellige typer elektronisk vejledning. Der er *brevkassevejledning* forstået som vejledningsspørgsmål (typisk i anonymiseret form), der bliver offentliggjort elektronisk. Til denne kategori hører også det netbaserede FAQ. Der er *chatvejledning*, hvor vejlederen og den vejledte fører en simultan, tekstbaseret samtale i et såkaldt chat-room på internettet eller ved hjælp af et computerprogram. Dette kaldes også online-vejledning eller virtuel vejledning. Chatvej-

ledning kan foregå både individuelt og inddrage flere. Web-cam kan inddrages som metode. Et tredje begreb er den asynkrone *distancevejledning*, hvor vejledningen foregår tidsforskudt.

De udvalgte definitioner kan danne udgangspunkt for nærværende udviklingsarbejde: I mentorvejledningen gøres brug af individuel og gruppebaseret vejledning. I gruppevejledning som en integreret undervisningsvejledning indgår refleksioner om vejledning i et individ-, gruppe-, hold- og årgangsperspektiv. Valgkompetencen er central i både mentor- og gruppevejledning i den forstand, at den studerende skal afklare og træne fokus og prioritering af valg i forbindelse med opgaver og egen tilrettelæggelse af studieforløbet.

#### **1.4 Mentorbegreb og mentorvejledning**

Mentorbegrebet er ikke nyt. Ordet mentor finder vi helt tilbage i Homers Odysseen, hvor Mentor var navnet på Odysseus' ven og rådgiver for hans søn Telemachos. Senere er mentorbegrebet anvendt i 1600-tallet i den franske litteratur og adopteret i engelsk sprogbrug fra 1750. Mentoren forstås her som den personlige vejleder, som står i et nært og venskabeligt forhold til novicen og giver denne gode råd. I dag opereres også med relationen mellem den erfarne og novicen i de forskellige forståelser af mentorskabet.

Også indenfor Human Ressource-feltet er erfaringen en vigtig dimension i relationen mellem mentor og mentee. I bogen Human Ressource Management – minilex defineres mentor således:

”En erfaren medarbejder, der vejleder og videregiver arbejdserfaringer til yngre, uerfarne medarbejdere. Denne type læring er ikke formaliseret og minder om læringsformerne *learning-by-doing* og *on-the-job-training*. Mentorordningen kan bruges parallelt med *coaching* til at introducere nye medarbejdere og til at vedligeholde og bibeholde viden i organisationen. Mentorordningen kan bl.a. benyttes til at understøtte *socialiseringen* ind i en organisations kultur.”<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Human Ressource Management Minilex. Redaktion: Prohana Management. Forlaget Thomsen 1999.



Steen Hildebrandt og Birgit Signora Toft har i bogen *Mentor – en hjertesag. Bliv en bedre leder for dig selv og andre*<sup>12</sup> beskæftiget sig med mentorskab og coaching. De forsøger i bogen at præcisere og adskille begreberne coaching og mentoring. Mentoring er, siger de, rettet mod refleksion hos menteen, og det er evnen til at gå i dialog om faglig og personlig adfærd, der afgørende for dybden af samtalen. I coachingrelationen er refleksionen ikke det afgørende, men mere indsatsen mod et givent og defineret mål.

Dette bidrag om mentorbegrebet har inspireret Birte Kaiser m.fl., der har redigeret bogen *Mentor – den fleksible vejleder*<sup>13</sup>. I deres tilgang til mentorskab har de taget udgangspunkt i den angelsaksiske tradition og forståelse af mentorskab, hvor der er fokus på et stærkt udviklings- og læringsperspektiv for både mentor og mentee. I modsætning til den amerikanske tilgang og forståelse, som lægger vægt på netværksdannelse, i den forstand at mentoren typisk anbefaler menteen og åbner døre for vedkommende. Kaiser m.fl. peger på mentorbegrebet som et begreb med sin oprindelse fra virksomheder, der vil faglig udvikling. Der er en klar forskel i niveau mellem mentee og mentor. Mentorens rolle har karakter af tilsyn og ansvar for menteens udvikling. Senere kan der komme mere ligeværdighed ind i relationen, og udfordringen er her at hjælpe med at overføre viden, at skabe indsigt i arbejdet og at påvirke tanker, påpeger de.

Mentorbegrebet er i dag et meget anvendt begreb i uddannelses- og erhvervslivet. Mentorordninger bliver i erhvervslivet brugt i forbindelse med generel lederudvikling, integration af nye medarbejdere (fx medarbejdere med anden etnisk baggrund), fastholdelse og karriereudvikling for aktuelle medarbejdere og støtte til forandringsprocesser i organisationen.

Mentorordninger bruges også i uddannelsesverdenen. I indledningen til dette kapitel skrev vi kort om de måder, mentorbegrebet bruges på Aarhus Universitet. Her bruges mentorordning for det første til introduktion af nye studerende i et nyt uddannelses- og læringsunivers, universitetet. Herudover har Studiekontoret ved Aarhus Universitet iværksat et mentorprogram, ”Cand.selv – cand.mentor” for sidsteårsstuderende og nyuddannede fra alle fag, som tilbydes en mentor i en

---

<sup>12</sup> Børsens Forlag 2002.

<sup>13</sup> CVU Vest Press, 2004.

virksomhed. Programmet består af et forløb over tre møder, og målet er at mentoren fra virksomheden (en medarbejder) og mentee (en studerende) kan give gensidig viden og inspiration.

Lars Kolind beskriver virksomhedens fordele således:

”At være mentor for studerende er en del af virksomhedens samfundsengagement, og det giver mere end det koster. Virksomheden får kontakt til potentielle og engagerede medarbejdere, indsigt i universitetslivet og inspiration fra unge.”<sup>14</sup>

### **1.5 Grupper og teams**

Grupper kan antage mange former i studie- og jobsammenhæng. I studiet kan den studerende indgå i læsegrupper/studiegrupper, adhoc-grupper og andre netværk. Grupper dannes formelt og uformelt.

I videnssamfundet er der forventninger til og praksis for, at individer indgår i netværksrelationer, henter og bidrager med viden i grupper og netværk. Selvledelse, samarbejde og kommunikationskompetencer er tre af de nøglekompetencer, der indgår i Undervisningsministeriets Nationale kompetenceregnskab.<sup>15</sup>

I en uddannelses- og undervisningssammenhæng arbejdes der med grupper og gruppeorganiserede læreprocesser i forskellige sammenhænge. Læse- og studiegrupper kan have et fagligt og socialt formål i det første studieår. Gruppeorganiserede læreprocesser kan indgå i en enkelt undervisningsseance eller som et element i et helt forløb.

Gruppedynamik er et centralt begreb i HR-sammenhæng<sup>16</sup> og bruges om ”den bevægelse og aktivitet, der er kendetegnet for adfærden i en gruppe”. Det handler bl.a. om hvordan gruppens medlemmer placerer sig i forhold til hinanden statusmæssigt, hvordan sociale sanktioner og uformelle regler opstår i gruppen, hvordan konflikter og kommunikationsproblemer håndteres samt hvilke typer af ledelse og ledere,

---

<sup>14</sup> Pjece ”Cand.selv-cand.mentor.” Aarhus Universitet. Mentorprogram. Erhvervslivet møder universitetet. Universitetet møder erhvervslivet. Lars Kolind er adjungeret professor ved Handelshøjskolen i Århus.

<sup>15</sup> Se [www.nkr.dk](http://www.nkr.dk)

<sup>16</sup> Human Ressource Management Minilex.

der opstår i gruppen. Studierne af gruppedynamiske processer er grundlæggende for tankerne bag teambuilding, teamwork og projektorganisering.

Når gruppearbejdet er målorienteret, omtaler man ofte gruppen som et "team". Teamtænkning er i fokus i dag på produktionsvirksomheder og i uddannelsesverdenen. Det kan fx være ved projektarbejde, hvor målet er en produktion eller en eksamen. Teams defineres i HR-sammenhæng<sup>17</sup> som "en måde at organisere arbejdskraften på, således at en enhed af medarbejdere arbejder sammen mod en fælles målsætning. Motivation og samhørighedsfølelsen i teams trænes gennem teambuilding."

Fordelene ved team- og gruppebaserede processer kan være følgende:

- Flere kompetencer bringes i spil og der er flere tilgange til opgaven
- Læringsrummet åbnes for at koble strategi, mål og praksis sammen
- Der er større forståelse for problemer og problemløsninger
- Der skabes større accept og opbakning bag beslutninger
- Der er gensidig støtte i udfordrende og vanskelige situationer
- Der nyudvikles

Faldgruberne kan handle om gruppepres, dominans fra enkeltpersoner og større tidsforbrug, hvis processen ikke er målrettet. Der er i et organisatorisk perspektiv også den faldgruppe, at et team kan lukke sig om sig selv og danne et subkulturelt miljø uden blik for helheden og det fælles hold.

### **1.6 Andre begreber i vejledningspraksis: coach-rolle**

Også andre begreber og roller optræder i forbindelse med vejledning, fx rådgiver, sparringspartner, diskussionspartner, supervisor og coach. Coaching er et af de begreber, som underviserne bedst kan vedkende sig når man beder dem beskrive deres rolle i vejledningspraksis i dag.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Ibid.

<sup>18</sup> jf. CFU's specialevejledningsundersøgelse, 2005-2006.

I midten af 1800-tallet brugtes ordet coach i engelsk public school-slang om den person, der forbereder eleverne til eksamen. Herefter anvendes begrebet om idrætstræneren. Begrebet optages i flere sprog i betydningen som den personlige træner og vejleder, der skal hjælpe den enkelte til at finde det bedste frem i sig selv. I England har universiteterne adopteret begrebet *coaching* om vejledning.

Organisationen International Coach Federation definerer coaching således:

”Professionel coaching er et fortløbende samarbejde, som hjælper klienter med at skabe tilfredsstillende resultater i deres personlige og professionelle liv. Gennem coaching-processen udvider klienten sin viden og kunnen, forbedrer sine resultater og øger sin livskvalitet. En coach er uddannet til at lytte, observere og tilrette deres tilgang til individuelle klienters behov. Coachen forsøger at uddrage løsninger og strategier fra klienten, som opfattes som naturligt kreativ og ressourcestærk. Coachens støtte skal hjælpe med at forstærke klientens færdigheder, ressourcer og kreativitet.”<sup>19</sup>

Coaching-processen er bundet op på et bestemt og ønsket mål, som er kendt af vejleder og den vejledte. Det kan være at beherske en kompetence, at nå et kvantitativt mål eller realisere en vision. Det er på den måde en form for produktorienteret vejledning. Der er typisk klare aftaler om tidsrammer for coachingsamtalerne frem mod det aftalte mål. Coachen behøver ikke have et fagligt fællesskab og en fælles faglig referencerammen med den coachede, men ses mere som procesfacilitator og katalysator. Mentorordningen har i modsætning hertil mere karakter af en procesvejledning med vægtning af refleksion, læreproces og proces-tid. Mentoren har typisk erfaring og ekspertise indenfor det fagområde og den profession, og mentéen kan som novice lære af den erfaring og viden, mentoren har. Fælles for de beskrevne hovedbegreber gælder, at der er udviklet en række nyttige metoder omkring fx spørgeteknik, aktiv lytning og samtaleprocesser.

---

<sup>19</sup> Se [www.ug.dk](http://www.ug.dk)

”Det er godt at få at vide, hvorfor vi skal lære det her  
og hvordan det hænger sammen med vores studieordning.”  
Studerende

## 2. Det strategiske perspektiv: vejledning set udefra

De udfordringer, universitetet møder i dag har sat spor i forhold til synliggørelse af vejledningen på det organisatoriske strategiske niveau og i udredninger og analysearbejde på centralt niveau. Vejledning er et tydeligt begreb i regeringens globaliseringsstrategi, i universitetsloven og i udviklingskontrakten mellem Aarhus Universitet og Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling. I regeringens globaliseringsstrategi er et af indsatsområderne en professionalisering af vejledningen. Vejledningsarbejdet skal her arbejde for bedre sammenhæng mellem uddannelse og job samt mellem de forskellige uddannelsesniveauer, fx fra ungdomsuddannelse til de videregående uddannelser.

### 2.1 Nye studenterprofiler

Universitetet optager i dag en større andel af en ungdomsårgang<sup>20</sup>. Underviserne skal derfor modtage og vejlede studerende med nye og forskellige tilgange til universitetsuddannelsen. De studerende bliver mere forskellige, hvad angår fagligt udgangspunkt, forventninger, læringsstile og studiekompetencer.

Samtidig er der strategisk fokus på, at stadig flere unge gennemfører uddannelsen. Den nuværende regering har en målsætning om, at antallet af studerende, der gennemfører en videregående uddannelse skal øges til 50% i 2015.<sup>21</sup>

Generelt medfører disse udviklingstendenser frem til i dag og fremover et udvidet fokus på *vejledning*, ikke blot den traditionelle opgavefaglige vejledning, men en bredere form for uddannelsesvejledning, som har fokus på at give de nye studerende en god modtagelse og kvalificeret introduktion og på at give dem redskaber og processtøtte gen-

---

<sup>20</sup> I dag får 16% af en ungdomsårgang en universitetsuddannelse. For 30 år siden var andelen 6%. Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling: *Kvalitet i Undervisningen*. Marts 2006.

<sup>21</sup> Dette tal dækker over kortere, mellemlange og lange videregående uddannelser. Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling: *Kvalitet i Undervisningen*. Marts 2006

nem studiet. Den nye universitetslov og de nye bekendtgørelser lægger meget vægt på netop denne vejledning.

De studerende efterspørger mere viden om og mere kvalificeret vejledning fra undervisernes side. Dette fremgår fx af den kvalitative del i en undersøgelse om studietidsforsinkelse for Det Humanistiske Fakultet fra 2005<sup>22</sup>. Også håndbogen *Kortere studietider*<sup>23</sup> fra Dansk Studerendes Fællesråd lægger meget stor vægt på vejledning og mentorordninger varetaget af underviserne gennem hele de studerendes uddannelsesforløb som en nødvendig satsning for at sikre uddannelsernes kvalitet.

Uindfrie forventninger er demotiverende og kan føre til frafald hos de studerende. Undersøgelsen *Frafald og studiemiljø*<sup>24</sup> fra 2000 konkluderer, at faglig integration er en afgørende motivationsfaktor. Faglig integration forstået på den måde, at de studerende møder veltilrettelagt undervisning, der kan åbne det faglige univers på måder, så de studerende mærker, at de forandrer sig. På den måde er studieforløbet også en faglig og personlig dannelsesrejse for de studerende.

I en evaluering af studie- og erhvervsvejledningen ved universiteterne fra EVA blev der peget på, at de studerende manglede viden om, hvilke kompetencer, de har opnået og forventes at opnå i deres studie, og hvilke erhvervsmuligheder studiet giver dem. Evalueringsgruppen anbefalede, at vejledere og undervisere blev bedre til at hjælpe den studerende med at sætte ord på de kompetencer, som den studerende opbygger i løbet af uddannelsen og til at relatere kompetencerne til arbejdsmarkedet og de fremtidige jobmuligheder<sup>25</sup>.

## **2.2 Universitetsloven: uddannelses- og erhvervsvejledning**

Universitetsloven har fokus på en styrket studieprocesvejledning og vejledning om kompetencer og kompetenceudvikling i forhold til job og arbejdsmarked for kandidaterne: "Universitetsloven tilbyder de

---

<sup>22</sup> *Undersøgelse af årsager til studietidsforsinkelse ved Det Humanistiske Fakultet, Aarhus Universitet. DMA/Research. Maj 2005.*

<sup>23</sup> *Kortere studietider. Dansk Studerendes Fællesråd. Juni 2005.*

<sup>24</sup> *Frafald og studiemiljø. Studenterrådet ved Aarhus Universitet. 2000.*

<sup>25</sup> EVA. 2005.

studerende vejledning under uddannelsesforløb om uddannelsen og efterfølgende beskæftigelsesmuligheder” (Universitetsloven, § 9).

Underviserne skal udvikle større bevidsthed om, hvordan de kan støtte de studerende i en faglig kompetenceudvikling progressivt gennem studiet og ud fra de kompetencemål, der er defineret i studieordningen. Udfordringen er i forhold til de studerende at facilitere processer for, hvordan de studerende kan arbejde med at afklare og udvikle kompetencer gennem studiet og skabe bevidsthed om læring og kompetencer i forskellige faser af studiet. De studerende kan i dag forvente en anderledes personligt orienteret faglig sparring i deres studieforløb, således at de kan afklare sig i forhold til nye fag og fagkombinationer. Det kræver fra underviserne et overblik over faglige moduler, årgange, uddannelsestrin og uddannelser, især de to- eller tværfaglige. Der er behov for, at netop denne form for bredere faglig vejledning varetages af underviserne, som herved påtager sig en *mentorfunktion*, og at den brede faglige viden om uddannelsens opbygning og progression indgår i undervisningstilrettelæggelsen. Dette er nogle af de nye krav til underviserne.

Lovgivningen for universitetsuddannelser og nye studieordninger stiller også krav til, at der i alle uddannelsesdele indgår kompetencebeskrivelser med sigte på kandidaternes anvendelighed på arbejdsmarkedet (*employability*). Flere kandidat- og aftagerundersøgelser har vist, at såvel de færdiguddannede kandidater som aftagerne savner samarbejdskompetence, idet de på flere fag er vant til at arbejde individuelt under hele uddannelsesforløbet.

### **2.3 Aarhus Universitets udviklingskontrakt: gennemførsels- og erhvervsvejledning**

I udviklingskontrakten mellem Aarhus Universitet og Videnskabsministeriet for 2006-2008 er det ambitionen at forbedre gennemførselsgraden på de humanistiske uddannelser ud fra følgende mål.

- 60% i 2008 gennemfører Bacheloruddannelsen (i 2005: 49%).
- 40% i 2008 gennemfører de 2-årige Kandidatuddannelser (i 2005: 27%)<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Udviklingskontrakt mellem Aarhus Universitet og Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling for 2006-2008. April 2006

Vejledning ses i udviklingskontrakten som et redskab til at understøtte kvalitetssikringsarbejdet og skabe en tydeligere sammenhæng mellem faglighed, studievalg og erhvervs-sigte gennem uddannelsesforløbet.

