

# **Nye roller i studentercentreret undervisning**

## **Gruppearbejde • Vejledning**

*Hans Peter Christensen*  
**CDM**



# INDHOLD

---

<b>INDHOLD .....</b>	<b>3</b>
<b>INDLEDNING .....</b>	<b>5</b>
<b>GRUPPEARBEJDE.....</b>	<b>7</b>
Formålet med gruppearbejde .....	7
<b>Læringsgruppens funktion .....</b>	<b>8</b>
En gruppes livscyklus.....	9
Gruppeorganisation.....	11
Hierarki.....	12
Normer .....	13
<b>Gruppearbejde i praksis.....</b>	<b>14</b>
Gruppedannelse.....	14
Gruppedannelse til projektarbejde.....	16
Arbejds miljø .....	17
Gruppens indre miljø .....	17
Gruppetyper .....	18
Konflikter .....	18
<b>VEJLEDNING .....</b>	<b>23</b>
Vejleder- vs. lærerrollen .....	23
Vejledningsformer .....	24
Vejledningens indhold .....	26
<b>Vejledningsforløbet .....</b>	<b>27</b>
Planlagt vejledning og ad-hoc vejledning .....	28
Vejledningsproblemer.....	29
Vejledningssituationer .....	29
Gruppevejledning .....	29
Projektvejledning .....	30
Vejledning af problembaseret læring (PBL).....	31
Afgangsprojektvejledning .....	31
Vejlederen som bedømmer .....	32
<b>REFERENCER .....</b>	<b>33</b>



## INDLEDNING

---

Ved skift fra traditionel til studenter- og læringscentreret undervisning kommer såvel studerende som undervisere til at indtage nye roller. Den væsentligste ændring er at ansvaret for læring og planlægning af studieindsatsen forskydes fra underviseren mod den studerende. Dette kan være et vanskeligt holdningsskift for begge parter. Det er svært for den studerende at tage ansvar for egen læring, når man i så mange år er blevet vænnet til at det er der andre, der gør. Og det er mindst lige så svært for underviseren at give slip på ansvaret. Men begge dele er nødvendige.

Specielt på to områder er rolleskiftet synligt. For den studerende sker en ændring fra passivt lyttende individ der individuelt udfører pålagte opgaver, til aktivt socialt væsen der sammen med andre tager initiativ og udfører selvstændigt arbejde. Hvis dette skal fungere optimalt, er det nødvendigt at kunne tilegne og tilpasse sig en effektiv gruppearbejdsform. For underviseren sker en ændring fra at være evangelist til at være sokratiske fødselshjælper - dvs. lette den studerendes proces med selv at tilegne sig stof. Hvis dette skal fungere optimalt, er det nødvendigt at kunne fungere som en effektiv vejleder.

Dette skrift omhandler derfor to emner: **Gruppearbejde** og **vejledning**. Gruppearbejde er selvfølgelig primært noget den studerende skal lære, men forudsætningen for succes er at undervisningen tilrettelægges så frugtbart gruppearbejde er muligt. Desuden er gruppearbejde ikke altid en helt let proces, så derfor er det vigtigt at underviseren er fortrolig med arbejdsformens væsen, er bevidst om de faldgruber der kan være, og er i stand til at yde førstehjælp. Vejledningsrollen er noget de fleste undervisere skal lære at udfylde. For nogle er dette nemt - de har måske altid inderst inde været vejledere. For andre er det vanskeligt og tager lidt tid fordi man skal ændre indgroede vaner. Men alle kan blive gode vejledere på den ene eller anden måde, hvis man er sig sin rolle bevidst og tager den alvorligt.



## GRUPPEARBEJDE

---

I de fleste studenter-/læringscentrerede undervisningsformer indgår en eller anden form for gruppearbejde – enten som en integreret del af selve metoden eller som et middel til at øge den studerendes læring. Udbyttet af megen studenter-/læringscentreret undervisning afhænger derfor til en vis grad af hvor godt man kan få gruppearbejdet til at fungere; dette gælder i særdeleshed for projektarbejdsformen hvor deltagerens samarbejdsevner ofte sættes på en hård prøve.

Det er derfor vigtigt at give gruppearbejde de bedste betingelser for succes. Undervisningsoplæg og vejledning må have en karakter der muliggør og understøtter en positiv udvikling i gruppens arbejde og samarbejde – og dermed fremmer den enkeltes læring. Desværre er der sjældent megen fokus på gruppeprocessen fra underviserens side, hvad enten det så skyldes at man tror at effektivt gruppearbejde er noget der kommer af sig selv, og man derfor ikke behøver at bekymre sig om det, eller at man fortrænger problemstillingen fordi man ikke føler at have tilstrækkelig viden på dette felt. Selv om det meste gruppearbejde i forbindelse med undervisning heldigvis forløber uden de store problemer, er der ingen tvivl om at det kan gøres meget bedre.

