

INTRODUKTION

Kollektivisering af vejledning er i stigende grad kommet på dagsordenen på universiteterne. Det betyder, at det bliver mere udbredt, at studerende, som før er blevet vejledt individuelt, nu vejledes i kollektive fora (Jensen, 2015). Denne udvikling er sket samtidig med, at danske universiteter er præget af reformer, hvis formål bl.a. er at reducere studietidsforsinkelser, uden at uddannelseskvaliteten forringes.

Reformerne opleves som udfordrende for både undervisere, forskere og studerende og har medført en bekymring hos alle parter for kvaliteten i fremtidens uddannelser (Sarauw, 2014). Studiemiljøundersøgelser på Aarhus Universitet i 2011 og 2014 peger på, at studerende føler sig ensomme og stressede og ofte oplever en usikkerhed med hensyn til, hvad de skal eksamineres i. En nylig spørgeskemaundersøgelse fra Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier (Thingholm, Reimer, Keiding, Due & Smith, 2016) viser, at studerendes tavshed er et underkendt problem på universiteterne. En spørgeskemaundersøgelse, som er besvaret af næsten 1.500 BA-studerende, viser, at kun cirka hver anden studerende stiller spørgsmål, hvis der er noget, de er i tvivl om. Det er et både fagligt, didaktisk og socialt problem, da kvalificering af relevante spørgsmål i akademiske dialoger er grundlæggende i en akademisk læreproces. I denne sammenhæng er vejledningen på universitetet en central og underbelyst praksis.

Fokus i denne bog er på en særlig form for kollektiv vejledning, som vi har valgt at kalde "Kollektiv Akademisk Vejledning". En central pointe i udviklingen af Kollektiv Akademisk Vejledning er, at der netop nu er brug for at udvikle nye universitetspædagogiske genrer, som kan rammesætte sociale og faglige rum, og som har potentiale til at løfte kvaliteten af fremtidens vejledning på universitetet. Et trykt rum, som de studerende kan øve sig i og som giver dem mulighed for at lære at formulere sig om deres fag – ikke kun skriftligt, men også mundtligt – så tavsheden ikke længere vil være så fremherskende, som det tilsyneladende er tilfældet nu (Dysthe, Samara & Westheim, 2006; Nordentoft, Thomsen & Wichmann-Hansen, 2013).

Som nævnt i forordet udspringer begrebet Kollektiv Akademisk Vejledning af vores arbejde med udvikling af en kollektiviseret vejledningsform i en række projektføreløb, som vi har beskrevet i flere artikler og en e-bog (Thomsen & Nor-

dentoft, 2012; Nordentoft et al., 2013; Wichmann-Hansen et al., 2015; Nordentoft, Mariager-Anderson & Smedegaard, 2016). Til forskel fra gruppevejledning vejledes i Kollektiv Akademisk Vejledning flere studerende, som skriver på *forskellige* opgaver/projekter, sammen. Inspireret af den russiske litteraturteoretiker Mihkael Bakhtin har Kollektiv Akademisk Vejledning et dialogisk læringsteoretisk afsæt (Bakhtin, 1981; Igland & Dysthe, 2003). Det betyder, at vejledningen tager udgangspunkt i det læringspotentiale, som ligger i at undersøge de forskelle og spændinger, der kan være i dialogen mellem de studerendes forskellige afsæt (Bakhtin, 1981; Phillips, 2011a). Det kan for eksempel være teoretiske og metodiske forskelle mellem individuelle opgaver og/eller gruppeopgaver. Disse forskelle bruges som en drivkraft i vejledningen i forhold til at blive klogere på, hvad forskellene handler om, og hvordan de kan begribes ud fra den kontekst, som de er opstået i. Dermed danner disse forskelle afsæt for en både individuel og kollektiv læring i vejledningsgruppen (Igland & Dysthe, 2003; Nordentoft et al., 2013; Thomsen & Nordentoft, 2012).