Der lægges op til i kontraktperioden at fokusere på alle aspekter af studievejledningen på Aarhus Universitet. I 2006 udarbejdes en strategi, som vil omfatte et centralt koordinerings- og videncenter samt et antal synlige studievejledningsenheder med fastansatte vejledere og studenterstudievejledere og med udgangspunkt i de faglige miljøer. Strategien er proaktivt at kunne svare på samfundets behov for fornyelse og omstilling. Universitet vil iflg. Udviklingskontrakten ”supplere sine mange kvalitetsuddannelser med særlige uddannelsesinitiativer, sætte fokus på fleksible og fagligt progressive uddannelser samt forbedre studiemiljøet”.

#### **2.4 Kvalitet i undervisningen: vejledningsfaglighed**

I rapporten ”Kvalitet i undervisningen” fra Videnskabsministeriet (marts 2006) ses fremhævet en række temaer af didaktisk, pædagogisk og vejledningsfaglig karakter. I rapporten arbejdes med en række områder, som er relevante for fokusområderne i nærværende udviklingsprojekt.

##### *a) Et repertoire af undervisningsmetoder*

Underviserne skal mestre flere undervisningsmetoder - ud fra et varieret, et situationsbestemt og et processuelt blik på undervisningen. Deltagernes særlige forudsætninger, læringsmål, læreprocesser i fagene og i undervisningsforløbet og det undervisningsindhold, der knytter sig til faget er udgangspunktet for valg af undervisningsmetoder.

For underviserne ses det som en hovedopgave at tilrettelægge arbejds-situationer og -processer for de studerende, som opleves som fagligt lærerige og udfordrende, og som beforder aktive læreprocesser.

##### *b) Et helhedsblik på uddannelsessammenhænge og uddannelsesvalg*

Teamundervisning og sammenhæng i det enkelte modul og mellem moduler er nogle af de pædagogiske udfordringer, der behandles i rapporten. Den øgede modulisering af uddannelserne gør det nødvendigt, at underviserne kan vurdere den studerendes forudsætninger og



behov i forhold til det enkelte modul og dets plads i den samlede uddannelse.

#### *c) Kompetenceperspektivet ind i faget og læreprocesserne*

Også et pædagogisk arbejde med kompetenceperspektivet er i fokus i udvalgets arbejde på den måde, at der opfordres til tematiske og projektorienterede forløb – fx ved at inddrage forskellige virksomheder og eksterne oplægsholder. En sådan pædagogisk tilgang kan give den studerende en bedre forståelse og indsigt i senere beskæftigelses- og erhvervsfunktioner. I et organisatorisk perspektiv er det studienævnets, institutlederens og studielederens opgave at skabe miljø og rammer for en konstruktiv og fremadrettet dialog og udvikling af undervisningen.

#### *d) Vejledningsformer*

I forhold til vejledningsbegrebet skelnes på et overordnet niveau mellem forskellige vejledningstyper:

- Fagspecifik vejledning og feedback i forbindelse med undervisning og opgaveskrivning
- Mentoring og studieprocessamtaler, forstået som en bred uddannelsesorienteret faglig vejledning og kompetenceafklaring for de studerende, og som kan varetages både af ældre studerende og undervisere
- Studie- og erhvervsvejledningen som integreret del af undervisningen og uddannelsesforløbet

Udvalget ser endelig et udviklings- og læringspotentiale i evalueringerne som et internt redskab til kvalitetsudvikling og som et dokumentationsredskab for den pædagogiske og vejledningsfaglige udvikling.

*”Tidligere var det holdningen at forskningen gnistrer over i undervisningen. I dag er der både eksternt og internt fokus på den pædagogiske diskurs og universitetslærerens pædagogiske praksis.”*  
Institutleder

### **3. Det uddannelsesmæssige perspektiv: vejledning set indefra**

Vi har spurgt studerende, undervisere og ledere om, hvilke værdier de ser i den aktuelle praksis, og hvilke udfordringer de ser for en videreudvikling af vejledningspraksis. Kompetencemål i studieordninger, vejlederaktører på forskellige niveauer samt procesevaluering af læreprocesser og undervisningsforløb er nogle væsentlige elementer i praksis i dag. Nogle af de udfordringer og udviklingstemaer, som både studerende, undervisere og ledere peger på, er følgende:

- Eksplicitering af mål, rammer og roller i vejledningen
- Udvikling af vejledningsmetodik og vejlederroller
- Arbejde med kompetencebeskrivelser i faget og den pædagogiske praksis
- Studieprocesvejledning med fokus på kompetenceafklaring og studievalg
- Facilitering af processer i grupper og på tværs af grupper
- Førvejledning og indslusningsvejledning for nye studerende
- Karriere- og kompetencevejledning i et jobperspektiv

#### **3.1 Vejledningsudfordringer – med de studerendes blik**

De studerende finder det værdifuldt at få sparring og vejledning fra undervisere, fra erfarne studerende og fra ligestillede studerende på eget niveau. Den erfaring og proceshjælp som ældre studerende kan bidrage med, kan være med til, at man som studerende har nogle rollemodeller at spejle sig i, når det gælder studievaner og afklaring af studiestrategiske valg.

De opfordrer underviserne til at eksplicitere rammer og processer for vejledningen, således at de ved, hvad de kan forvente sig af vejlederens bidrag, og hvad de ikke kan forvente. Desuden finder de det vigtigt, at tidsrammerne for vejledningen synliggøres, og at underviserne sætter rammerne for den vejledning og sparring, de studerende kan modtage virtuelt via mails og elektroniske gruppenetværk.

Studieteknisk vejledning er et område, der ifølge de studerende kan videreudvikles. Især efterlyses redskaber og træning i formidling i skrift og tale: hvordan man skriver en opgave, hvordan man strukturerer og formidler sine pointer i mundtlige præsentationer og oplæg, og hvordan man "åbner" et mundtligt oplæg, så det involverer tilhørere og medstuderende.

Både gruppevejledning og individuel vejledning er ifølge de studerende vigtige. Der kan, siger de, arbejdes videre med redskaber og udvikling af processer til, hvordan de to vejledningsformer kan supplere og berige hinanden. Flere nævner værdien af, at det er legalt og naturligt at tale om problemer, og at der er åbenhed for at tale om problemer, tvivl og spørgsmål i undervisningen og i uddannelsesforløbet.

Procesevaluering af undervisning er givende, hvor underviseren evner at spørge ind til, hvad der har virket godt og mindre godt. Det giver ifølge de studerende en personlig oplevelse af at arbejde med egen læring og læringsudbytte.

I dette projekt har de interviewede studerende overordnet givet udtryk for følgende udfordringer og udviklingsmuligheder:

- At der bygges videre på værdien i både at have studerende og undervisere som vejledere
- At der er en synlig og eksplicit ramme for vejledningen
- At den studietekniske vejledning udvikles
- At der arbejdes med metoder til gruppebaseret og individuel vejledning og med åbenhed omkring håndtering af problemer i undervisning og uddannelse
- At der arbejdes videre med procesevaluering af undervisningen

### **3.2 Vejledningsudfordringer – med undervisernes blik**

Synliggørelse af vejlederroller og vejledning som basiskompetence hos underviseren er et gennemgående ønske. Med vejlederroller tænkes i forståelse og afgrænsning af vejlederopgaver på faget og instituttet. Og der tænkes i de forskellige vejlederroller, underviseren agerer i overfor de studerende, fx som mentor, coach, mesterlærer og diskussionspartner. Underviserne oplever i den pædagogiske praksis en række dilemmaer, fx dilemmaet mellem at være diskussionspartner eller vej-

leder, mellem at indtage den direkte nursende rolle og at stille krav til de studerende og mellem rollerne som procesfacilitator og bedømmer.

I forlængelse heraf efterlyser underviserne et fælles sprog omkring vejledningsopgaver og anvendelige begreber. Der er behov for en fælles referenceramme, som kan give den enkelte underviser redskaber i håndtering af vejledningsopgaven og faget en fælles forståelse af vejledningspraksis og -sigte. Med de forskellige kontekster, fagene arbejder i, er det ifølge underviserne vigtigt, at en sådan fælles referenceramme er en udviklingsramme, som de enkelte institutter, fag og undervisere kan gøre brug af. For standardiserede fælles rammer kan bevirke, at fagene på grund af deres forskellige traditioner og vilkår ikke kan gøre brug af dem.

Kompetencebeskrivelserne er blevet tydelige i studieordningerne med implementeringen af den nye uddannelsesbekendtgørelse 2005. En udfordring, underviserne formulerer, er hvordan de individuelt og i et underviserfællesskab arbejder med at omsætte kompetencebeskrivelser til pædagogisk praksis. En anden udfordring er, at der på fagets niveau efterlyses systematisk og løbende vidensopsamling om forandringer på jobmarkedet for kandidater fra faget.

I arbejdet med vejledning af grupper har underviserne flere bud på udviklingstemaer. Generelt efterlyser underviserne viden og videndeling om, hvordan man håndterer gruppedannelsesprocesser, hvordan man faciliterer dialogiske vejledningsprocesser internt i den enkelte gruppe, og hvordan man kan arbejde med gensidig gruppefeedback på holdniveau.

Kommunikation i vejledningen er også en af de udfordringer, underviserne udfolder i denne indsamling af viden om praksis. Det gælder både ansigt-til-ansigt kommunikation og den virtuelle kommunikation via mails og elektroniske gruppekonferencer. Hvordan håndtere balancen mellem den fysiske tilstedeværelsesvejledning og den elektroniske vejledning? Hvordan håndtere de mange individuelle henvendelser? Og hvordan håndtere kvalitet og ansvar i den vejledning, der bedrives i det virtuelle lærings- og vejledningsrum? Dette er nogle af de spørgsmål, underviserne trækker frem som udfordringer i dagens praksis.

Endelig peger underviserne på udfordringen i at kvalificere vejledningen fra gymnasier, højskoler og andre ungdomsuddannelser, de studerende rekrutteres fra. Der er her en central vejledningsopgave i at forberede overgangen fra ungdomsuddannelserne som læringsrum til universitetet som nyt læringsrum med anderledes forventninger til studie- og arbejdsprocesser. Underviserne peger her på behovet for en bedre før-vejledning og kompetenceafklaring for de potentielle unge studerende.

Flere af underviserne henviser til de gode erfaringer med udviklingsarbejdet "Kollegial Supervision". Særligt værdifulde træk ved denne metode er at modellen og metoderne er praksisnære, og at der opstår et kollegialt refleksionsrum om pædagogik og personlig praksis ved at man åbner undervisningsrummet for kolleger. Dette arbejde har allerede inddraget vejledning, men metoden kunne overføres mere konsekvent til denne undervisningsform.

Underviserne peger på følgende områder til en videreudvikling af vejledningen:

- Synliggørelse af vejlederroller og vejledning som kernekompetence hos underviseren
- Sprog, terminologi og begrebsafklaring omkring vejledningsopgaver
- Rum og redskaber til at arbejde med, hvordan man oversætter kompetencemål til pædagogisk praksis
- Kommunikationspraksis og metoder – i den mundtlige vejledning og i den virtuelle vejledning
- Kompetenceafklaring og vejledning for de potentielle nye studerende før studievalg og studiestart

### **3.3 Vejledningsudfordringer – med et ledelsesblik**

Lederne oplever et behov for at skabe nye rammer for at vejledning bliver synlig i et organisatorisk perspektiv, i tid, prioriteringer og valg på institut- og fakultetsniveau.

Især har ledelsen øje for følgende konkrete udfordringer:

- Før-vejledning i forbindelse med valg af universitetsuddannelse

- Introducerende vejledning for nye studerende med fokus på at etablere et socialt læringsmiljø og træning af studievaner og – kompetencer
- Vejledning gennem studieforløbet og afklaring af studievalg ud fra et helhedsblik på de tværfaglige kombinationsmuligheder
- Gennemførselsvejledning
- Et videre udviklingsarbejde om vejledningsmetodik og vejlederroller
- Fokus på underviseren som pædagog og på en proaktiv tilgang til kvalitetsudvikling af undervisningen
- En organisatorisk forankring og synliggørelse af vejledningen

Der er i et ledelsesperspektiv et behov for at sætte fokus på før-vejledning og introduktionsvejledning, som imødekommer nye og ændrede forventninger blandt de studerende. Det eksisterende samarbejde med ungdomsuddannelserne kan med fordel styrkes, så de unge bedre kan håndtere overgangen fra et uddannelsesniveau til et andet.

Nye tendenser i studieadfærd er bl.a., at de studerende er mere pen-sum- og arbejdsøkonomiske, ønsker personlig feedback og har en åbenhed for mange måder at lære på. Ved studiestart ligger der en pædagogisk og organisatorisk udfordring i at arbejde med de studerendes introduktion til universitetet som en ny læringskontekst for de unge. Underviserne får en mere markant rolle i forhold til at etablere sociale miljøer og rammer. Det er vigtigt at drøfte, hvordan underviserne kan imødekomme nye forventninger hos de studerende. Nogle af de træk, der fremhæves ved de nye studerende er, at de forventer en mere styret tilrettelæggelse af læreprocesser, og at de samtidig har forventninger til at kunne agere i et læringsrum med individuel frihed og individuelle valg.

Vejledning gennem studieforløbet bliver vigtigt med flere studievalg og mere tværfaglighed i studieprocessen som stiller krav om viden og vejledning. De forskelligartede kompetenceprofiler for kandidater på det offentlige og private arbejdsmarked kan synliggøres bedre for såvel studerende som undervisere, og der er ifølge lederne behov for at underviserne kan informere og vejlede om kombinationsmuligheder og har et helhedsblik i vejledningen af de studerende.

Andre eksempler på udviklingsområder er: brug af gruppevejledning i forbindelse med projekter, etablering og udvikling af studiemiljøer, der fremmer gruppebaserede læreprocesser, brug af IT i undervisningen og udvikling af nye undervisningspraksisser i forbindelse med ændrede eksamensformer.

Der ligger en udfordring i at etablere rum for deling og udvikling af viden underviserne imellem. Der efterlyses også fra ledelsesside en fælles referenceramme for det videre udviklingsarbejde med fx mentorvejledning – forstået som en udviklingsramme, der kan tage højde for forskellighed i vilkår og traditioner på institutterne. På de små fag, hvor det falder naturligt at integrere vejledningen i undervisningen, og hvor der er et nært kendskab til de nye studerende, er det måske mindre påkrævet at formalisere mentorvejledningen. På de større fag er det vigtigt at tænke i, hvordan man kan formalisere en mentorvejledning og bruge ressourcerne bedst muligt.

Undervisnings- og forskningssamarbejdet på tværs af fag kan komme til at skabe nye rammer for det pædagogiske udviklingsarbejde. Evalueringer og dokumentation på en proaktiv og fremadrettet måde og fokus på en ny studielederrolle med en tydelig pædagogisk og mindre administrativ profil nævnes som vigtige faktorer. Også udvikling af studievejledningscentre, job- og organisationsbeskrivelser for studievejledningen og skriftlighed i vejledningen er udviklingsområder, der fremhæves fra ledelsesside.

Ledelsen oplever i dag et stigende krav om dokumentation i forhold til sammenhæng mellem strategi, mål og praksis. Udfordringen er ifølge lederne at bruge dokumentation til at skabe refleksion og udvikling. Det kan ske gennem individuel kompetenceudvikling af underviserne og ved at skabe et kollegialt rum for refleksion og udvikling.

På ledelsesniveau er der blandt de interviewede megen opmærksomhed på at kvalificere vejledningen og følge op på de strategiske udfordringer, der ligger i universitetsloven og udviklingskontrakten. Et gennemgående spørgsmål er dog, hvordan organisationen kan sikre tid til vejledningen. Flere peger på, at vejledning ikke er synlig i den undervisningstidsaftale, der er indgået på fakultetsniveau. Derfor må institutterne selv definere rammerne og vægte ressourcerne til vejledning. Hvis vejledningen skal opprioriteres i tid, bliver det nødvendigt på in-

stitutniveau at foretage prioriteringer og træffe valg inden for de ressourcer, der er til rådighed, siger flere af de interviewede.



*”Vi skal som undervisere forholde os til, hvordan den enkelte når ind i sin faglighed og hvilke processer, der ligger i det.”*

En underviser

## **4. Mentorvejledning**

*Mentorvejledningen* defineres i dette udviklingsprojekt som en vejledningsform med fokus på studieprocesafklaring og -træning mellem underviser og studerende, individuelt og i grupper. Det er dertil også en læringsform, hvor underviseren faciliterer refleksion hos de studerende over studiepraksis og opnåede studiekompetencer.

Mentorvejledningen praktiseres på forskellig vis på fagene: individuelt, gruppevis og på hold og årgangsniveau. Vi beskriver i dette kapitel forskellige konkrete modeller, der er anvendt på store og mindre fag. Underviserne fortæller om, hvordan de støtter de studerende i den faglige udvikling på studiet og i at eksponere og drøfte egne læreprocesser. De gevinster, der fremhæves ved mentorvejledning, handler blandt andet om, at de studerendes oplever tilhørsforhold og engagement i forhold til faget, mærker en interesse fra fagets side i deres trivsel og faglige udvikling og bliver styrket i deres personlige uddannelsesvalg. De får fokus på mål og kompetencer, reflekterer over egen studieproces og får opmærksomhed på karriereveje.

### **4.1 Mentorvejledning på Det Humanistiske Fakultet ved AU**

Mentorvejledning er i dag integreret som en metode, der praktiseres på forskellig vis på Det Humanistiske Fakultet. Her forstås og praktiseres mentorskab hovedsageligt på tre måder:

- Ældre studerende som mentorer for nye studerende (førvejledning, rus-introduktion og studievejledning)
- Undervisere, der fungerer som mentorer for studerende – individuelt, gruppevis eller som årgang
- En nøglemedarbejder på en virksomhed, som fungerer som mentor og kontaktperson for en studerende (Cand.selv – cand.mentor)

I dette kapitel er der fokus på mentorvejledning som en uddannelses- og studieorienteret vejledning, som forstås af undervisere evt. i samarbejde med studievejlederne. Indholdet af mentorvejledningen er meget bredt og omfattende og befinder sig mellem den mere traditio-

nelle faglige vejledning og studie- og erhvervsvejledning. De studerende udtrykker behov for bevidsthed inden for mange felter i uddannelsen. En central komponent i forbindelse med denne bevidstgørelse er kompetencetænkningen som vi derfor har valgt at give særligt fokus i rapporten (kapitel 7).