Effektivt gruppearbejde kan læres – såvel af studerende som af undervisere. Det er vanskeligt direkte at undervise i gruppesamarbejde som sådan selv om der findes interessante gruppedynamiske øvelser (se f.eks. Stig Kjerulf: Elementær Gruppepsykologi [1]). Gode arbejdsvaner og metoder i gruppearbejde opnås primært gennem ”learning by doing”, men kendskab til nogle fundamentale egenskaber ved en gruppes funktion kan lette processen betydeligt både for gruppedeltagerne og for vejlederen.

### Formålet med gruppearbejde

Gruppearbejde er ikke noget mål i sig selv; gruppearbejde er et middel til at opnå noget. Det man tilstræber ved gruppearbejde i en undervisningssituation, er ikke det samme som det man stræber efter med gruppearbejde i mange andre sammenhænge. Når gruppearbejde fungerer optimalt opstår der en synergieffekt – gruppen yder mere end summen af hvad hver enkelt gruppemedlem hver for sig kan yde. Gruppearbejde er derfor for visse typer arbejde en meget effektiv arbejdsform – hvilket er om ikke den eneste så i hvert fald en meget væsentlig årsag til at anvende gruppearbejde i en erhvervsvirksomhed. Der er altså en *ydre* effekt ved gruppearbejde.

Somme tider udnytter man også denne ydre effekt i undervisningen – f.eks. ved projektarbejde, men grundlæggende er det en *indre* effekt der er vigtig i undervisning; gruppearbejde kan give et højere udbytte for den enkelte. Det man (måske famlende) kommer frem til i en gruppeproces, sætter sig langt større spor hos den enkelte deltager end et færdigt resultat man (måske formidlingsmæssigt eminent) bliver præsenteret for. Gruppearbejde giver en effektiv og dyb læring. Gruppepresset får hvert enkelt medlem til selv at arbejde med stoffet, hvilket er den eneste måde man kan lære på. Og man underviser hinanden – en gratis og ubegrænset hjælpelærerfunktion! Den svage på et område kan få hjælp af de andre, og den stærke på et andet område kan blive endnu bedre ved at hjælpe de andre. Man kører heller ikke så let af sporet i en gruppe, fordi der er flere der skal blive enige om retningen.

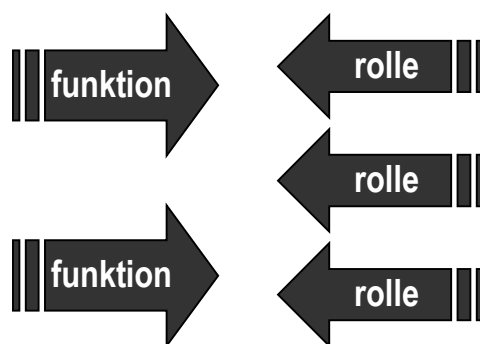
Derudover har gruppearbejde en række positive sideeffekter som optræning af samarbejds- og kommunikationsevner – men disse kan aldrig være gruppearbejdets eneste mål, for man kan ikke lære at samarbejde og kommunikere, hvis man ikke har noget meningsfuldt af samarbejde og kommunikere om - helst noget der kræver gruppearbejde for at lykkes.

Når der i det følgende tales om gruppearbejde, er det underforstået at det drejer sig om faste grupper som fungerer gennem længere tid. Medlemmerne er afhængig af gruppen og gruppen er afhængig af den enkelte – det gør altså en forskel om man deltager eller ej. Og de mekanismer og problemer der beskrives, træder ikke frem i grupper med kun et par deltagere.

## Læringsgruppens funktion

I det følgende vil relevante aspekter af gruppearbejdets teori kort blive beskrevet i relation til forholdene i en gruppe der indgår i en undervisningssituation – fremover kaldet *læringsgruppen*.

Samspillet i en gruppe kaldes gruppedynamik. For at forstå de gruppedynamiske spilleregler er det nødvendigt at have en smule kendskab til gruppepsykologiske mekanismer. Gruppepsykologi er videnskabeligt set et spændingsfelt mellem psykologi og sociologi – det drejer sig om det enkelte individs opfattelse og opførsel og om vekselvirkningen mellem nogle givne individer.