Visionen med at introducere en kollektiv vejledningsform på Aarhus Universitet har således været:

- *at kvalificere vejledningen på universitetet:* I de kollektive vejledningsprocesser arbejder vi på en systematisk måde med at synliggøre og skabe kvalitet i vejledningen ved at didaktisere vejledningsrummet. Det betyder, at vejledningen på alle uddannelsesniveauer lige fra BA til ph.d. bidrager til at styrke sammenhængen mellem studieordningens mål, de aktiviteter, der foregår i det kollektive vejledningsrum, og det emne, som studerende eksamineres i. Ved at kollektivisere vejledningen sikres den enkelte studerende sammenlagt mere tid sammen med en faglig vejleder, da tiden til individuel vejledning er meget begrænset.
- *at skabe et godt socialt miljø:* I det kollektive vejledningsrum er de studerendes samarbejde i skriveprocessen en hjørnesteen. Både forskning og erfaringer viser, at det kollektive arbejde i vejledningen bidrager til, at de studerende arbejder sammen i deres skriveproces, hvorved de får øje på, at de for det første ikke er alene om de opgavetekniske og faglige problemer, som de oplever (Thomsen & Nordentoft, 2012; Nordentoft et al., 2013; Wichmann-Hansen et al., 2015). For det andet erfarer de, at de kan hjælpe hinanden med at løse dem. På denne måde kan vejledningen bidrage til, at de studerende føler sig mindre ensomme og stressede.
- *at skabe et rummeligt universitet:* Kollektiv Akademisk Vejledning kan ses som et dannelsesprojekt, da vi i vejledningen arbejder didaktisk med forskellighed som en styrke og drivkraft i læringsprocesser. Det kollektive vej-

ledningsrum er bygget op omkring skriftlige og mundtlige dialoger med plads til forskellighed. Verden både inden og uden for universitetet kalder på, at vi skaber fællesskaber, som løfter både fagligt og personligt. Som nævnt føler mange studerende sig ensomme, og de komplekse problemer, som de møder som færdige kandidater, kalder på komplekse løsninger, som kan skabes i et tværdisciplinært samarbejde. Således kan Kollektiv Akademisk Vejledning ses som et led i en akademisk dannelsesproces, som giver de studerende generiske arbejdsrettede kompetencer, der kan bruges i fremtidige jobs. På dagens arbejdsmarked er indsigt i og erfaring med for eksempel team- og tværfaglige samarbejdsprocesser kompetencer, som står i høj kurs, og det er sådanne kompetencer, som vejledningsprocesserne i Kollektiv Akademisk Vejledning lægger op til.

Bogen har fire dele: I den første del fremhæver vi de centrale pointer fra vores undersøgelse af de studerendes perspektiv på og oplevelse af vejledningen på universitetet. I den anden del uddyber vi det læringsteoretiske rationale for Kollektiv Akademisk Vejledning, og hvorfor vi har valgt at betegne vejledningsformen som 'akademisk'. I lyset af de studerendes oplevelser sætter vi dernæst i den tredje del fokus på, hvordan den kollektive vejledningspraksis kan imødegå de udfordringer, som de studerende peger på, herunder hvordan vejledere oplever og konkret håndterer potentialer og udfordringer i vejledningen. Det er for eksempel en didaktisk udfordring at vurdere, hvad de studerende får ud af vejledningen, *før* de afleverer (et skriftligt produkt) og går til eksamen. Derfor kommer vi med bud på, hvordan vejlederen løbende kan undersøge, hvilket udbytte de studerende har af vejledningen. Som bogens første tre dele viser, er den kollektive vejledningspraksis præget af mange idealer, men også af mange daglige udfordringer. Bogens fjerde del består derfor af et inspirationskatalog med eksempler og øvelser, som kan indgå i den kollektive vejledning og forbinde idealerne med det, som konkret er på spil i vejledningsrummet. Kataloget bygger på øvelser, som har indgået i den kollektive vejledningspraksis på både master-, bachelor- og kandidatuddannelser på DPU.

De studerendes perspektiv

Formålet med dette afsnit er at give læseren indblik i, hvordan de studerende oplever vejledningen på universitet, fordi det vil gøre det nemmere at forstå vores prioriteringer i arbejdet med at udvikle en kollektiv vejledningspraksis, som vi beskriver i anden og tredje del af bogen. Den første del er baseret på en opsummering af centrale fund i udviklingsprojektet “Kollektiv Akademisk Vejledning på DPU” fra 2016, hvor vi spurgte studerende, hvordan de oplevede vejledningen på Aarhus Universitet. Under projektet gennemførte vi bl.a. syv fokusgruppeinterviews med 26 studerende fra to kandidat- og en bacheloruddannelse på DPU.