#### **4.2 Behov for vejledning i mødet med universitetet**

Selvledelse og samarbejde er gennemgående overskrifter, når de studerende sætter ord på, hvad de forstår ved akademisk studiekompetence. De uddyber med følgende udfordringer, de har oplevet ved den ny læringstilgang på universitetet:

- At kunne strukturere sin egen tid og være bevidst om sine egne ressourcer
- At kunne tage ansvar, være medbestemmende og strukturere egne og gruppebaserede læreprocesser
- At lære at tage imod viden, at søge viden og videregive viden
- At indgå i fælles læreprocesser på nye måder – sætte mål, afstemme forventninger og give konstruktiv kritik og feedback til medstuderende
- At kunne skille arbejde og fritid – og administrere fagligheden i fritiden
- At være afklaret om eget ambitionsniveau – fra den enkelte opgave til hele studieforløbet
- At have overblik over egen faglighed
- At arbejde intenst og koncentreret
- At kunne skelne væsentligt fra uvæsentligt
- At kunne metareflektere

De peger samtidig på, at starten på et universitetsstudium er en personlig, social og faglig udfordring. Som ny studerende går den enkelte ind i et nyt læringsmiljø og skal finde ud af at orientere sig efter nye formulerede og ikke-formulerede forventninger til at arbejde akademisk, tilegne sig ny viden og skabe viden. Vigtigt som ny studerende er et åbent læringsmiljø, der giver viden om hvad det vil sige at studere på universitetet, inviterer til spørgsmål og giver mod til at engagere sig i studiet. Som værdifulde elementer i den eksisterende praksis for at introducere nye fremhæver de studerende faglige instruktørordninger, tutorordninger og sociale aktiviteter som for eksempel hyttetur.

Et andet centralt område, de studerende fremhæver, handler om en dialog om kompetencemål, som de er formuleret i studieordningen. At forstå, hvad der indeholdt i kompetencemål og at kunne indarbejde det i egen studiepraksis er et udviklingsområde, siger flere studerende.

At kunne honorere forventningen om selv at opsøge viden, arbejde med viden og skabe viden er en anden udfordring, der fremhæves. Hvor praksis i gymnasiet kunne være, at læreren styrede udvælgelse af tekster, kan udfordringen her være, at man selv i højere grad skal opsøge og udvælge relevant viden. En studerende udtrykker det således: *"Man bliver jo aldrig færdig med at lære. Det ville være godt at nå at læse 'det ekstra' – men hvad er det? Du skal selv ud og hente ekstra viden hele tiden."*

En anden studerende fortæller om, hvordan hun har oplevet med-studerende, der holder viden og holdninger tilbage: *"De studerende har alle holdninger, men de er bange for at lufte dem og måske bange for at vise deres uvidenhed."*

I introduktionen til universitetet peger de studerende på tre afgørende faktorer som fra starten kan inddrages i mentorsamtaler eller være en effekt af den kontakt mellem undervisere og studerende som samtalerne skaber:

- At opleve et åbent læringsmiljø
- At få en dialog om de faglige forventninger og mål i studieordningen
- At få træning i studietekniske færdigheder

De studerende giver udtryk for positive oplevelser med mentorvejledning. De værdier, de særligt fremhæver, er:

- At der er fokus på den studerende som person
- At de studerende får et skarpere fokus på individuelle udviklingsveje og afklaringer gennem studiet
- At det er inspirerende at høre andres bidrag og tvivl
- At det er et godt bidrag til studiemiljøet og en oplevelse af en dialogisk kultur
- At det er en tilbagevendende proces med den samme mentor som "den røde tråd"

### **4.3 Undervisernes møde med de studerende**

Underviserne oplever i dag som følge af et bredere og større optag en stor diversitet i de studerendes forventninger og forestillinger om studierne. Nogle studerende har klare forestillinger og er målrettede i deres studievalg. Andre har uklare forventninger til faget.

*”Deres forventningshorisont er meget forskellig. Det peger jo tilbage på den vejledning, der ligger forud. Hvad har vi rekrutteret på baggrund af?”* siger en underviser fra Æstetik og Kultur.

Forventningen til den studerende fra familie og venner om, at man ved, hvad man vil, og at man kan blive til noget, kan for nogle studerende være et stort pres. Dette kan være en af forklaringerne på, at det kan være svært at stille sig uvidende og blotte sig i en proces sammen med og over for familie. Det kan resultere i faglig og personlig ensomhed, og her kan mentorvejledningen spille en rolle, er en erfaring fra en af underviserne. Vejledningen kan bidrage til at justere forventninger og forstå sig selv i en faglig udviklingsproces.

I et studieprocesperspektiv gør underviserne sig overvejelser om, hvordan de i den pædagogiske praksis kan arbejde med at indarbejde gode studievaner og kompetencer. De gode eksempler handler her om:

- At overveje, hvordan man kan opprioritere vejledning som en del af læreprocessen for de studerende
- At overveje evaluerings- og eksamensformer i et individuelt og gruppeorienteret perspektiv
- At træne samarbejdskompetencer gennem korte og koncentrerede projektforsøg
- At skabe sammenhæng og forbindelseslinier til andre fag
- At styrke den pædagogiske faglighed
- At skabe en åben dialog om succes og modstand igennem en studieproces

Som et sidste fokusområde peger undervisere og ledelse på studiemiljø. Her tænkes i:

- Faglige læringsfællesskaber
- Sociale fællesskaber
- Fysiske rammer på faget og instituttet

#### **4.4 En redskabsorienteret tilgang til studiet**

En central udfordring, der formuleres af underviserne er, at de studerende giver udtryk for en mere redskabsorienteret og instrumentel tilgang til universitetsstudiet. Deres vaner og erfaringer fra gymnasiumtiden handler om ”at gå i en klasse”, ”have lektier for” og ”kunne det, der står i bogen”. I et læringsperspektiv er udfordringen til universitetslæreren i dag at konkretisere læringsmetoder i en akademisk videnstilegnelse og videnskabelse og træne overgangen fra læring i gymnasiet til læring på et universitet.

Den akademiske studiekompetence omfatter nye læreprocesser, siger flere af underviserne. De studerende skal lære at arbejde videnskabeligt med læsning af primærtetekster og forståelse af terminologi. De skal kunne skabe distance til stoffet, abstrahere og løfte sig over blot dette at kunne sit stof. Og de skal træne tålmodighed og få forståelse for, at det tager tid at læse et fag og at øve sig.

En underviser fortæller følgende om de studerendes oplevelse af eksamenskrav:

*”En studerende siger til eksamen: Jeg sagde alt, hvad der stod i bogen om Hume, og hvorfor får jeg så kun 8? Hvad er det så, der mangler? Hvad er det ekstra i forhold til bare at kunne sit stof? En abstraktions-evne. Når de kommer til vejledningen er det for eksempel med spørgsmålet: Hvad vil det sige at have en distance til stoffet? Der skal vi være meget mere eksplicite med vores taksonomi. Der er med flere studerende på årgangene blevet behov for at eksplicitere, hvordan vi gør det her. Tidligere, hvor der var få studerende på hver årgang, fik de det ind under huden ved at færdes i miljøet. Nu laver vi bachelorworkshops, som går ud på at fortælle dem, hvordan man skriver en større opgave. Det er gået fra at være et selvstudie til noget, vi skal blande os i”.*

At de studerende ønsker redskaber og teknikker er en generel oplevelse blandt underviserne. Flere kalder denne tendens for en skolificering eller en skolegørelse af universitetsstudiet. *”Det er rigtig nok set, at vi skal lave den der drejning. Men samtidig må man acceptere, at det altså også er et spørgsmål om øvelse. Man bliver akademisk praktiker ved at få lov at bruge redskaberne og øve sig”*, siger en underviser.

Fagene er i dag bevidste om, at der skal arbejdes mere og mere med studiemetodologi for at få nogle gode studievaner fra studiestart. En

udfordring, der opleves af underviserne, er behovet for at eksplicitere arbejdsformer, arbejdsmetoder og evaluerings- og eksamenskriterier og at give en redskabskasse til de første år på studiet. Flere fag arbejder også med instruktører, lønnede studerende, som kan være en støtte i det studietekniske og hjælpe de studerende i arbejdet med at omsætte fx forelæsninger til eget arbejde.

Der ligger en stor udfordring at få bygget en faglighed op i kontakt med den studerende<sup>27</sup>. Det bliver derfor vigtigt for underviseren og vejlederen at formidle og facilitere processer, hvor de studerende lærer at skabe nye typer refleksion over deres egen læreproces og læringsudbytte.

Engelsk er et af de fag, hvor man har arbejdet med ikke bare at introducere til en faglig metodologi men også at introducere de studerende i studietænkning og studieteknik. Faget hedder "Research skills" – og omhandler blandt andet metoder til at arbejde med større skriftlige opgaver. Flere andre fag har lignende forløb eller workshops.

#### **4.5 En strategisk tilgang til studiet**

En tendens, underviserne sporer, er at de studerende har en strategisk tilgang til studiet og er selektive i forhold til, hvor og hvordan de investerer tid og energi. De studerende foretager prioriteringer og træffer valg, bl.a. ud fra at de skal have en hverdag til at hænge sammen med erhvervsarbejde og evt. familieforpligtelser.

De studerende kombinerer i dag studielivet med erhvervsarbejde i et betydeligt omfang. Nogle sparer op til studieophold andre bruger det til CV-kreditering og endnu andre tjener penge til egen forsørgelse.

En studievejleder fra Æstetik og Kultur siger følgende om de studerendes erhvervsengagement under studiet: *"De studerende er meget engagerede udenfor studiet i alt muligt. Vi opfordrer også til, at man afprøver nogle af de ting, man lærer om fx kulturel organisation, i det virkelige liv. Jeg er begyndt at opleve, at det nogle gange næsten overskygger studiet. Jeg opfatter det som et stadigt større fokus i medier og*

---

<sup>27</sup> I undersøgelsen "*Frafald og studiemiljø*" fra Studenterrådet på Aarhus Universitet, beskrevet i kapitel 1, var en af hovedpointerne, at de studerende motiveres gennem en veltilrettelagt undervisning, der åbner for en faglig og personlig dannelsesrejse.

*snakken om universitetsuddannelser, at du skal have en del flere kvalifikationer end det du får på fem år. Det lægger vores studerende meget vægt på. De laver måske PR-arbejde for en teatergruppe, de spiller selv teater, eller de arrangerer nogle studiefaglige ting. Alt muligt ude i kulturlivet – og også i organisatoriske sammenhænge. CV-ting, hvis man skal være lidt grov. Og så ved siden af det kommer der så måske et job for at tjene nogle penge.”*

#### **4.6 Mentorvejledning – i praksis**

De studerende har fokus på selvafklaring og på det individuelle faglige forløb. Selvafklaringen kan ske gennem netværk med studentementorer, administrative medarbejdere, studievejledningen, studielederen. Og det kan ske gennem en mentorordning med undervisere.

Flere fag har taget initiativ til en formaliseret mentorordning med undervisere, hvor de gennemfører et program med individuelle og gruppebaserede samtaler. Typisk gennemføres mentor- og studieproces-samtaler på bachelorniveau. Andre fag, typisk mindre fag, integrerer mentorvejledningen som en uformel og naturlig del af hverdagen.

I det følgende beskriver vi modeller og metoder fra praksis på fag og institutter som et led i den fælles deling af viden fra praksis.

##### **a) Mentorordning på første årgang**

På Filosofi er der erfaringer med mentorer på første år. Baggrunden for mentorordningen på filosofi var oplevelser af, at de nye studerende mødte studiet med en vis generthed og uselvstændighed og havde ønsker om personlig vejledning. På Filosofi valgte man derfor at afprøve en ordning med undervisere, der skulle fungere som mentorer og hjælpe og støtte de studerende det første år i studiet. Det væsentlige ved ordningen har været at opbygge en god og nær kontakt mellem studerende og institution via en nær kontakt med en underviser.

Mentorsamtalerne finder sted to til tre gange, en gang i første semester og en gang i andet semester. Samtalerne har en varighed af 20 minutter. Ordningen er et frivilligt tilbud til de studerende og annonceres gennem hjemmeside, opslagstavle og undervisning. Her får de studerende oplysninger om, hvem der er deres mentor, og hvornår de skal møde ham eller hende.

*Første møde* afholdes indenfor de første to uger af studiet. Her tales om forandringen og overgangen fra gymnasiet til universitetet, om de faglige og sociale studiekompetencer og forventninger og om at begå sig på instituttet.

*Andet møde* afholdes i december. Her tales om, hvordan det er gået de første tre til fire måneder.

*Tredje møde* afholdes i maj/juni som afslutningen på det første år. Dette møde afholdes som et gruppemøde med tre til fire studerende. Det fungerer som et evalueringsmøde og er et vigtigt input til studielederen.

Tidligere var alle undervisere på første årgang involveret og havde seks til otte studerende, som de gennemførte individuelle mentor-samtaler med. Nu er det et frivilligt tilbud til underviserne.

Mentorordningen kan videreudvikles. Ledelse og undervisere er opmærksomme på følgende udviklingsområder:

- Viden om fremtidige jobperspektiver
- Information og motivation om mentorordning overfor undervisere og studerende

På Engelsk valgte man for tre år siden at introducere en ordning hvor underviserne fungerer som mentorer. Baggrunden var større optag af studerende, flere studerende med relativt lavere karaktergennemsnit fra gymnasiet end man var vant til samt en undervisningspraksis med større hold. Målet var gennem den studerendes kontakt med en underviser at give en ramme for at drøfte overgangen til universitetet og at forbedre chancerne for de studerende, der kunne have vanskeligheder i universitetsmiljøet, problemer med at bestå eksamen og derfor kunne være i farezonen for at stoppe deres studieførløb.

Idéen med at introducere en mentorrolle på Engelsk har været at skabe en relation mellem de studerende og de akademiske medarbejdere til at drøfte især studierelaterede temaer. Mentoren kan fx:

- Hjælpe den studerende med en bevidstgørelse omkring mål for studieprocesser og studievalg



- Drøfte temaer vedrørende studieteknik, håndtering af studie- og eksamensprocesser og prioritering af indsatsen
- Få feedback om de studerendes generelle oplevelser med faget
- Henvise til andre personer og instanser, når mentoren ikke selv har viden og kompetencer.

Hver fuldtidsansat underviser får tildelt en mentorgruppe på ca. 10 studerende på første årgang. Mentorgruppen består typisk af to læsegrupper, der på forhånd er sammensat af underviserne. Ordningen er et frivilligt tilbud til de studerende. Alle undervisere agerer som mentorer, også selvom de ikke har undervisning på første årgang. Dette betyder også, at ordningen kan realiseres inden for de nuværende ressourcer på faget. I det første semester opfordres lærerne til at invitere deres mentorgruppe til to eller tre møder.

På *det første møde*, som finder sted indenfor de første to uger i semesteret, er formålet, at deltagerne i gruppen lærer hinanden at kende. Mentoren får viden om de studerende og en mulighed for at drøfte, hvordan det går med at vælge fag, hvordan de har fundet sig til rette med bolig. Desuden får de studerende informationer om universitetet og en række praktiske ting. Lærerne forklarer også om mentorordningen – hvad de studerende kan forvente af deres mentor og hvad de ikke kan forvente (fx studievejledning, hvor der henvises til fagets studievejledere).

*Det andet møde* er et individuelt møde mellem mentoren og en studerende. Det finder sted halvvejs hen i semesteret. Her drøftes hvordan det går med den enkelte studerende. Her finder læreren ud af, hvordan den enkelte studerende har det, har studiekolleger, er blevet skrevet op til eksaminer, fungerer i læsegruppe, arbejdsmetoder, hvad der er gået godt og mindre godt osv. Derudover rådgiver læreren om hvordan de bedst kan komme videre også ved hjælp af rådgivningsmuligheder.

*Det tredje møde* er typisk et gruppemøde i slutningen af semesteret. Her evalueres semesteret, og der er den drøftelse af de valg, den enkelte står overfor at træffe på kort og lang sigt. Det kan fx være om kurser, eksaminer, valg af andet fag og job- og karriereovervejelser.

I det andet semester opfordres underviserne til at arrangere et gruppemøde og et individuelt møde. De studerende kan også udenfor møderne kontakte deres mentor. Gruppemøderne varer ca. 1 time og de individuelle samtaler mellem 20 og 30 minutter.

Det generelle indtryk fra institutledelse og undervisere er, at mentorordningen fungerer godt. Den har bevirket, at faget og underviserne er i stand til at fastholde de studerende og øge de studerendes engagement og oplevelse af tilhørsforhold til faget. De studerende er glade for, at faget viser interesse for deres trivsel og velbefindende, siger en underviser. Igennem mentorordningen oplever studerende, at de bliver styrket i deres personlige vej gennem studiet. Der er også eksempler på, at de studerende får hjælp til løsning af problemer, som de ikke på eget initiativ ville søge vejledning til. Dog er der også studerende, der efter de indledende møder vælger mentorordningen fra typisk med begrundelsen: "Jeg har jo ikke nogen problemer". De ser møderne som problemløsningsmøder frem for at være en integreret del af egen studieproces. Måske det er nødvendigt at gentænke og revidere program og udmeldinger om mentorordningen, som en af underviserne udtrykker det.

Mentoren skal være bevidst om, hvor grænserne går i den personlige vejledning, og hvad man selv har kompetence til som mentor på dette område. Et andet område, mentoren skal være opmærksom på, vedrører klager over kolleger. Her bør mentorerne henvise til fx studielederen.

En studerende fra Engelsk fortæller om sine erfaringer med individuelle og gruppebaserede mentorsamtaler: *"Jeg har fået en individuel mentorsamtale. Det var absolut en fin oplevelse. Min mentor var god til at sætte mig ind i mange ting om universitetet. Hvad kræver det at gå her? Hun var god til at spørge ind til studieinteresser og job. Vi havde derudover to gruppemøder per semester. Det fungerede også som en slags evaluering. Det var en uformel samtale, hvor alle kom på banen, og alle blev spurgt. Det virkede som en god model. For man ringer jo ikke bare lige til studievejlederen."*

Inden for aftalte rammer er der også studerende, der ønsker en mentor gennem en længere proces af studieforløbet: *"Det kunne være dejligt med en gennemgående vejleder/mentor gennem hele studiet, selv-*

*følgelig med en fleksibilitet, hvis kemien ikke er i orden. Det har den fordel, at mentoren kender ens ønsker, forventninger og bekymringer. Det vil også give en bedre indgang til at drøfte valg af speciale, fag og orientering efter interessante forskningsområder”.*

*”Mentorordningen er god og kan blive endnu bedre. Det er vigtigt at melde ud, hvad universitetet indebærer. Den mundtlige form er god”,* siger en studerende.

Mentorordningen anses som en blandt flere vejledningsmetoder for de studerende, fx tutorordningen med ældre studerende, det obligatoriske kursus på første semester i ”Study and research skills”, den opgavefaglige vejledning ved underviserne, læsegrupper, administrative medarbejdere, studievejledere og Universitetets og Fakultetets tilbud om rådgivning. Det centrale i mentorordningen er, at den studerende ikke selv skal opsøge dette, men får det som en naturlig del af sit første år på studiet.

## **b) Studieprocessamtaler**

På Æstetik og Kultur er der gode erfaringer med at lave studieprocessamtaler på bachelorniveau og kandidatniveau. Fokus er på selvafklaring og myndiggørelse i forhold til faglige studievalg og jobvalg. <sup>28</sup>

En studieprocessamtale præsenteres for de studerende som en mulighed for:

- At få fokus på egne kvalifikationer og kompetencer
- At træffe mere kvalificerede valg
- At reflektere over egen studieproces
- At etablere karrierebevidsthed

Studieprocessamtalen er en gruppesamtale, som finder sted på 2. og 3. semester på bachelor-niveau, 2. semester på kandidat-niveau og 2. semester på suppleringsuddannelse. Der er udarbejdet refleksionsguides til gruppesamtalerne, som de studerende skal forberede sig på individuelt og i læsegrupper. I refleksionsguiden spørges ind til, hvad du kan, hvad du vil, og hvordan du befinder dig på studiet. Der er desuden indtænkt en progression i de spørgsmål, der stilles på de for-

---

<sup>28</sup> Forberedelsesark til studieprocessamtaler på Æstetik og Kultur, Aarhus Universitet

skellige niveauer i studiet. Vejlederen udarbejder et anonymiseret resumé af hver studieprocessamtale.

En underviser forestår sammen med de to studievejledere studieprocessamtalerne for grupper af fem til seks studerende, tilfældigt sammensatte. Der er afsat en time til samtalen. Forud for samtalen opfordres de studerende til at arbejde med de formulerede spørgsmål i refleksionsguiden – personligt og i læsegruppen. Studieprocessamtalerne foregår samtidigt i en fastlagt uge for alle studerende.

På Æstetik og Kultur er det en prioritering, at de to studievejledere bruger tid og ressourcer på studieprocessamtalerne. En konsekvens af dette valg har været, at udgrænse den del af studievejledningen, der handler om informationer. Denne del er nu lagt ud på nettet.

Erfaringerne med studieprocessamtaler har været:

- At det er de studerendes rum til fælles refleksion
- At der er klare og synlige spilleregler
- At der kan arbejdes med personlig afklaring
- At studieprocessamtalerne finder sted samtidig for alle, og på den måde er en synlig og levende del af fagets læringsrum og -kultur

Underviseren uddyber her værdierne:

*”Fagligheden har været traditionsoverleveret. Men vi må jo se, at faglighederne dels bliver sammensatte på grund af tilvalg, dels finder man i højere og højere grad sin vej igennem modulerne. Vi er nødt til at forholde os til, hvordan den enkelte når ind i sin faglighed, hvilken proces der ligger i det.”*

*”Kvaliteten er, at de studerende får et erfaringsrum, der er deres eget. Som vejledere er vi der bare og holder trådene og etablerer rummet, laver spørgsmålene. Men der er nogle klare regler for, hvad vi accepterer, der foregår i rummet.”*

*”Det vigtige er, at vi etablerer dette tilbud i løbet af en uge. Det er hele holdet i den samme periode, der går rundt og tænker på de her ting. Vi beder dem også om at bruge tid i læsegrupperne om at snakke om det. Man når at snakke med sin bedste ven, med sig selv, med sin læsegruppe og med den gruppe, man bliver indkaldt til studieprocessamtale sammen med. Det gør jo, at den forsigtighed, der handler om, hvor meg-*

*et man tør eksponere sin egen læringsproces og sin egen usikkerhed der, hvor man endnu ikke ved, hvem man er, fordi man er i gang med at kaste sig ind i noget, der fylder en op på en ny måde, at man der får et rum og tilbuddet til at reflektere om det sammen med sine kammerater. Vi har følelsen af, at det virker. De studerende melder positivt tilbage.”*

En af studievejlederne fremhæver værdien i at lave studieprocessamtalerne som et fælles tiltag fra faget: *”Vores studieprocessamtaler har gjort at vi har samlet flere op end de stærke, der selv opsøger vejledning. I hvert fald midtergruppen, som måske ikke ville have opsøgt studievejledningen, men som godt vil komme til de her samtaler.”*

Udviklingsområder for studieprocessamtalerne er bl.a. at arbejde videre med implementering af den viden, der opnås gennem studieprocessamtaler.

### **c) Studieorienterede gruppemøder og individuelle samtaler med nye studerende**

På faget Spansk<sup>29</sup> inddeles de 1. års studerende i obligatoriske grupper, som de bruger i næsten alle fag. De holder oplæg i grupper, skriver opgaver og oversættelser i grupper og de skal ved slutningen af 1. semester udarbejde en obligatorisk skriftlig opgave inden for området 'Latinamerikansk kulturhistorie efter 1800'. Efter jul åbnes der mulighed for at justere grupperne efter de studerendes ønsker, men det er stadig faget som organiserer gruppedannelsen og tilsikrer at alle er med i en arbejdsgruppe.

Fagets mentorordning består i at studielederen i løbet af 1. semester personligt forestår samtaler med alle de 1. års studerende, både gruppevist og individuelt. Disse meget krævende samtaler suppleres så med et system af mentorer, hvor hver gruppe af studerende får tildelt en lærer, som de kan konsultere hvis der opstår problemer af faglig eller samarbejds-mæssig karakter. Institutlederen fortæller at fagets i øjeblikket ikke har ressourcer til at gøre møderne mellem studerende og mentorer obligatoriske.

---

<sup>29</sup> Fra 2006 har alle fag på Institut for Sprog, Litteratur og Kultur en mentorordning, idet Fransk som det sidste fag kommer med på ordningen fra i år.

Fra efteråret 2004 er de nye studerende på Klassisk filologi delt op i grupper, der bliver fordelt på underviserne. Det første år mødes de et par gang i semestret med deres mentor og diskuterer typisk studieteknik, eksamen, studieprogression, studiemiljø. Sideløbende arrangerer studievejlederne møder for de førsteårsstuderende. Møderne med studievejlederne er mere praktiske og møderne med underviserne mere studieorienterede. Det har dog vist sig vanskeligt at holde de to niveauer adskilt, og det drøftes at finde frem til en mere tydelig arbejdsfordeling. Det har fungeret rigtigt godt, at studievejlederne har inddelt dem i læsegrupper.

På Italiensk er det praksis at afholde individuelle samtaler med hver enkelt ny studerende i slutningen af august, bl.a. for at rådgive vedrørende propædeutisk kursus. Efter efterårsferien følges op med individuelle samtaler. Efter det første år tager underviserne en uformel samtale med de studerende, enkeltvis eller i grupper om studieteknik, selvrefleksion og opnåede kompetencer i forhold til fremtidige jobperspektiver. Sideløbende med disse samtaler arrangerer studievejleder forskellige møder om studieophold i udlandet, stipendier og andre emner. De studerende indgår i læsegrupper fra studiestart.

#### **d) Studieprocesvejledning som integreret del af undervisningen**

På fag med mindre optag af studerende er der måske ikke behov for at formalisere og rammesætte mentorvejledning på samme måde som ved de større fag. Her er praksis og udfordring mere at tænke i, hvordan man kan arbejde med vejledning som en integreret del af undervisningen.

På Østasiatisk falder det naturligt at tage snakken om trivsel og udvikling i studieprocessen med de studerende på første år. Her er praksis at integrere studieprocesvejledningen i undervisningen. En underviser fortæller her om, hvor hun tænker studieprocesvejledning ind i den opgavefaglige vejledning: *"Mine bedste vejledningseksempler og erfaringer er, hvor jeg har været vejleder på projekter og opgaver og haft diskussioner om forbedringer, der fører til, at den studerende tænker videre og finder ud af, hvad de er interesseret i at tage som suppleringsfag. Indholdet i opgaven og samtalen om den har ført til, at de studerende kommer i tanker om, hvad de egentlig interesserer sig for og i at se og finde kombinationsmuligheder".*

### **e) Studieprocesvejledning gennem studiet**

Klassisk Arkæologi er et lille fag med tre faste videnskabelige medarbejdere og en til to tilknyttede undervisere. På Klassisk Arkæologi optages 15-20 nye 1.årsstuderende årligt. Derfor mener man at det falder naturligt i hverdagen at tale med de studerende om studieprocesser, valg og forventninger.

Klassisk Arkæologi har haft en mentorpraksis gennem 10 år, hvor alle studerende i løbet af det første år har kunnet få en samtale med en vejleder. Denne metode har vist sig som en klar styrke, fordi samtalen er med til at mindske afstanden mellem lærer og studerende, og fordi der har været gode resultater med at tage en dialog med de studerende tidligt i første semester. Der bliver talt om alt, fx hvordan man skriver en opgave, om faglige ting, om studietekniske ting og om praktiske ting og rammer. Alle faste undervisere er involveret i denne ordning med samtaler, og den studerende har den samme vejleder gennem hele uddannelsen. Det virker rigtigt godt på den måde, at det giver en personlig kontakt, og den studerende oplever en tryghed i at kunne udtrykke sig om sin aktuelle situation og om fremtiden.

På kandidatuddannelsen er der fokus på fremtiden. Hvilken praktik skal den studerende vælge? Der er mulighed for op til seks måneders praktik, og muligheden bruges aktivt. I samtalerne er der fokus på evaluering, på omverden og på handlemuligheder.

*”Vi er ret sikre på, at det er gruppeprocesserne, der holder folk fast”*  
Underviser på Medievidenskab

## **5. Gruppevejledning**

*Gruppevejledning* i dette udviklingsprojekt har fokus på udvikling af en didaktisk og pædagogisk praksis, hvor gruppebaserede læreprocesser skal bibringe de studerende kompetencer inden for selvledelse, kommunikation, samarbejde og netværk. I udviklingsprojektet arbejdes med forskellige gruppe- og teamorganiseringer fra selvorganiserede netværk til teamorganiserede processer med fokus på projekter. Undervisernes bidrager med historier fra praksis, hvor de tematiserer overvejelser om individuel vejledning, gruppevejledning og vejledning på hold- og årgangsniveau.

Kompetencer som samarbejde, kommunikation, netværk og formidling er efterspurgte kompetencer i akademikerjobs. Underviserne arbejder på forskellige niveauer gennem studieforløbet med gruppeorganiserede læreprocesser.

Et centralt udviklingstema for underviserne og for de studerende er selve gruppedannelsen, hvor underviserne praktiserer forskellige metoder og indgange til øvelsen med at sammensætte grupper. Her er det en konkret udfordring at få sat grupperne i gang med egne refleksioner om mål, proces og projektplanlægning.

Et andet udviklingstema er, hvordan underviseren faciliterer gruppe- og teamprocesser. Underviserne bidrager med dilemmaer og god praksis, og vi har på den baggrund i rapporten åbnet for, hvordan man som underviser kan arbejde med koncentrerede projektprocesser, vinding mellem grupper og studenteroplæg, strukturering af vejledningsprocessen på holdniveau og gruppe- og netværksorganiseringer for specialestuderende.

Vejlederne peger på otte udviklingstemaer i arbejdet med vejlederroller og -opgaver:

- Skift mellem de forskellige vejlederroller
- Den personlige vejleder
- Gruppens vejleder
- Den virtuelle vejleder



- Håndtering af problemer i gruppeprocessen
- Iscenesættelse af rammer for vejledning
- Samarbejde og videndeling underviserne imellem
- Teamsamarbejde som udgangspunkt for undervisningssamarbejde

### **5.1 Værdier og udfordringer i forskellige gruppearbejdsformer**

Begrebet gruppe anvendes om forskellige gruppeformer fra læsegrupper til projektgrupper. Fire typiske gruppeformer er:

- Læsegrupper, hvor deltagerne typisk i starten af uddannelsen støtter hinanden i at arbejde med og forstå tekster, opgaver og opgaveløsning og får en social kontekst og tryghed
- Ad hoc grupper, hvor deltagerne diskuterer en praktisk case eller arbejde med en given opgave i læreprocessen
- Projektgrupper, som arbejder om sammen om en fælles opgaveløsning
- Specialegrupper, workshops og netværk

For underviseren handler det om at kende til og mestre et bredt spektrum af læringsmetoder og kunne se hvornår, de enkelte undervisningsmetoder skal bringes i spil.

I både mentorvejledning og gruppevejledning er der en række fælles etiske overvejelser og metoder. Det kan fx være omkring spørgeteknik, aktiv lytning, refleksion over læreproces og læringsudbytte samt metoder til at arbejde med processer og mål.

I en vejlednings- og undervisningssammenhæng er værdien ved en gruppebaseret proces, at gruppen selv klarer en stor del af arbejdsprocesserne, mens de mere metodiske diskussioner kommer ind i vejledningsprocessen med underviseren. Vejlederen kan kvalificere processen ved at arbejde med ansvar for den individuelle og fælles læring. En underviser fortæller, hvordan hun praktiserer at træne grupperne i at tage ansvar for egen læring. Hun træner grupperne i at afklare sig indbyrdes og tage diskussionerne selv: *"Når de møder op til vejledning på BA-niveau, så kan de godt starte ud med at være meget konkrete. Nogle spørgsmål, de gerne vil igennem og de har forberedt sig godt til det. Men jeg synes man i vejledningen skal være i stand til at sige, at hvis I nu diskuterer det her spørgsmål selv, hvad vil I så gøre?"*

*At man på den måde kan sætte dem i gang og vise dem metodisk, hvordan man diskuterer”.*

Undervisning i det virtuelle læringsrum er central i nyudvikling af masteruddannelser, men også på de etablerede uddannelser. Undervisning i det virtuelle rum giver nogle andre udfordringer i forhold til at skabe en balance mellem individuel vejledning, gruppevejledning og kollektiv vejledning. På en masteruddannelse, hvor deltagerne har fire fælles seminarer om året og resten af undervisningen i det virtuelle rum, er det vigtigt at etablere nogle sociale kontekster, hvor de studerende kan mødes undervejs i studieforløbet. Også i forhold til vejledningen, hvor der er ikke er ressourcer til udelukkende at vejlede individuelt. I grupperne bruger de studerende hinanden til at sparre med.

Nogle af de centrale udfordringer, underviserne peger på i forhold til gruppeprocesser, er følgende:

- At sammensætte grupper
- At skabe motivation til at tage arbejdet alvorligt, løfte i flok og hjælpe hinanden
- At have overblik over gruppernes proces, kunne følge grupperne i deres proces – og kunne vejlede i forhold til, hvor de er henne i processen
- At intervenere i forhold til grupper, der ikke fungerer

## **5.2 De studerendes forventninger, motivation og tilgang**

De studerende, der er interviewet i dette udviklingsarbejde, giver udtryk for, at de får følgende kompetencer gennem en gruppeorganiseret læreproces:

- Afstemning af forventninger, fx ved at arbejde med en gruppekontrakt
- Planlægning
- Uddelegering
- Overholdelse af aftaler
- Ansvar for egen del og for helheden
- Kompromis
- Initiativ
- Accept af forskellige roller og kompetencer i en gruppe
- Kommunikation
- Proces- og dialogforståelse

Gruppedannelsen er en svær og udfordrende proces, siger nogle af de interviewede studerende. Restgrupper, førstevælgerproblematikken, og undvigelsesstrategier er i spil, når de studerende selv skal danne grupper, fortæller de. De giver samtidig udtryk for, at de selv gerne vil styre gruppedannelser, når gruppearbejdet skal sigte mod eksamen. Lærerstyrede gruppedannelser kan være en fordel i starten, fordi man udfordres til at prøve sig af i forskellige grupper og afprøver rolleskift.

Underviserne oplever, at de studerende har forskellige tilgange og motivationer til at arbejde i gruppebaserede læreprocesser: Nogle har negative oplevelser med i bagagen fra gymnasiet og giver udtryk for, at gruppearbejde er spild af tid, eller at de i gymnasiet selv skulle "trække gruppearbejdet". Andre vælger netop en konkret uddannelse, fordi den er kendt for en praksis med arbejde i projektgrupper. De studerende møder ikke op med en fælles holdning til, at de kan drage særlig nytte af at arbejde i grupper. Der er ikke som tidligere en "ideologi" eller konsensus om, at det i sig selv er godt at være i grupper, oplever flere undervisere.

Det er en udfordring for underviserne at vende mulige negative erfaringer fra ungdomsuddannelserne til god brug af hinandens kompetencer i et samarbejde og en konstruktiv tilgang til samarbejdsprocesser. En underviser fra Østasiatisk udtrykker det således: *"I de første studieår er det mit indtryk, at de studerende enten ingen forventninger har til gruppearbejde eller oplever det som spild af tid. Den måde, den studerende løser tidsproblemet på, er fx: "Jeg ordner det hele selv, hvis de andre ikke kan eller vil". Den indstilling har de med sig fra folkeskolen og gymnasiet, hvor de har oplevet at være i gruppe med nogen, der ikke bidrog med noget. Udfordringen for os som undervisere bliver, hvordan man kan træne grupperne i at udforske andres kompetencer og i at uddelegere."*

Oplevelsen er at de unge studerende i dag mangler viden og metoder til fx hvordan de skriver en opgave, og hvordan de kan håndtere styring, arbejdsprocesser og planlægning i grupper.