Derudover har 94 studerende svaret på en spørgeskemaundersøgelse om deres erfaringer med at gå til eksamen i lyset af den vejledning, som de har modtaget. Disse undersøgelser forløb parallelt med implementeringen af en kollektiv vejledningspraksis på de uddannelser, som de studerende gik på. Det betyder, at afsnittene nedenfor både afspejler, hvordan de studerende mere generelt oplever vejledningens rolle i deres uddannelsesforløb, og mere specifikt gengiver deres erfaringer med kollektive vejledningsformer – herunder Kollektiv Akademisk Vejledning.

Vejledning er en central praksis

Sammenfattende viser de studerendes besvarelser, at det er nyt for dem at blive spurgt om deres oplevelse af vejledningen – og det til trods for, at de ser vejledningen som en central praksis i deres uddannelsesforløb. Når de studerende fortæller om deres erfaringer med både individuelle og kollektive vejledningsrum, fremgår det, at de oplever stor forskellighed i den måde, vejledningen praktiseres på af forskellige vejledere. Det betyder, at de bruger meget energi på at sætte sig ind i, hvilke krav den enkelte vejleder stiller, og hvordan de kan leve op til dem. Det er et gennemgående træk i deres udtalelser, at de efterspørger tydeligere rammer for de processer, som skal kvalificere deres akademiske skriftlige produkter.

Flertallet af de studerende efterlyser således tydeligere retningslinjer, som de kan følge, når de skriver. Eksempelvis fremhæver de studerende, at de har manglet information om genrer som for eksempel petitum, fri skriftlig hjemmeopgave, synopsis og mundtlig fremlæggelse. De fortæller, hvordan vejledere fremstiller en dikotomi mellem at skrive traditionelle opgaver versus at 'tænke ud af boksen' og skrive mere lystbetonet. De oplever endvidere, at vejlederne foretrækker, at de netop 'tænker ud af boksen' og er innovative. Men det er uklart for de studerende, hvad det betyder at 'tænke ud af boksen', da de ikke er tilstrækkeligt sikre på de grundlæggende akademiske krav, som de under alle omstændigheder forventes at leve op til.

Usikkerheden på de faglige formalia og krav stresser de studerende og påvirker deres tro på egne akademiske evner og deres oplevelse af at gå til eksamen i en negativ retning. Endvidere oplever de, at den feedback, de får, er præget af et problemorienteret fokus, og de savner mere positiv feedback i deres skriveprocesser.

I interviewene kommer det frem, at de studerende gerne vil se eksempler på tidligere opgaver – for eksempel opgaver af studerende fra ældre årgange – da de tænker, at dette kunne inspirere dem til selvstændigt arbejde med større bevidsthed om, hvad der kræves af dem. Flere kandidatstuderende oplever, at deres tidligere faglige kompetencer ikke bringes i spil og ikke anerkendes i vejledningen til trods for, at de studerende ofte trækker på disse kompetencer i deres opgaver. De studerendes udsagn peger således på, at der er et uudnyttet læringspotentiale i at skabe en bedre progression fra bachelor- til kandidatniveau, hvor de studerende oplever en manglende sammenhæng. Opsamlende lader de studerende til at være usikre på, hvad der kræves af dem i en akademisk kontekst. Alligevel er de tilbageholdende med at stille spørgsmål og lader tit være med at gøre det, selvom de er i tvivl om noget.

Kollektiv vejledning må planlægges og organiseres

Det er et centralt og gennemgående træk i de studerendes erfaringer med kollektive vejledningsformer, at et vellykket kollektivt vejledningsforløb er velstruktureret og integreret med de andre læringsaktiviteter, som de studerende skal deltage i. Konkret betyder det, at der må være en logisk og tidsmæssig sammenhæng mellem vejledningens placering på modulet og vejledningens placering i forhold til øvrige kurser, vejledning og eksaminer på samme semester.

Derudover er det vigtigt, at der er en synergi og sammenhæng/afstemning mellem de kurser, afleveringer og eksaminer, som de studerende skal aflægge i det

samme semester. Eksempelvis vil studerende, som skal arbejde empirisk, gerne have vejledning tidligt, mens studerende, som arbejder med mere teoretisk orienterede opgaver, hellere vil have vejledning senere i forløbet. Studerende fortæller, hvordan det ofte er noget af et forhindringsløb at prioritere og skabe sammenhæng mellem de forskellige moduler, som de deltager i. Konsekvensen er, at de ofte vælger at fokusere deres energi på de eksaminer, som er vigtigst/tæller mest.