### **Studerterforventninger på masteruddannelser**

På masteruddannelserne er målgruppen voksne mennesker med samarbejds erfaringer fra vidt forskellige jobs og virksomheder. Det bety-

der, at underviserne i denne sammenhæng møder andre erfaringer og motivationer til gruppebaserede læreprocesser. Der er her ikke på samme måde behov for at rådgive og vejlede i, hvordan man kan få grupper til at fungere. Samtidig betyder tilrettelæggelsesformen med stor vægt på læring i det virtuelle rum, at de studerende oplever et behov for at arbejde i studie- og projektgrupper som en kontekst for at bearbejde viden.

En underviser fortæller her, hvorfor hun i den sammenhæng er tilbageholdende med at rådgive og vejlede i, hvordan man kan få grupper til at fungere: *"På masteruddannelsen kommer folk, som har været ude i arbejdslivet i mange år. Nogle er jo ældre end mig. Jeg gør det, at jeg tit melder ud, at jeg er tilgængelig. Det synes jeg ikke er at nurse, men at stille sig til rådighed for dem, der har spørgsmål og problemer."*

Målretning af samarbejdsprocessen og skabelse af viden i et fællesskab er centrale motivationsfaktorer, som fremhæves af flere undervisere. På Medievidenskab er oplevelsen og erfaringerne fra studenter-evalueringer, at der er en høj motivation for at arbejde i grupper. Gruppen er en praktisk ramme, en god måde at mødes på. Og det er en god ramme for at lave research, feltarbejde, bearbejde materialet og producere noget sammen. *"Den generelle erfaring er, at det at producere viden er en væsentlig motivation for at arbejde i grupper. Det er det samme ved masteruddannelsen. At have et fælles mål, hvor man skal producere et eller andet. Hvorimod det om at være fælles om at læse sammen måske er mindre motiverende. Hvad er nu effekten af det?"*, siger en underviser.

### **5.3 Motiver for gruppearbejde**

Hvilke pædagogiske grunde kan der være til at gøre brug af gruppebaserede læreprocesser? Underviserne giver udtryk for forskellige motiver til at gøre brug af denne form:

- Samarbejds-, netværks- og formidlingskompetencer er centrale kompetencer for de studerende med henblik på fremtidige jobs
- Ved studiestart er det vigtigt at lave en god og tryk ramme for læring og videndeling
- Gruppeprocesser kan være med til at give de studerende et fagligt tilhørsforhold til studiet og modvirke frafald

At kunne samarbejde, netværke og formidle er kompetencer, der efterspørges hos akademikere på arbejdsmarkedet. Der ligger derfor også en træning i at fremhæve en professionel tilgang til disse kompetencer. En underviser fortæller om, hvordan hun bruger begrebet "samarbejdskompetence" som motivation: *"Jeg fortæller dem altid, at når I kommer ud i det virkelige liv, så kan I ikke vælge jeres gruppemedlemmer. Det her er social træning i at kunne arbejde sammen med hvem som helst, og det er en kompetence, I kan sælge jer selv på"*.

En underviser fortæller, hvordan han i de første semestre har arbejdet med grupper som en væsentlig og integreret del af undervisningen. Grupperne laver synopsisopgaver, og en af disse skal udarbejdes til et endeligt eksamensprojekt:

*"Det er meget den der usikkerhedseliminering, vi ser på første semester. De studerende har en forventning om, at de finder en tryk ramme, og det håber de på, at vi kan give dem. I første omgang betyder det sociale meget, og så giver det faktisk nogle gode netværkseffekter, som også betyder noget for det seriøse arbejde siden hen. At stille sin uvidenhed til skue, det lærer de at blive fortrolige med. At man ikke er dum, fordi man ikke ved det på forhånd, men at man faktisk er dygtig, hvis man er i stand til at stille spørgsmål. Det får de plads til og bliver øvet i. Det styrker dem og er med til at skabe de bånd, som skaber et netværk. Det sociale kan de tage med sig som en del af et studium, og samtidig kan de tage det dialogiske med som en måde at arbejde på. Vi er nødt til at have dem i gang tidligt, og på en måde, hvor vi siger, at det er en arbejdsmetode"*.

En anden underviser bruger egne erfaringer med, hvordan man på arbejdsmarkedet kan blive målt på sine evner til samarbejde: *"Jeg bruger i dag en værdifuld kompetence og erfaring fra mit tidligere arbejde i en international organisation. Når nye kandidater skulle ansættes, blev de sat til i en gruppesammenhæng at løse en skriftlig opgave. Samarbejdsprocessen blev observeret, og der blev lagt vægt på, hvem der bedst faciliterede brugen af kompetencer i forhold til opgaveløsningen. En erfaring og et lærepunkt, jeg i dag bruger overfor de studerende. Det er vigtigt for de studerende, at de er bevidste om egen tilgang, holdninger og roller, personligt og i gruppen. Erfaringen er, at grupper fungerer bedst, når de bevidst gør brug af, hvordan kompetencer kan komplementere hinanden i en gruppesammenhæng"*.

## 5.4 Gruppedannelsesprocessen

Hvilke overvejelser og valg er i spil, når grupper dannes? Hvad er underviserens rolle i denne indledende fase af gruppeprocesserne?

Underviserne er klar over, at der er mange overvejelser om kemi og mange forhandlinger i gang, når de studerende selv har ansvar for at danne grupper. En underviser har spurgt sine studerende om, hvad de vælger efter, når de selv forestår gruppedannelse: *"Når man spørger de studerende, siger de, at det handler om kemi. Og kemi handler om mange ting. Der er en faglig side. Her er det min erfaring, at de har styr på, hvem der er gode, og hvem der ikke er gode. Der er også noget praktisk med hensyn til, hvordan de bor. Nogle studerende har børn og familier. Dem er der nogle af de andre studerende, der har svært ved at rumme. Der er rigtig mange ting, der går ind i det med kemien, fx hvad der er smart og usmart, og om man er en kvinde eller mand"*.

Der kan i gruppedannelsesprocessen komme problemstillinger ind omkring gruppeskift, spejling og mangel på bevidsthed om at supplere og komplementere hinanden, venskaber, samvittighed og andet, der kan sløre den faglige og professionelle tilgang. En vigtig spilleregul er at formidle til de studerende, at de skal tænke i en professionel og faglig tilgang til arbejdet i gruppen, siger en underviser: *"Man behøver ikke være hinandens bedste ven, og man behøver ikke komme til gruppen med sine kæresteproblemer. Det med at adskille kunne man som underviser eksplicitere mere overfor grupperne, så de får et billede af rammen for det, der skal foregå i gruppen"*.

En anden underviser giver et billede af forhandlingssituationen omkring gruppedannelsen. Hun har bevidst valgt at arbejde med et vist tempo i gruppedannelsesprocessen: *"Det er virkelig gået op for mig, hvor meget der foregår bagom og nedenunder. Nu foreslår vi egentlig, at vi laver det emne, men det laver vi alligevel ikke, for det ved vi godt, at de to andre er hooked på. Der foregår bunkevis af gruppeforhandlinger. Det er der nogle, der kan klare, og andre, der ikke kan. Nu gør jeg det, at jeg første gang på 2. semester skriver op på tavlen, at vi har de og de grupper. Jeg giver de studerende 10 minutter til at summe, hvad de vil arbejde med. Alle grupper skal være åbne, medmindre der er tvingende grunde til, at de ikke er åbne. Jeg kører det igennem åbenlyst. Tempo. Jeg vil skære af for alt det der følen rundt. Det kan skjule nogle faglige problemstillinger"*.

En af de problemstillinger, der har været drøftet, handler om de studerende, som ikke er blevet valgt til af en gruppe eller ikke selv har valgt gruppe. En underviser fortæller om sine overvejelser: *”Vi har ikke styret andet end at hvis nogle ikke kom i eller fandt en gruppe, var vi behjælpelige. Det tror jeg, er en blanding af berøringsangst, og at vi ikke syntes, at vi kendte dem godt nok til at kunne gøre det. Men det vil vi prøve at ændre på... Vi placerer dem, eller vi spørger, kan hun ikke være med her. Men uformelt og uden at tage problemerne op. Det er der berøringsangsten kommer ind... Det er ikke kun berøringsangst på den måde, at jeg vil undgå konflikter, men også at jeg vil undgå at udsætte dem for konflikter.”*

Der er forskellig praksis for, hvordan underviserne iscenesætter gruppedannelsen. Forskellige måder at organisere ”dating”<sup>30</sup> på, forskellige måder at generere idéer og temaer og forskellige tilgange til at arbejde med relationer er nogle af de temaer, der er kommet frem i interviewene.

En underviser fra Antropologi fortæller om, hvordan hun har involveret hele holdet i en proces. Ved forløbets start blev de studerende bedt om på en bestemt dato at aflevere en seddel om, hvilket projekt de gerne ville arbejde med, og om de havde evt. ønsker med hensyn til gruppe: *”Så er der åbent for, at man kan skrive sine ønsker på en seddel, hvis man ikke vil spørge nogen. Vi lavede to af grupperne. Resten havde fundet hinanden på forhånd. Det blev gjort en halv time efter undervisningen, og så lagde vi ud på nettet, hvem der var sammen med hvem... Vi havde også meldt ud, at grupperne skulle være på fem eller seks. Så de vidste, at hvis de ikke på forhånd var fem eller seks, kunne de forvente, at nogle kom ind i gruppen.”*

En underviser fra Østasiatisk har arbejdet med gruppesammensætning ud fra et princip om komplementære kompetencer: *”Jeg bad her de studerende individuelt om at skrive ned og prioritere, hvad de var bedst til, at skrive, tegne eller finde litteratur samt at lave en tidslinie. Ud fra disse kompetencer blev grupperne dannet af lærerne, således at der i hver gruppe var en komplementering af kompetencer. Det fungerede godt i de fleste grupper. Lærerne lagde op til, at de skulle skrive*

---

<sup>30</sup> ”Dating” skal her forstås som en konkret metode hvor de studerende beskriver ønsker og behov til emne og gruppeproces som et led i en struktureret gruppedannelse.

*en side om arbejdsfordeling og samarbejde. Gevinsten var, at de kiggede hinanden over skuldrene for at lære af hinandens spidskompetencer. Hvordan kan hun bare ryste en kladde ud af ærmet? Hvordan kan han bare redigere så hurtigt og effektivt? Det var nogle af de spørgsmål og inspirationer, der drev processen”.*

En underviser på Medievidenskab opfordrer grupperne til at lave en gruppekontrakt ved gruppearbejdets start. Gruppekontrakten er et redskab til at få afstemt forventninger og få et fælles billede af arbejdsproces og spilleregler i gruppen. Den kan fx indeholde følgende overvejelser:

- Ambitionsniveau
- Afklaring af arbejdsindsats
- Hvordan skal vi arbejde?
- Hvordan arbejder gruppens forskellige medlemmer?
- Hvor skal gruppearbejdet foregå?

I forbindelse med gruppedannelsen holder hun et oplæg om, hvad det vil sige at skrive et større projekt, at arbejde i en projektgruppe, og hun skitserer forskellige tilgange og roller i gruppen. Her er nogle af overskrifterne i denne introduktion til hele holdet.

1. Projektarbejdets niveauer: Emneorienteret projektarbejde (*know what*), projektarbejde med fast problemstilling (*know how*) og problemorienteret problemstilling (*know why*)
2. To tilgange til gruppearbejdet: den emneorienterede og den personorienterede
3. Vejledning – og hvad de studerende kan forvente sig af vejledningen og vejlederen i de forskellige roller, hun/han indgår i

### **5.5 Gruppe- og teamprocesser**

*”En god oplevelse af gruppevejledning, jeg husker, var i forbindelse med en større opgave på BA-niveau i faget receptionsanalyse. Vi var fem i gruppen, og vejlederen var god til at få alle på banen, både at få de tavse frem og nedtone de dominerende. Hun var med til at give et overblik, så vi selv havde en oplevelse af sammenhæng i opgaven. Både vejlederen og vi var forberedte til vejledningsmøderne. Og resultatet var en klar oplevelse af gensidig forståelse, helhed og en fælles målsætning”.* Sådan beskriver en studerende, hvad hun har oplevet som en god vejledningssituation.



De studerende fremhæver i øvrigt følgende faktorer som vigtige for at skabe en god vejledningsproces i gruppen:

- Klarhed og overblik omkring mål, retning og proces
- Det er godt at opleve, når underviserne samarbejder og formidler et fælles billede af niveau og progression i studiet
- Underviserne må gerne stille konstruktive krav om fremmøde, forberedelse og indhold
- Det er vigtigt at arbejde med gensidige krav mellem de studerende
- Kvalitet i feedback, klart billede af kvalitetsniveau og håndhævede tidsrammer for studenteroplæg
- Undervisning i, hvordan man skriver en opgave og anden studieteknik ("Værktøjskasse" tidligt i studieforløbet)
- Undervisning i præsentations- og formidlingsteknik – skriftligt som mundtligt
- Arbejde med disciplin, moral og aftaler i gruppen

De studerende foreslår som et led i gruppearbejdets start, at vejlederen melder tydeligt ud med, hvad han/hun kan hjælpe med i processen, hvordan rammerne er, og at der er regler for håndtering af mails.

Kompetencer og læringsmål skal være klare for de studerende. En underviser siger det sådan: *"Det er helt klart, at hvis du ikke holder fast i, hvad de skal lære, kan de selv blive i tvivl om, hvad det er de lærer og hvorfor"*.

At arbejde med progression ud fra de studerendes perspektiv og give de studerende en oplevelse af, på hvilket trin de er, er motiverende for den enkelte og gruppen. Det gør, siger en underviser, at de kan se udover deres egne problemer og være i stand til at være meget mere fokuseret på opgaven. Når de studerendes perspektiv er tydelig på læreprocessen giver det mening af tale om læring.

## **5.6 Eksempler fra undervisningspraksis**

Underviserne beretter om mange gode eksempler på gruppeorganiserede læreprocesser, fx:

- Vejledning i styrede og koncentrerede projektprocesser
- Facilitering af videndeling på tværs af grupper

- Struktureret vejledning på holdniveau
- Etablering af workshops og netværk for specialestuderende

### **a) Styrede og koncentrerede projektprocesser**

På flere fag er der høstet gode erfaringer med målrettede og koncentrerede forløb, hvor grupper arbejder intensivt sammen i en kort periode.

På Medievidenskab skal de studerende i disciplinen "Videoproduktion" arbejde i grupper på tre med et eksamensprojekt på en uge. Højt tempo og arbejde med et fælles produkt er motiverende for de studerende i forhold til at skulle arbejde sammen. I disciplinen "Didaktisk design" er der gode erfaringer med at arbejde med cases og konstruktion af viden i grupper. I første fase skal de studerende læse og arbejde med teori i læsegrupper. I næste fase gennemføres undervisningen caseorienteret. De studerende får lov til at vælge sig ind på to-tre cases samt at inddrage deres eget perspektiv. I arbejdet med cases sker der en teoritilegnelse. Tredje fase er konstruktionsfasen, hvor de studerende ser på, hvad andre gør.

På Lingvistik bliver der i disciplinen "Sprog i brug – samtale" arbejdet med obligatoriske grupper, som har tre uger til at arbejde med en eksamensopgave. De studerende giver udtryk for, at gruppeformen virker godt, ikke mindst når data skal indsamles, analyseres og bearbejdes. I de koncentrerede og styrede gruppeprocesser er det erfaringen, at tempo og fælles indsamling, bearbejdning og produktion af viden er med til at give god energi i den fælles læreproces.

### **b) Facilitering af videndeling på tværs af grupper**

Flere undervisere oplever, at det kan være svært at holde energien og motivationen, når de studerende skal præsentere oplæg for hinanden og bruge hinanden til videndeling på holdet. *"Når de selv er på scenen, vil de godt. Når de andre er på scenen, gider de ikke"*, siger en underviser.

En underviser fortæller her om, hvordan han har arbejdet med at skabe en fælles energi på holdet. Det var tidligt i forløbet, og grupperne skulle arbejde med at identificere en problematik ud fra det samme litterære værk. Grupperne arbejdede i samme lokale og fik

inspiration på mange sjove måder: *”Samme faglige fokus. Der er sikkert også en form for konkurrence eller pres, at nogle er nået længere end vi er. Grupperne finder ud af, at dem, der er tidligt i gang, også er dem, der når længst. Og de finder ud af, at det faktisk handler om at være hurtig og fået taget nogle beslutninger og få noget arbejde delegeret ud. Derfor skal man ikke stirre sig blind på stofmængden eller på kompleksiteten. Der spiller vejledningen en vigtig rolle, både til at skubbe på og facilitere grupperespons. Jeg har oplevet et hold, der virkelig var god til det med at forholde sig lyttende til hinandens refleksioner, og hvor diskussionerne kom i gang uafhængigt af mig.”*

Det er underviserens erfaring, at det er en god øvelse, der kan arbejdes videre med, fordi det hjælper de studerende med at læse koderne og forstå rammerne.

En anden underviser fortæller om, hvordan hun på masteruddannelsen brugte samme faglige fokus til at skabe god dynamik og energi på tværs af holdet. Her skulle de studerende læse samme monografi, og de var opdelt i hold. Et hold skulle fremlægge, et andet forsvare forfatterens valg og metode, og et tredje hold udfordre: *”Det med at spille roller tror jeg i virkeligheden er kodeordet – for os selv og for dem. At de ved, hvad rammerne er for det, vi skal lave. Her kendte de rammerne, og det fungerede fint. At de selv tog ansvar og styrede den proces, hvor de skulle udfordre og forsvare”.*

Flere undervisere bruger metoder med at tildele roller, fx fremlægger og opponenter, ved fremlæggelse af gruppepræstationer. Både undervisere og studerende peger på udfordringen i at lave åbne og involverende studenteroplæg og tilrettelægge processer, så alle deltagere involveres aktivt i processen. Her kan der arbejdes videre med procesmetoder til fælles videndeling på tværs af grupper, fx gennem:

- Arbejde med samme fokus men ud fra forskellige vinkler og roller
- Facilitering af fælles læreprocesser før, under og efter undervisningstimerne
- Metoder til det åbne og involverende oplæg
- Metoder til gensidig feedback

Disse metoder kan bruges både i traditionelle forløb med fysisk tilstedeværelse og virtuelle læringsforløb.

### **c) Struktureret vejledning på holdniveau**

En metode er på holdniveau at organisere vejledningsprocessen kollektivt. En underviser beretter om gode erfaringer fra tredje semester, hvor der introduceres til projektarbejdet. Her bliver de studerende på bestemte undervisningsgange i forløbet bedt om særlige ting: *"Denne gang skal I alle sammen have lavet en problemformulering og gruppe 1 og 2 skal fremlægge og gruppe 3 og 4 skal opponere. Næste gang skal I have nået det og det. At få sat processen i system og få organiseret vejledningen er en god erfaring. De studerende har haft mulighed for at aflevere ting inden – og måske få noget sparring på det ud fra nogle spørgsmål, de har kunnet forberede sig på. Det synes jeg har kvalificeret processen, også fordi det her med at arbejde så projektorienteret gør jo, at man har det tidsperspektiv, som kan være svært at overskue for dem. Det er blevet bedre opgaver og bedre processer".*

Gruppen bliver gennem denne proces trænet i at forholde sig til den overordnede målsætning, til delmål og til spørgsmål, refleksioner, diskussioner og retorik. Oplevelsen er i starten, at de studerende kan være frustrerede, fordi de tror, de kan nå alt på et semester. Men når de har prøvet det nogle gange, lærer de at forstå metoden, hvad faget kan bruges til og de får derfor selvværd som studerende.

Et eksempel fra Spansk er hentet fra efteråret 2005 i forbindelse med introduktion af den nye studieordning. Hele første semester blev tænkt som studieintroduktion med den intention at forbedre studiestarten og skabe bevidsthed og klarhed om, hvordan disciplinerne på faget hænger sammen. Konkret blev der arbejdet med de samme tekster i alle fag, i det mindste frem til efterårsferien. Udgangspunktet var et kursus i latinamerikansk kulturhistorie, hvis tekster gik igen i discipliner som "Diskurs- og billedanalyse", "Oversættelse fra spansk til dansk", "Læsefærdighed" og "Grammatik og sprogforståelse". Desuden forestod samme underviser ved semestrets start et "Tværfagligt introduktionsprojekt", der blev afsluttet ved efterårsferien. Forløbet bestod af to-tre forelæsninger om sprogfagenes historie, retning og sammenhæng, to lektioner var afsat til fælles introduktion til informationsøgning og brug af biblioteket samt til opgaveskrivning. Introduktionsprojektet blev afsluttet med en portfolio, hvor den studerende skulle samle skriftlige oplæg fra alle fagets discipliner, og selv skrive et kort notat om hvordan man kunne forstå sammenhængen mellem dem.

Det kulturhistoriske forløb skal ifølge studieordningen afsluttes med en obligatorisk gruppeopgave, og som redskabsfag hertil har Spansk som noget nyt oprettet disciplinen "Diskurs- og billedanalyse" med stærkt inddragelse af konferencesystemet First Class. Processen var styret på den måde, at arbejdsgrupperne ved slutningen af hver time blev tildelt en opgave, hvor de skulle producere to-tre sider til ugen efter. Grupperne skulle inden den efterfølgende lektion lægge deres opgaver ind i First Class, og i timerne fremlagde en gruppe pr. gang deres resultater, som efterfølgende blev diskuteret på holdet. Underviseren gav en feedback på det fremlagte og gennemgik stoffet, og på den baggrund skulle alle grupper efterfølgende udarbejde en ny, redigeret version af deres opgave, som de så igen kunne lægge ud i konferencen (First Class). Processen var præget af produktion og tempo: fire-fem opgaver blev udarbejdet inden efterårsferien. Ved midtvejsevalueringen var indtrykket efter de studerendes respons, at de havde oplevet forløbet som et hårdt arbejdspress. Ved slutevalueringen var tilbagemeldingen imidlertid, at det høje tempo havde tømret grupperne sammen, læringen havde været i top og de havde fået indarbejdet en god studievaner fra start. Vigtigt var også, at underviserne via denne model og metode viste, at studiet skulle tages alvorligt og prioriteres.

En særlig positiv erfaring knytter sig til brugen af First Class, hvor de studerende lægger materiale ind som i første omgang ikke rettes af læreren, men som den studerende selv har ansvar for at arbejder videre med efter timerne, og herefter lægge ind igen i en forbedret version. Denne metode viste sig også at have en god virkning i disciplinen "Version" (oversættelse fra spansk til dansk), hvor de studerende anvendte konferencesystemet til at se og rette eller analysere hinandens tekster på baggrund af inputs fra interaktiv undervisning. Ifølge studieordningen skal den studerende, for at indstille sig til eksamen i faget, indlevere en portfolio med mindst halvdelen af de udleverede opgaver i revideret form. Her bidrager eksamensfordringerne tydeligt til de studerendes aktive deltagelse i processen.

Arbejdet med en fælles og struktureret vejledning på holdniveau kan være med til at give de studerende nogle fælles og synkrone oplevelser og udfordringer i de forskellige faser af en proces. Nedbrydning af et

længerevarende forløb i delprocesser kan give de studerende bevidsthed om procesmetoder, delmål og deadlines.

På de nye studieordninger på Klassisk Filologi er der én eksamen, hvor gruppeoplæg er obligatorisk og flere hvor de er mulige. Det første forsøg med den obligatoriske gruppeeksamen viste, at det varede lidt tid før undervisere og studerende fandt formen, men holdet (et stort hold) udviklede i fællesskab en form for ”dialog for åbent tæppe” hvor oplægsholderne ræsonnerede sammen, snarere end fremlagde hver deres. Vejleder og grupper udarbejdede sammen en vejledningspraksis. Indtil nu har ingen valgt de fakultative gruppeprøver på de nye ordninger.

Flere af underviserne har stort udbytte af at arbejde med gruppekonferencer – eller fysiske grupper på deres hold, fx til at forberede gennemgang af dele af pensum eller til at supervisere og give gensidig evaluering af sproglige opgaver. Deres evaluering af disse metoder er, at de skaber en bedre synergi mellem underviser og studerende end individuel vejledning, og at de studerende i højere grad tager ansvar for egen læring.

#### **d) Specialestuderende i netværk og workshops**

Specialestuderende kan have stor glæde af at være del af en fælles læreproces.

Mulighederne er inspiration og feedback til eget arbejde, sparring med medstuderende om proces og metoder og støtte til at strukturere egen arbejdsproces. På fagene praktiseres forskellige metoder til at skabe dette fælles læringsrum for specialestuderende.

På Klassisk arkæologi er der typisk seks-syv studerende, der samtidig er i gang med at skrive speciale. For halvandet år siden gennemførtes et forsøg med organiserede workshops hver 14. dag. Her præsenterede de studerende på skift indlæg, skriftlige oplæg blev lagt ud i en fælles konference – og de gav hinanden feedback. Når den enkelte studerende gav oplæg var dennes specialevejleder tilstede. Det fungerede rigtigt godt, er underviserens erfaring. Nu laver de studerende selv grupper med oplæg og feedback. De studerende er gode til at hjælpe hinanden og snakke sammen i hverdagen om referencer, idéer og forslag. Desuden er der et Forskerforum omfattende specialeskriv-

ende studerende, ph.d.-studerende og videnskabelige medarbejdere. Praksis er et møde en gang om måneden. Deltagerne kan her anerkende hinandens ekspertiser og trække på hinandens viden.

På Østasiatisk er der høstet erfaringer med tværfaglige specialegrupper. Underviserne motiverer dette med, at de specialestuderende kan få et nyt syn på egne bidrag, få fif og udveksle praktisk viden, og få sparring til deres eget speciale. Det giver selvtillid at se andres bidrag og få andre til at give feedback på eget bidrag, er underviserens erfaringer. Grupperne sammensættes typisk efter at deltagerne har samme deadline på specialet – og derfor kan støtte og inspirere hinanden i de forskellige delprocesser i specialeforløbet. De skal forinden udfylde et skema. Typisk er der fire-fem i gruppen. Grupperne sammensættes på tværs af romansk, historie, etnografi mv. Der er ikke vejledning indbygget. Grupperne er selvstyrende og skal selv holde gruppedynamikken.

Der er praksis for forskellige niveauer af gruppeorganiserede læreprocesser for specialestuderende. Fra faget eller instituttet kan iværksættes styrede forløb, hvor læringsrammerne er iscenesat gennem faste mødegange, hvor specialegrupperne er sammensat efter fælles deadline og hvor specialevejlederen deltager, når den enkelte skal præsentere sine delresultater. Der er også eksempler på, at man fra faget opfordrer til, at de specialestuderende selv organiserer netværksgrupper der tager udgangspunkt i klare mål for netværket, organisering og gensidige forventninger.

Til videre overvejelse blandt specialevejledere kan være spørgsmål som:

- Hvilke processer og gruppeformer, der kan være hensigtsmæssige på det enkelte fag
- Hvilke redskaber, de studerende kan have brug for i forbindelse med selvorganiserede netværk
- Hvilke erfaringer, der er med at skabe god dynamik i specialeskrivningen.

## **5.7 Vejlederroller og -opgaver**

At være vejleder er en grundlæggende kompetence for en universitetslærer, siger en underviser. Spørgsmålet er, hvordan undervisere forstår og arbejder med vejlederopgaver og vejlederroller.

En af de afgørende faktorer er, om der er tale om små eller store årgange. Nogle undervisere har erfaringer med tidligere at skulle vejlede relativt få studerende på en årgang, hvor dette tal er i dag tre til fire gange så stort. Dette stiller krav til underviseren om at kunne omstille sig i sin egen pædagogiske praksis.

Vejledningen kan integreres i undervisningen og være et berigende redskab, som skaber ejerskab til læreprocesser og læringsudbytte for den enkelte studerende og for grupper af studerende.

Set med de studerendes øjne kan der være mange ting i spil i en gruppeorganiseret proces. Der kan være tale om forskellige arbejdsmetoder eller forskellige opfattelser af længden på en arbejdsdag. Der kan være forskellige oplevelser af, hvad det vil sige at forberede sig og forskellige grader af seriøsitet i overholdelse af aftaler og deadlines. Og der kan være forskellige holdninger til, om arbejdet skal udføres privat eller på universitetet. Konflikter kan opstå, når disse ting ikke drøftes i starten af en gruppeproces og undervejs i processen.

Vejlederen kan ifølge de studerende hjælpe ved:

- At sætte scenen ved gruppens start og medvirke til en afstemning af forventninger og ambitioner
- At træne gruppen i, hvordan de vil planlægge processen
- At legalisere tale om konflikter - og give redskaber til, hvordan man kan arbejde med konflikter i processen
- At lære at give kritik på en konstruktiv måde
- At skabe refleksion over læringsudbytte

Underviserne formulerer en række centrale fokusområder omkring håndtering og udvikling af vejlederroller:

- Skift mellem forskellige vejlederroller
- Den personlige vejleder
- Gruppevejlederen
- Den virtuelle vejleder
- Håndtering af problemer i gruppeprocessen



- Iscenesættelse af rammer for vejledning
- Samarbejde og videndeling underviserne imellem
- Teamorganisering som indgang til vejledning

### **a) Skift mellem forskellige vejlederroller**

I den opgavefaglige vejledning oplever underviserne, at de igennem en gruppeproces skal skifte mellem forskellige roller. I en fase er underviseren proceshjælperen, der skal åbne for viden, deling og udvikling af viden. I en anden fase er underviseren mentoren og rådgiveren, som har ekspertise på det faglige område. Og i en tredje fase, typisk omkring eksamen, er underviseren bedømmeren, hvor der etableres en anderledes magtrelation mellem vejleder og studerende. Det er vigtigt at være bevidst om, hvornår bedømmerrollen kommer ind i processen. Det kan være et problem, hvis man som vejleder ikke står af i tide, er erfaringen fra nogle undervisere<sup>31</sup>.

En underviser fortæller om sine oplevelser med disse rolleskift: *”Det er en udfordring i en problemformuleringsfase selv at stille sig åben, samtidig med at man skal være en autoritet”* og *”Det er interessant i de gruppeprocesser, hvordan man i en problemfase selv kan udstille sig uvidende eller åben og ikke fremtræde som autoritet. At jeg i en situation forholder mig lydhør og åben. Og i andre situationer oplever det som vigtigt at fungere som autoriteten, der faktisk giver svarene. De roller er vigtige for mig – at man veksler frem og tilbage”*.

### **b) Den personlige vejleder**

Når underviserne beretter fra vejledningspraksis, fletter den faglige og personorienterede vejledning sig sammen. Det personlige handler her om personens håndtering af faget og studieprocessen.

Som underviser er spørgsmålet om nærhed til den studerende en gennemgående overvejelse. Personlig uddannelsesplanlægning og ønsker om individuel feedback og respons på ens faglige udvikling er noget, underviseren mærker som tydelige forventninger fra de studerende i dag. At skabe nærhed og personlig feedback er en udfordring især for undervisere, der har mange hold og studerende. Her kan man som

---

<sup>31</sup> Dette er et tema i CFU's specialevejledningsundersøgelse 2005-2006.

underviser opleve at ”skuffe den personlige relation”, siger en underviser.

Hvor går grænserne for rollen som den personlige vejleder? Hvornår nurses der, og hvornår er underviseren en faglig sparringspartner? En underviser fortæller om gevinsterne ved at vise nærhed og personlig interesse i den enkelte og en ulempe ved denne vejledertilgang: *”Jeg skal træne at være afvisende. Jeg joker med, at jeg både er mor, mor-mor og kan alt det der. De henvender sig så meget, at jeg i perioder er ved at dø af mails og henvendelser.”*

Megen vejledning foregår i hverdagen uformelt. Det kan på mange måder være en styrke, især på de mindre fag. Men den uformelle vejledning stiller også store personlige krav til vejlederen om at sætte personlige og faglige grænser i vejlederarbejdet: *”Jeg har nogle studerende, som gerne vil spejle sig i mig, og vil være gode venner. Det er dem, der kommer forbi uden at lave en aftale. Hvornår er man på arbejde og ikke på arbejde?”*

De studerende i dag har forventninger til personlig feedback. Her har undervisere og ledelse især på de større fag en opgave i at sætte rammerne for, hvad og hvornår de studerende kan forvente sig sparring og vejledning vedrørende deres personlige præstationer og progression, individuelt og i en gruppesammenhæng.

### **c) Gruppevejlederen**

Hvordan kan vejlederen arbejde med at facilitere gruppeprocesser, så de studerende udfordres og selv tager ansvar for processen? Hvornår kan gruppen forvente en diskussionspartner, og hvornår en vejleder? Hvilke forventninger kan vejlederen formulere til gruppernes forberedelse og bidrag til vejledningen?

En underviser fortæller her om, hvordan hun i processen udfordrer gruppen på afklaring, valg og forventninger til vejlederrollen: *”Hvis jeg skal bevæge mig på det overordnede, så handler det vel om at være en god coach, god til at stille de gode spørgsmål. Det med at være i stand til at stille nogle spørgsmål, som bringer diskussionen ind i gruppen. Jeg gør meget det, at jeg beder dem om at lave en dagsorden og nogle skriblerier inden. Jeg tænker bedst, når jeg har forberedt mig. Jeg siger så, I skriver på den og den måde. Hvorfor gør I det? Kan I ikke uddybe*

*det? Hvad for en diskussion har I syntes var vigtig? Noget med at få stillet dem nogle spørgsmål, så de bliver klare på, hvad det er de vil, hvilke valg de har taget. Jeg siger faktisk også til dem, hvis I ikke har skriblerier og dagsorden, så er det udelukkende en kvalificeret diskussionspartner, I har i mig. Så har I ikke en vejleder”.*

En anden underviser supplerer med, hvordan han praktiserer forventningen om, at gruppen forbereder vejledningsmøder: *”Det er vigtigt, at de spiller ud, og at vi kræver det. Jeg vil gå så langt som til at sige, at hvis de ikke har noget at spille ud med, så aflyser jeg mødet”.*

Vejlederens opgave handler om at lægge valg og læreprocesser ud til grupperne. Flere undervisere har klare holdninger til hvilke dele i projektfasen, de især skal bruge vejlederressourcerne på, nemlig problemformulering, metode og teorivalg.

#### **d) Den virtuelle vejleder**

Individuel mailkommunikation, elektroniske konferencer, virtuelle uddannelser og læreprocesser er blevet en del af undervisernes hverdag. Ikke mindst i masteruddannelserne, hvor en stor del af læreprocessen foregår i det virtuelle rum, er der erfaringer med at eksplicite og sprogliggøre rammer for vejledningen. Dette har været en god øvelse, fordi man bliver tvunget til at være præcis og tænke information og tilegnelse af informationen igennem, siger en underviser. Denne virtuelle vejledning giver både muligheder og udfordringer.

Mulighederne kan i et fælles læringsperspektiv være:

- At der kan etableres gruppefællesskaber på de elektroniske konferencer, hvor deltagerne kan dele viden indbyrdes og lægge spørgsmål ind og få svar, andre kan få glæde og gavn af
- At de stille eksistenser kan stille spørgsmål i mails, de ellers ikke ville stille i en undervisningssituation eller i en elektronisk konference
- At der kan være en bedre kontakt mellem vejleder og studerende igennem et praktikforløb
- At de studerende individuelt og i grupper selv er mere opsøgende overfor viden.