De studerende oplever, at den kollektive vejledning egner sig godt til praktiske generelle spørgsmål, for eksempel angående referencer og vigtige tidsfrister. Særligt opstartsfasen, hvor de endnu ikke har besluttet sig for specifikke emner for opgaven, kan den kollektive vejledning bidrage til idégenerering og fælles dialoger omkring mulige emner, som de studerende kan skrive om. Flere studerende peger på, at det er godt af blive introduceret til e-bogen om Kollektiv Akademisk Vejledning (Nordentoft et al.), da den giver et overblik over formål og metoder i vejledningsrummet. I vejledningen oplever mange studerende, at det er lærerigt at høre medstuderende blive vejledt og få feedback fra vejleder, selv når det ikke handler om deres egen opgave, da det giver mulighed for at reflektere over egne opgaver.

De studerende udtrykker således, at de lærer noget, selvom vejledningen ikke er direkte knyttet til deres individuelle opgave. Peerfeedback fremhæves i denne sammenhæng positivt af flere studerende både i forhold til at give feedback til medstuderende og modtage feedback på egne projekter. De diskussioner, der opstår i forlængelse af denne feedback, kan være meget konstruktive. Dog fremhæver studerende, at det er vigtigt at have mulighed for at tale med en vejleder efterfølgende, så uklarheder kan blive belyst af en faglig vejleder.

Interessant nok er der en tydelig sammenhæng mellem, hvor meget de studerende har deltaget i Kollektiv Akademisk Vejledning, og hvor positive de er over for at blive vejledt kollektivt. De studerende, som er mest negative i deres indstilling, har kun deltaget i en enkelt kollektiv vejledningsseance. De opfatter hovedsageligt kollektiv vejledning som en spareøvelse, hvorimod de studerende, som har deltaget i mere end én kollektiv vejledningsseance, er overvejende positive og mere nuancerede i deres kommentarer i forhold til de styrker og udfordringer, som det kollektive vejledningsrum rummer.

Udfordringer i vejledningen

Opsamlende ser de studerende vejledningen som en central praksis i deres uddannelsesforløb, og de peger på en række potentialer i det kollektive vejledningsrum – men også på en række udfordringer, som er vigtige at adressere i en kollektiv vejledningspraksis. De udfordringer, som vi har præsenteret ovenfor, nuanceres af en større undersøgelse, som Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier (CUDiM) har lavet i 2016. Den sammenholder studerendes og underviseres opfattelser af undervisningen på universitetet (Thingholm, Reimer, Keiding, Due & Smith, 2016).

CUDiM's undersøgelse viser, at der er forskel på, hvordan studerende og undervisere vurderer, hvorvidt de studerende er forberedt til eksamen. Undervisere/vejledere oplever, at de studerende er velforberedt til eksamen, mens en del studerende ikke synes det. Vores undersøgelser bekræfter tendenserne i CUDiM's undersøgelse. Det er tydeligt, at de studerende oplever, at der forventes mere af dem, end de kan levere.

Den danske uddannelsesforsker Lars Ulriksen (2009) peger på, at dette misforhold mellem de studerendes og vejlederes/underviseres forventninger har betydning for frafaldet på uddannelserne, da der er en nær sammenhæng mellem, i hvor høj grad de studerende føler sig integreret i det faglige miljø, og deres trivsel. Inklusionen i det akademiske miljø kan betegnes som en socialiseringsproces, hvor de studerende lærer akademiske rutiner og normer inden for den disciplin, de studerer. Mange af disse normer er implicitte og dermed uudtalte. Ifølge Ulriksen repræsenterer forskellige discipliner "specific insight, blindness and practice" (Ulriksen, 2009, s. 518). Med andre ord forventes det af de studerende, at de tilegner sig en bestemt måde at se, tænke, forstå og interagere med verden på.

Ulriksen bruger betegnelsen "den implicitte studerende" til at indfange de implicitte forventninger, som de studerende møder i den måde, uddannelserne er tilrettelagt på. Den implicitte studerende er således et analytisk begreb, som kan indfange og forklare misforholdet mellem studerendes og vejlederes/underviseres oplevelser, som er beskrevet ovenfor. Tilsyneladende er der forskel på de kompetencer, som den implicitte studerende forventes at besidde, og så de 'virkelige' studerendes kompetencer (Ulriksen, 2009). Arbejdet med at kollektivisere vejledningen kan bidrage til at eksplicitere disse uskrevne krav og forventninger, da Kollektiv Akademisk Vejledning som nævnt kræver, at der skabes synlighed og tydelighed omkring rammer og forventninger til både de studerende og vejlederen for at skabe afsæt for et konstruktivt læringsfælleskab.