Udfordringer og opmærksomhedspunkter er der også, fx:

- At den individuelle vejledning via mail ikke får skabt fælles viden
- At man som vejleder ikke har konteksten for de stillede spørgsmål
- At vejlederen i sin vejledning over mailen har en magt som professionel afsender, og at svarene vil blive nærlæst
- At den studerende i den virtuelle vejledning kan komme til at stille for mange krav til underviseren i sine spørgsmål om referencer, eksamenstid og andet, som den studerende selv kan undersøge

Her fortæller tre undervisere om, hvordan de overvejer magtrelationen mellem underviser og studerende i mailkommunikationen:

- *"Hvad kan jeg sige til folk og hvad kan jeg maile? Der har jeg fået en meget skarp grænse for, hvad jeg mailer til folk. Når jeg arbejder som forsker, er man vant til at bruge mailen som snakkeredskab og bygge videre på hinandens mails. Det kan man ikke som underviser på samme måde. Der er man en autoritet"*

- *"Der er meget med mailkultur, man godt kunne lære. Hvordan skriver man mails under? Hvordan etablerer man sin autoritet? Der er studerende, som skriver "Kærligst" første gang. Man markerer også sin position ved, hvordan man skriver en mail tilbage til de studerende. Man skal både vise tilgængelighed og samtidig vise, at man er den voksne i det her forhold. Vi skal være opmærksomme på, at den underordnede læser mailen meget mere end den overordnede".*

- *"Så er der også det aspekt i det, at man som gruppevejleder jo også tit er erfaringspartner. Ligeså snart noget er på skrift, kan man især på BA risikere, at de tager det for entydigt. Man har ikke nogen kontekst og ikke nogen føling med, hvor de er henne, og hvor deres niveau er henne."*

### **e) Håndtering af problemer i gruppeprocessen**

Vejlederne peger på dilemmaer og spørgsmål fra hverdagens vejledning og facilitering af gruppeprocesser. Et dilemma kan være, hvordan man som underviser intervenserer på de "uformulerede" problemer, fx hvor en deltager i gruppen er for styrende, eller hvor gruppe-medlemmer ikke bidrager til processen og arbejdet. Det opleves af nogle undervisere som svært at træde ind i gruppens rum og italesætte denne type problemstillinger. Et andet dilemma er, hvad man

skal gøre over for studerende, som tydeligvis fungerer dårligt i en gruppesammenhæng og i studiet som sådan.

At få gruppen til selv i en startfase at udforme egne spilleregler kan være en måde at arbejde med gensidige forventninger til processen. Vi så tidligere, hvordan en underviser på Medievidenskab arbejder med en gruppekontrakt. I dette sæt af spilleregler sætter gruppen selv ord på blandt andet forventninger til bidrag og adfærd. Disse forventninger kan man som vejleder bede gruppen om at evaluere midtvejs, så de har en naturlig mulighed for at justere, og som afslutning på gruppeprocessen, så de kan tage lærepunkter med sig i den videre studieproces. En anden måde er at vejlederen fra starten åbner for de problemstillinger, der kan være forbundet med at arbejde i grupper. Dette kan være med til at skabe et legalt rum for, hvordan man taler om og løser denne type problemer.

Flere undervisere efterlyser redskaber til problem- og konfliktbehandling i forbindelse med gruppeprocesser.

### **f) Rammer for vejledning**

Hvordan håndtere balancegangen mellem den formelle og uformelle vejledning?

Hvornår er man til rådighed? Hvor går grænsen? Hvordan kan underviserne blive bedre til at definere, hvad vejledning er?

En vigtig faktor er, hvordan man som underviser strukturerer sin vejledning og synliggør de metoder og rammer, man arbejder efter. En underviser beskriver behovet for at give grupperne vejledning og redskaber til, hvordan de kan blive bedre til at drive og styre gruppeprocesser: *"Jeg synes faktisk, at jeg har arbejdet med de studerende i grupper, men det er egentligt meget lidt, jeg har vejledt dem om at arbejde i en gruppe. Jeg tror ikke, de bliver præsenteret for, hvad det vil sige at arbejde i en gruppe. Man går ud fra, at de ligesom forstår, hvad det handler om"*.

En anden underviser fortæller om, hvordan hun har arbejdet med at give metoder til projektarbejde og sætte scenen for vejledningen: *"Jeg bruger faktisk en hel undervisningsgang til at tale om det at skrive et projekt, og om hvad vejledning er. De ved jo faktisk ikke, hvad det er,*

*de kan forvente. Det har hjulpet ad den vej at formalisere det. Sætte grænser for mails, sætte grænser for hvad de kan nå på en halv times vejledning”.*

På det organisatoriske niveau kan faget og instituttet arbejde med at ekspliciterer rammerne for vejledningen, og informere om, hvad de studerende kan forvente sig af vejledningen.

### **g) Videndeling mellem underviserne**

Underviserne udtrykker ønske om at dele erfaringer og viden om, hvordan de pædagogisk kan arbejde videre med vejledning i gruppe- og teamorganiserede læreprocesser.

Motiverne er fx:

- At kunne se sit eget forløb i en helhed og ud fra de studerendes situation, forventninger og prioriteringer
- At kunne arbejde med gruppebaserede læreprocesser ud fra de forandringer for studiearbejde og eksamensformer, der defineres i lovgivning og studieordninger
- At kunne modtage og bidrage med viden i et kollegialt fællesskab om vejledningspraksis, vejlederroller og vejledningsmetoder

Der er forskellige gode eksempler på praksis for uformelt og formelt samarbejde på fag, institutter og fakulteter.

På Medievidenskab er der en årgangsansvarlig, der skal koordinere lærerne imellem og holde årgangsmøder en til to gange i semesteret. Desuden er der teamgrupper, organiseret på fagene.

### **h) Årgangsteams som udgangspunkt for undervisningssamarbejde**

Hvordan kan faget, instituttet og fakultetet bidrage til at sikre en god ramme for kollegialt samarbejde om pædagogisk udvikling og vejledning?

Det Teologiske Fakultet iværksætter fra sommeren 2006 årgangsteams blandt underviserne på bacheloruddannelsen. Initiativet er igangsat fra ledelse og drøftet på lærermøder. De tre hovedmotiver er:

- At arbejde med studiet ud fra de studerendes vinkel og progression

- At ændre praksis fra et fagligt fokus til helhedsorienteret blik
- At støtte underviserne og skabe et bedre kollegialt samarbejde og samvær

*”Idéen med årgangsteams har sit udgangspunkt i et ønske om at bringe lærerne sammen om undervisningen. Her skal der tages udgangspunkt i de studerendes vinkel. Tidligere var udgangspunktet faget og læreren. Fagene var beskrevet i studieordningen, og herfra udgik undervisningen. Der var implicite forventninger om, at de studerende selv kunne danne sig et helhedsbillede. Virkeligheden er, at de studerende ser på det som et semester – og ikke som et fag”, siger dekanen.*

For hvert årgangsteam er der en tovholder, der inden studiestart skal indkalde til kollegialt møde, hvor dagsordenen er:

- Gensidig orientering om de enkeltes udbud og indhold i uddannelsen
- Koordinering af udbuddenes indhold, pensum og semestertilrettelæggelse, skriveøvelser, eksamen, etc.
- Overgang til næste semester
- Forebyggelse af frafald

Med årgangsteam-modellen kan underviserne få et fælles billede af, hvad det vil sige at arbejde med kompetencer, drøfte sammenhæng og spredning med hensyn til undervisningsformer og aflevering af opgaver – og hjælpe hinanden med en fortsat deling af viden og indlæg via IT-systemet AULA. Det er ledelsens opfattelse, at de yngre undervisere i dag ikke ønsker at være privatpraktiserende undervisere, men i stedet at udvikle og praktisere i et synligt kollegialt fællesskab.

*”At trække det, der foregår i samfundet ind i undervisningen får de studerende til at føle, at der er en direkte anvendelighed og en direkte sammenhæng mellem vores øvrige verden og fagligheden”*  
Underviser

## **6. Kompetenceudvikling gennem studieforløbet**

Konsulent Kirsten Floris har i interviewene spurgt til, hvordan underviserne arbejder med at omsætte kompetencemål fra studieordninger til læreprocesser, med forandringer i egen pædagogisk praksis og med facilitering af rammer for læreprocesserne for de studerende. Kirsten Floris har i samtalerne med såvel studerende som undervisere kunnet konstatere at der er et stort behov for at diskutere kompetencer. Både den pædagogiske tilgang til arbejdet med kompetencer i undervisningen og inddragelsen af kompetencer i de studerendes perspektiv på uddannelsen som helhed.

### **6.1 Kompetenceperspektivet omsat til pædagogisk praksis**

De studerende giver udtryk for et ønske om mere formaliseret vejledning om karrieremuligheder og kompetenceudvikling. De ønsker undervejs i studiet at få inspiration til nye jobområder og at arbejde Bevidst med at kunne se studiekompetencer i fremtidige jobfunktioner: *”Erhvervsvejledning skal være mere formaliseret. I dag skal man selv opsøge erhvervsvejledningen”*, siger en studerende.

De efterlyser mere fagnær viden om jobmuligheder. En studerende formulerer dette behov således: *”Der bliver på et generelt niveau talt og skrevet meget om jobmuligheder – i medierne, i HUM-avisen og andre steder. Men det er ikke konkrete informationer. Kunne man ikke på det enkelte fag udgive en lille pamflet om, hvor kandidaterne konkret har fået jobs og bemærkninger om, hvordan jobmarkedet ser ud og har set ud det forløbne år. Pamfletten kunne også indeholde informationer om konkrete praktikmuligheder”*.

En studerende har positive oplevelser med et jobsøgningskursus, som har været arrangeret i et samarbejde mellem Dansk Magisterforening og Aarhus Universitet: *”Jeg fik sat ord på de studiekompetencer, jeg*



*har fra min studietid. Og jeg fik formuleret nogle af de kompetencer, som jeg har udover mit studie”.*

*”Jobperspektivet kan godt komme mere på banen som en del af studievejledningen. Vi blev stillet spørgsmål i starten, om hvad vi havde af tanker omkring job. Det var måske lidt for tidligt. Vi var ikke helt klare til at svare på det tidspunkt i studiet”,* siger en tredje studerende.

De studerende formulerer således tre spørgsmål til det videre udviklingsarbejde:

- Hvordan kan vejledning og viden om jobmuligheder inden for det enkelte fag integreres i studierne?
- Hvordan kan underviserne arbejde med, at de studerende undervejs i studieprocessen træner i at sætte ord på studiekompetencer og kompetencer der er hentet uden for studiet?
- Hvornår i studieprocessen er det hensigtsmæssigt at indarbejde jobperspektiver og på hvilke måder?

Et udviklingsområde er, hvordan underviserne får viden om de nye jobmuligheder inden for faget, og hvordan de gennem undervisningen og bevidstgørelse af opnåede kompetencer kan åbne for nye jobmuligheder.

Engelsk er et fag, der traditionelt har uddannet kandidater til gymnasiet. I dag går ca. 50% gymnasievejen, og resten går til mange andre typer jobs. *”Det er vi meget bevidste om. Der skal vi jo så give nogle kvalifikationer, der åbner for de mange andre spændende jobmuligheder”,* siger en underviser. På andre fag arbejder man på tilsvarende vis med at ekspliciterer kompetencebeskrivelser, motivere og udvikle metoder til at inddrage job- og praksiseksempler i undervisningen.

Flere undervisere peger på, at de med kompetencebeskrivelser i studieordningerne har fået et godt redskab til at arbejde med mål og til at omsætte målene til metoder i undervisningspraksis. En vigtig motivation i studieprocessen hænger sammen med spørgsmålet om, hvorfor man skal lære at tilegne sig viden indenfor et bestemt område. *”Forholdet mellem kompetencebeskrivelser og ekspliciteringer af, hvordan man vil nå dem. Hvis man gør det som underviser, virker det meget motiverende. Det fremhæver de altid, når man snakker med dem: Det er*

*rart at få at vide, hvorfor vi skal lære det her og hvordan det hænger sammen med vores studieordning,” siger en underviser.*

En anden vigtig motivationsfaktor ligger i at opleve, at mål kan omsættes til praksis. Dette kan ske ved at gøre brug af eksempler og cases fra omverdenen, så de studerende kan se, at der er sammenhæng og forbindelseslinier. Der pågår et udviklingsarbejde med at indtænke jobperspektiver og kompetenceprofiler i den pædagogiske praksis på de enkelte fag. En underviser fortæller om sine gode erfaringer med at bruge eksempler fra omverdenen i undervisningen: *”At trække det, der foregår i samfundet, ind i undervisningen. Det får de studerende til at føle, at der er en direkte anvendelighed og en direkte sammenhæng mellem vores øvrige verden og fagligheden.”*

En tredje motivationsfaktor kan ligge i, at de studerende oplever, hvordan underviserne bruger deres fag og ekspertise i omverdenen. Det kan være med til at give nogle indre billeder af, i hvilke sammenhænge og hvordan faget kan praktiseres.

På Filosofi har man udviklet et begreb, ”verdensvendthed”, som dækker over en tænkning og praksis med at tænke omverdenen ind på mange måder. Der arbejdes i studieordningen med feltstudier. Desuden er der praksis blandt underviserne for at virke som konsulenter og at praktisere udveksling af viden med filosoffer internationalt: *”Det der er særligt ved studiet her i Århus er, at der er en verdensvendthed, som vi kalder det. Vi er selv meget ude at bruge denne tankegang i sundheds- og socialsektoren og på mange forskellige områder. Vi har også meget udveksling med folk som kommer hos os. Vi får internationale stjerner og fagfilosoffer. De studerende oplever, at vi er sådan en slags mennesker, som faktisk tager ud og rejser rundt og er mere og mere konsulenter ude i virkeligheden. Det hjælper dem også i deres karriereafklaring. Verdensvendthed og karrierevendthed”,* fortæller en underviser om den praksis, der i dag findes på Filosofi.

En fjerde motivation er brug af praktik som en del af studieprocessen. Her får de studerende et rum for praksislæring, hvor de kan afprøve opnåede studiekompetencer i en virksomhedssammenhæng. På Klassisk Arkæologi er traditionen for praktik med til at give de studerende bevidsthed om jobperspektivet. De studerende er vant til at arbejde internationalt og rejser meget ude i verden. De mestrer typisk flere

sprog: engelsk, tysk, græsk og latin – måske også fransk og italiensk. Praktik- og jobeksempler er: Aarhus Universitets Forlag, udgravninger i Middelhavsområdet og i Danmark, museer.

Praktik opleves af de studerende som en god måde at afprøve studiekompetencer på. *”Det burde være obligatorisk. På Æstetik og Kultur er det obligatorisk, på Litteraturhistorie frivilligt”*, siger en studerende.

Endelig ligger der som en femte og vigtig motivation at høre historier og erfaringer fra færdige kandidater. På Æstetik og Kultur er der gode erfaringer med at få gamle studerende i job til at komme og fortælle om deres erfaringer.

Der eksisterer god og nyttig viden at kunne bygge på i et videre arbejde med at tænke kompetenceperspektivet ind i den pædagogiske praksis. Underviserne fremhæver en række områder, som de oplever som motiverende og fremmende for dette arbejde:

- Eksplicitering og dialog om kompetencemål i studieordningerne
- Brug af eksempler og cases fra omverdenen i den pædagogiske praksis
- Underviserne som rollemodeller for, hvordan faget kan bruges i forskellige virksomhedssammenhænge
- Brug af praktik som en del af studieprocessen
- Inddragelse og brug af færdige kandidaters erfaringer

## **6.2 Kompetenceudvikling i den pædagogiske praksis**

Underviserne fortæller om, hvordan de i dag arbejder med at indarbejde kompetencer og udvikle egen pædagogisk praksis for at styrke den enkelte studerende i at reflektere og udvikle egne kompetencer i en studieproces. De fortæller hvordan de i dag pædagogisk arbejder med at imødekomme ændringer i studieadfærd, læreprocesser og studievalg, fx ud fra følgende metoder:

### **a) Vejledning som en del af læreprocessen**

*”Mit mål vil være meget færre forelæsninger – og i stedet mere vejledning”*, siger en underviser. Som underviser bliver det vigtigt at se sig selv som pædagog og tænke i motivation og pædagogisk tilrettelæggelse. Hvordan operere med forelæsninger, undervisning, e-learning og

vejledning? Kan der skabes andre kombinationer end dem, der praktiseres i dag?

### **b) Synliggørelse af læringsudbytte i korte og koncentrerede forløb**

Underviserne gør også på flere fag brug af at lave mindre forløb, hvor læringsindhold og udbytte er mere synligt. På Engelsk er der på 1.årgang introduceret et nyt kursus, "Globalisering", som har fået ros fra de studerende. Her bliver det faglige forløb delt op i mindre to enheder på fem til seks uger, som hver afsluttes med en prøve. De studerende kan se, hvad de skal lære indenfor hver enhed, og de får delt arbejdsindsatsen op.

### **c) Individuel feedback og andre evalueringemetoder**

Underviserne oplever, at de studerende i dag gerne vil have individuel feedback og et billede af, hvordan de placerer sig selv i forhold til andre. Eksamensformer med "bestået/ikke-bestået" får ikke de studerende til at vælge at bruge tid og kræfter. En underviser fortæller om et eksempel fra eksamenssituationen: *"Jeg kan huske en episode her fra vintereksamen. De studerende havde en mundtlig gruppeeksamen, hvor de fik individuelle karakterer mundtligt i situationen. Du har fået 9, du 8 og du 7...Jeg havde det samme hold til en skriftlig eksamen, hvor de skulle have karakteren bestået/ikke-bestået – og hvor jeg så valgte at give dem en efterkritik. Jeg placerede dem niveaumæssigt. Du ligger cirka i midten, du ligger højt og du ligger relativt lavt – og gav dem kommentarer på det, de havde lavet. De var meget utilfredse med den karaktergivning. Det var så hårdt for dem ikke at få malet deres eget billede frem af, hvordan de havde klaret sig, og hvorfor man havde klaret sig til 7. Karakteren var ikke nok – det var den individuelle beskrivelse af, hvad jeg har lavet. Også i forhold til at se sig selv – få sin egen indsats placeret i forhold til holdet."*

Eksamensformen er en udfordring. Hvordan formidle at en eksamen med eksamenskarakter bestået/ikke-bestået kan være en laboratoriemulighed, hvor man som studerende kan give sig i kast med noget, man ikke er sikker på? En studerende siger: *"Jeg synes bestået/ikke-bestået var ret interessant som eksamensform, fordi man kan prøve af rimeligt gratis. Man kan prøve en ny form, man kan skrive på en helt ny måde, kaste sig ud i noget som man slet ingen erfaring har med."*

#### **d) Sammenhæng og forbindelseslinier til andre fag**

Underviserne har en oplevelse af, at de er sparringspartnere, når det gælder valg af sidefag og suppleringsfag. I studieprocessen er der i dag en række valgsituationer, som underviserne via undervisning og vejledning er involveret i. *"Vi er også blevet mere opmærksomme på at tematisere uddannelsens andre moduler i det enkelte forløb. Når jeg for eksempel står og underviser i værkanalyse, så skal jeg også huske på at tematisere, hvorfor det har noget at gøre med kultur og andre dimensioner i uddannelsen. Så kan de studerende se, at det har en sammenhæng gennem uddannelsesforløbet. Det handler i virkeligheden om at skabe kontinuitet, give forbindelseslinier og synliggøre dem for de studerende"*, siger en af underviserne.

#### **e) Styrkelse af den pædagogiske faglighed**

Der er fra underviserne peget på mange udviklingsområder i forhold til at udvikle en universitetspædagogisk tilgang. *"Sådan noget som det her og andre initiativer kan være med til, at vi får en faglighed, som også udvikler os som pædagoger. Det pædagogiske arbejde knyttes til vores faglige arbejde og forskning, og det får lov til at blive tematiseret i et kollegialt fællesskab"*, siger en af underviserne.

#### **f) Åben dialog om succes og modstand i en udviklingsproces**

At skabe et rum for at gå i dialog om personlige succeser og barrierer kan være med til, at de studerende er opmærksomme på egen og medstuderendes udviklingsprocesser. *"Det skal være tilladt at tale om frafald i klassen og kunne tale om, hvordan vi kan være med til at forebygge det"*, siger en studerende.

### **6.3 Studiemiljø**

Studiemiljøet er vigtigt for den enkelte studerendes oplevelse af et fagligt tilhørsforhold til studiet. Fra flere fag berettes om gode erfaringer med at skabe faglige læringsfællesskaber i studiet, hvor de studerende skal skabe viden sammen og afprøve metoder i praksis. Således udtaler to studerende: *"På Medievidenskab oplevede jeg det som værdifuldt, at vi skulle lave noget praktisk sammen fagligt."* *"På formidlingsfag skulle vi lave fokusgruppeinterviews, skrive anmeldelser og lave radioindslag"*.

At opleve sig som del af et socialt fællesskab og netværk er også af stor betydning som ny studerende på universitetet: *”Engelsk afdelingen har været utrolig god til at skabe holdfølelse og et godt socialt miljø. Der er fx fredagsbar, julefest og andet. Nu kender vi hinanden godt, og er bevidste over for dem, der er på holdet”*, fortæller en studerende.

Studerforeninger fremhæves også som værdifulde. *”Vi har super gode studenterforeninger, som laver egne festarrangementer, blad og arrangerer studierejser”*, siger en studerende.

Endelig har de fysiske rammer betydning for de studerendes trivsel og oplevelse af tilhørsforhold til faget. Det har betydning, hvordan man på institut- og fagniveau tænker i at bruge lokaliteterne til et individuelt og gruppebaseret arbejde, fx ved etablering af læsesale, specialepladser, gruppelokaler og sociale samlingssteder. *”Jeg har timer i flere forskellige bygninger. På en måde er det dejligt, fordi det giver motion. Men det giver ikke miljø. Vi har som hold ikke et fysisk geografisk afgrænset område. Kunne man ikke lave nogle sofagrupper eller bænke, som man kunne bruge til gruppearbejde og ventetid mellem aktiviteterne?”*, siger en studerende. *”Der skal være farver. Man skal have lyst til at komme på sit studium”*, siger en anden studerende.

På Det Teologiske Fakultet er der høstet gode erfaringer med etablering af nye studierammer. Fakultetet har omdannet biblioteket, der tidligere alene bestod af individuelle læsepladser. Nu kan de studerende booke sig ind på læsepladser, og der er indrettet et studiecenter med borde til fire og otte personer. Desuden er der døgnåbent på Fakultetet, og de umiddelbare resultater er, at de studerende gør brug af Fakultetet lørdage, søndage og i aftentimerne.

*”Der er et øget fokus på de nøgne tal. Her er det vigtigt som ledelse at være opmærksom på refleksion og udvikling”*  
Instituttleder

## **7. Den organisatoriske ramme for vejledning**

Vi har i udviklingsprojektet interviewet fem udvalgte ledere, som har bidraget med erfaringer, viden og overvejelser om de kontekster, vejledningsopgaver spiller ind i. Vi har spurgt om, hvilke forandringer der i et historisk tilbageblik på fem-ti år og frem til i dag har sat dagsordener for vejlednings- og undervisningsopgaverne. Svarene tyder på, at der i dag mere end tidligere er fokus på rammesætningen af vejledningen. Vi har også spurgt til, hvordan der er arbejdet med udvikling af praksis i et organisatorisk perspektiv. Endelig har vi spurgt til, hvilke ønsker lederne i et institut- og fakultetsperspektiv har til udvikling af vejledningsindsatsen.

### **7.1 Nye organisatoriske rammer – og ressourcer**

Instituttlederne arbejder på at udmønte institutsammenlægningerne i en ny organisatorisk ramme med fokus på videndeling og tværfaglighed. I et pædagogisk perspektiv arbejder lederne med, hvordan man kan styrke udviklingsarbejdet, og hvordan man kan organisere administration og udvikling af pædagogikken på nye måder. Et af buddene er at omdefinere studielederrollen til at have større fokus på pædagogisk udviklingsarbejde i praksis og strategisk.

Fra ledelsesside ligger der en udfordring i, hvordan man sætter rammen for vejledning og hvordan man oversætter universitetslovens og udviklingskontraktens formulering til tid og ressourcer til vejledning og pædagogisk udvikling<sup>32</sup>.

Skal mentor- og gruppevejledning implementeres, skal det også være synligt i et organisatorisk perspektiv. Dette handler fx om tid, priorite-

---

<sup>32</sup> Et eksempel på det sidste er udviklingsprojektet ”Kollegial Supervision”. Her forestod Center for Undervisningsudvikling med økonomisk støtte fra Statens Center for Kvalitets- og Kompetenceudvikling (SCKK) udviklingsarbejdet. Efter en evaluering af projektet besluttede dekanat og institutledere at fortsætte denne metode til kompetenceudvikling hos underviserne med en samfinansiering mellem Fakultetet og institutterne.

ring og valg på institut- og fakultetsniveau, siger flere af lederne. Skal mentorordningen have vægt i et organisatorisk perspektiv, bliver det nødvendigt med godskrivning af tid til opgaven i et eller andet omfang. Det samme gælder vejledning generelt. Her forestår drøftelser, afvejninger og valg vedrørende prioriteringer af ressourcer. Hvis vejledningen for alvor skal prioriteres uden at der kommer flere ressourcer ind i systemet, må der spares andre steder. Det bliver vigtigt at levere dokumentation for at den faktiske tid til undervisning og administrative opgaver er stigende. Her er det et dilemma at også kravene til medarbejdernes forskningsproduktion er stigende i udviklingskontrakten, udtaler en institutleder. Han ser vejledningsressourcer som et sårbart område i de aktuelle drøftelser om en forstærket vejledningsindsats: *”I udviklingskontrakten mellem Aarhus Universitet og ministeriet bliver der skruet op for kravene på alle områder, uden at vi endnu har oplevet at der bliver fulgt op med de nødvendige ressourcer. Som noget nyt og positivt er der taget initiativ til aftaler på fakultets- og institutniveau med standardiserede arbejdsnormer for undervisningstid. Problemet er dog, at vejledning ikke var en synlig kategori i fakultetets udspil til arbejdstidsaftale. Denne del er lagt ud til lokale rammeaftaler på institutniveau.”*

## **7.2 Nye studerende – nye studieprofiler**

Fra centralt hold er der fokus på frafald og gennemførsel. Det har fx udmøntet sig i en anderledes organisering af studietiden og gennemførsel af eksaminer på bestemte tidspunkter i den enkeltes studieproces. Det er ledernes opfattelse at de studerende møder op med en ”forbrugerbevidsthed”. Det er tydeligt, siger en institutleder, at de studerende er blevet mere pensum- og arbejdsøkonomiske. De skal have studier og erhvervsarbejde til at passe sammen i en hverdag. De vil også have mere personlig feedback på processer og produkter. De studerende er åbne for at eksperimentere med forskellige arbejds- og læringsmetoder. Feltstudier, praktik og opgavesamarbejde med eksterne samarbejdspartnere er anvendte redskaber i arbejdet med at integrere kompetence- og karriereperspektivet i læreprocessen. Udfordringen for ledelse og undervisere er at være tydelige i den pædagogiske og sociale rammesætning af de læreprocesser, de studerende gennemgår.



### **7.3 Nye uddannelser og uddannelse på flere måder**

På fag- og institutniveau er der gennem de senere år pågået et arbejde med at udvikle nye uddannelser. Masteruddannelser, nye bachelor- og kandidatuddannelser og nye kombinationsmuligheder er i dag udfordringer for undervisere i hverdagen på afdelinger og institutter. Med nye uddannelser og tilrettelæggelsesformer kommer der også nye vejledningsudfordringer. Det handler for vejlederne fx om:

- At have information og viden om nye kombinationsmuligheder
- At kunne vejlede den studerende i valg omkring studium og job
- At kunne integrere vejledning i undervisningsforløb, herunder e-læring
- At være bevidst om kompetenceprofiler og deres betydning i det konkrete undervisningsforløb i forhold til arbejds- og eksamensformer

### **7.4 Kvalitetsudvikling i den pædagogiske praksis**

De interviewede ledelsespersoner er bevidste om, at de står over for et udviklingsarbejde med at sætte fokus på kompetencer og læreprocesser, hvor underviseren er i centrum som pædagog og formidler. De skal dokumentere resultater på bl.a. gennemførelse og frafald. En tydelig udfordring er at omsætte kompetencebeskrivelser til pædagogisk praksis og i den forbindelse fremhæver lederne deres erfaringer fra fagene med at udvikle eksempelvis praktikordninger og praksisorienteret undervisning, som i følgende to eksempler:

På Medievidenskab er der gennem de sidste ti år høstet gode erfaringer med at pleje og udvikle kontakter til virksomheder, især gennem praktikordningen på 1. år af kandidatuddannelsen. Færdige kandidater har stillet sig til rådighed som netværksagenter i forhold til at rekruttere til praktikpladser. I dag er der flere praktikpladsmuligheder end studerende.

På Filosofi har man i faget "Filosofi i praksis" entreret med færdige kandidater til at komme og lave personlige fortællinger fra eget arbejde. Kandidaterne har samtidig identificeret problemcases fra praksis, som de studerende skulle arbejde med i opgaver. Her er der også gode erfaringer med etablering af alumnenetværk for færdige kandidater. Alle der er blevet spurgt om at medvirke, har sagt ja.

Et tema til fælles drøftelse og udvikling vil være, hvordan balancen skal og kan være mellem en standardiseret model og variationer i forhold til de enkelte fag? Kunne eksempelvis mentorordningen på Engelsk eller instruktørordningen på Filosofi bringes i anvendelse på alle fag? Er det nødvendigt med en lige så velorganiseret mentorordning på de små fag? På både fakultetsniveau og på institutniveau bliver det vigtigt at drøfte, hvordan erfaringerne kan udfoldes og bringes i anvendelse af andre.

### **7.5 Kompetenceudvikling for underviserne**

Udvikling af vejledning og pædagogisk praksis kan ske på mange forskellige måder. Organiseret efteruddannelse og rammer for kollegial læring og udviklingsarbejde kan være nogle af vejene i en kompetenceudvikling. *"Før var der måske en forventning om, at forskningen per automatik kastede gnister over i undervisningen. I dag er der både eksternt og internt fokus på den pædagogiske opgave og rolle"*, siger en institutleder.

Fra ledelsesside fremhæves flere af de gode eksempler, vi har gennemgået i de foregående kapitler. Disse skal ifølge lederne bruges til at bygge videre på og lære af. Nogle af målsætningerne kan være:

- At arbejde med studiet ud fra de studerendes vinkel og progression
- At udvikle nye pædagogiske metoder, fx gruppevejledning, studieprocesvejledning og brug af IT i undervisningen
- At ændre praksis fra et snævert fagligt fokus til mere helhedsorienteret blik
- At støtte underviserne og skabe et bedre kollegialt samarbejde og samvær, efteruddannelse og udvikling inden for pædagogik og vejledning

På denne måde forbindes pædagogisk udvikling og uddannelsesudvikling med kollegial udvikling og *human ressource*.

## **8. Praksis og udviklingspotentialer**

Mentor- og gruppevejledning er nye vejledningsudfordringer med væsentlige udviklingspotentialer i moderne universitetsuddannelser. Nærværende rapport er et første skridt idet den indeholder et udgangspunkt af praksiserfaringer på en række humanistiske fag.

Disse erfaringer er ikke generelle, men hentet der hvor vi på forhånd vidste, der var ved at udvikle sig nye vejledningsformer og det er målet at kunne bearbejde og anvende dem i forbindelse med kvalitetsudvikling og kvalitetssikring ved Det Humanistiske Fakultet.

*Mentorvejledning* bruges ved en del fag på fakultetet. Den bruges på forskellig vis som redskab til at støtte de studerende i forskellige faser af uddannelsesforløbet i en selvrefleksion over faglighed, læringsudbytte, valg, kompetencer og erhvervssigte.

De studerende og undervisere, der har erfaring med mentorvejledning, lægger vægt på at integrere mentorvejledning som en del af studieprocessen for alle studerende. Mentorvejledningen styrker de studerendes engagement i faget og sætter fokus på deres faglige og personlige proces gennem studieforløbet. De får fokus på mål og kompetencer både i uddannelsen og i senere mulige erhvervsfunktioner, refleksioner over egen studieproces og træffer mere kvalificerede valg.

De studerende fremhæver værdien i at modtage vejledning og støtte til studieprocessen både fra undervisere, ældre studerende og studerende på eget niveau. Underviserne fremhæver værdien i at kombinere individuelle og gruppesamtaler i mentorvejledningen. Både undervisere og studerende finder at procesevaluering og feedback er metoder, der giver de studerende større bevidsthed om læringsudbytte og arbejde med egen læring.

*Gruppevejledningen* bruges til at træne de studerendes samarbejds- og netværkskompetencer i fx læsegrupper, projektgrupper og netværksgrupper for specialestuderende.

Underviserne har erfaringer med gruppedannelse og gruppeprocesser i forskellige uddannelser og på forskellige niveauer i uddannelserne. De fortæller om gode erfaringer med at træne samarbejdskompetencer

i korte og koncentrerede projektprocesser, at organisere vejledningen på holdniveau og med en fælles rytme gennem undervisningsforløbet, at skabe energi og motivation ved studenterfremlæggelser og at arbejde med forskellige gruppeorganiseringsformer for specialestuderende. Underviserne fortæller også om dilemmaer. De handler fx om proces over for den eller de studerende, der ikke umiddelbart optages i grupper, om gruppekonflikter, om uerkendte problemer i en gruppeproces, om individuelle ambitioner i gruppen og om håndtering af relationen mellem vejleder, individ og gruppe. Dilemmahistorierne indgår i projektets udviklingsproces, hvor vejlederne præsenteres for udvalgte dilemmaer og inviteres til at bidrage med idéer og metoder til at håndtere dilemmaer i hverdagen.

De studerende er generelt tilfredse med at arbejde opgave- og projektorienteret og at få erfaringer med at afprøve samarbejdskompetencer og -processer, de vil kunne bruge i studieprocessen og i erhvervssammenhæng. De oplever at de får et reelt ansvar i en fælles opgaveløsning. De studerende beskriver den gode vejledningsproces i gruppen som en, hvor der er klarhed og overblik over mål, retning og proces.

### **Udviklingspotentialer for mentorvejledning**

Vi har i samtalerne med studerende, undervisere og ledere kunnet afdække en række centrale udviklingsområder for *mentorvejledning*:

1. Samarbejde om før-vejledning på ungdomsuddannelserne
2. Metode- og redskabsorienteret vejledning i de første studieår (studieteknik)
3. Viden om konkrete jobprofiler, nye jobåbninger og kompetencer inden for de enkelte fag
4. Facilitering af refleksioner over studieprocesser og -valg
5. Praksislæring i studieprocessen i forhold til kompetencemål
6. Udvikling af individuelle og gruppebaserede metoder
7. Praksis for at indarbejde nye job- og kompetenceprofiler som muligheder og pejlemærker i studieprocessen
8. Kollegial refleksion og udvikling af vejlederroller og -metoder
9. Strategisk rammesætning

### **Udviklingspotentialer for gruppevejledning**

Vi har i samtalerne med studerende, undervisere og ledere kunnet afdække en række centrale udviklingsområder for *gruppevejledning*:

1. Indgange til gruppedannelser, en faglig tilgang over for en relationel tilgang

2. Metoder til gruppesammensætning – fx brug af gruppekontrakt
3. Eksplicitering af procesredskaber
4. Procesøvelser med tempo og produktion
5. Håndtering af problemer og konflikter
6. Arbejde med evalueringsformer, formativt og summativt
7. Kollegial refleksion af håndtering og skift mellem forskellige vejlederroller, fx proceshjælperen, eksperten og bedømmeren
8. Kollegial drøftelse af gruppevejledning som læringsform
9. Strategisk rammesætning af gruppevejledning

### **Det videre arbejde med praksis og udviklingspotentialer**

På udviklingsseminarerne i dette projekt vil der blive arbejdet med deling og udvikling af viden om mentor- og gruppevejledning. I den sammenhæng vil vi bringe undervisernes gode erfaringer og dilemmahistorier i spil og udvikle ny fælles viden om vejledning. Udmøntningen af dette arbejde skal primært findes i praksis, men også vil også indgå i fakultetets kvalitetsarbejde.

## **Tidligere udgivelser i serien Arbejdsrapporter fra Center for Undervisningsudvikling**

Hanne Leth Andersen og Tine Wirenfeldt Jensen (red.):

"Faglig vejledning på universitetet". 2006-1.

Hanne Leth Andersen og Lene Tortzen Bager:

"Uddannelsestænkning og fagdidaktik på universitetet". 2005-3.

Louise Søndergaard og Lene Tortzen Bager:

"Evaluering som redskab til udvikling af universitetsuddannelse".  
2005-2.

Hanne Leth Andersen:

"Eksamensformer: Valg med konsekvenser". 2005-1.