Fra et psykologisk synspunkt sker der det interessante at mennesket skifter adfærd, når det er sammen med andre – man påtager sig mere eller mindre ubevidst nogle roller. Fra et sociologisk synspunkt drejer det sig om at der er visse funktioner, der skal varetages i en gruppe for at få den til at fungere. Gruppepsykologi beskæftiger sig så med spørgsmålet om hvorvidt deltageres roller er forenelige med de gruppefunktioner, der skal varetages. Til hjælp herfor udvikler grupper en organisationsstruktur med en rollefordeling og et fælles sæt normer som er vigtige for en gruppes identitet og adfærd.

En gruppe er bl.a. karakteriseret ved at medlemmerne har et eller flere *fælles mål*. Målet formuleres ofte ikke eksplicit, men f.eks. implicit gennem en opgave der skal løses. Ud over at have det mål gruppen måske er dannet for, udvikler der sig ofte også mere ube



vidste mål i retning af at tilfredsstille sociale behov. Betydningen af det sidste for en gruppes funktion skal ikke overses.

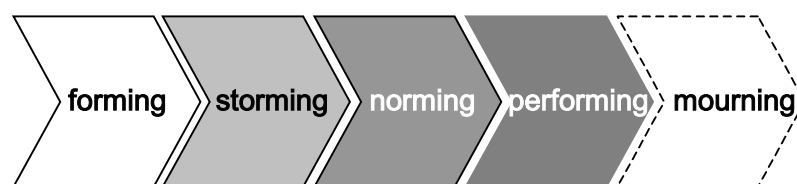
En læringsgruppes mål er ikke primært et produkt, men en proces – nemlig processen med at tilegne sig forståelse og kompetence gennem gruppearbejdet. Dette betyder at målfunktionen er mindre samlende for læringsgruppen end for mange andre grupper, idet et ydre produkt umiddelbart er et fælles gruppemål hvorimod indlæringsprocessen – selv om den afhænger stærkt af samarbejdet – i sidste ende er et individuelt mål. Det er altså vigtigt at der skabes andre samlende faktorer i en læringsgruppe. En gruppes medlemmer må opfatte sig selv som en gruppe, for gruppetilhørsforholdet præger det enkelte medlems adfærd i betydelig grad og er bestemmende for den ansvarsfølelse over for gruppen som er helt essentiel for at gruppen kan fungere.

Selve medlemskabet af en gruppe har ikke altid den store psykologiske betydning for den enkelte. En *referencegruppe* har derimod altid betydning, selv om man ikke nødvendigvis er med i denne. En referencegruppe har medlemmer man sammenligner sig med, ser op til, efterligner og i yderste konsekvens ønsker at blive accepteret af, selv om medlemskab måske er udelukket. Det er ofte referencegruppen som bliver bestemmende for ens adfærd. Derfor kan det blive et problem, hvis den gruppe man er medlem af ikke er en referencegruppe – og det bliver læringsgruppen ikke automatisk.

En *primærgruppe* er karakteriseret ved tæt samarbejde og nære forbindelser mellem medlemmerne. Familien er urtypen på en primærgruppe. I en *sekundærgruppe* er bindingerne mellem medlemmerne svagere, og sammenholdet bygger på interessellesskaber eller fælles mål i stedet for på personlige relationer. En læringsgruppe vil kun sjældent udvikle sig til primærgruppe, og da sekundærgruppers interne relationer er præget af upersonlighed, bliver den sociale funktion ringe. Læringsgruppen vil derfor ikke uden videre fungere af sig selv; den har behov for en struktur, regler og en eller anden form for ledelse. Organisation bliver derfor noget centralt – der skal fordeles roller og udvikles normer.

## En gruppes livscyklus

En gruppe gennemgår forskellige faser. En nydannet gruppe er en *jeg-gruppe* hvor medlemmerne primært betragter sig som individer. Med tiden udvikler gruppen sig i retning af en *vi-gruppe* hvor gruppefølelsen har fået en sådan styrke, at medlemmerne f.eks. føler at de udtaler sig på gruppens vegne. Forløbet fra jeg- til vi-gruppe kan groft opdeles i 3 faser: En *kaotisk* fase uden procedurer og ledelse, men med masser af ideer. En *formel* fase med en stærk ledelse og klare mål, men med stive roller, procedurer og normer. En *produktiv* fase med delt ledelse og ansvar, fleksible og hensigtsmæssige procedurer, afslappet atmosfære og samarbejde.



Tuckerman [2] opdeler den kaotiske fase i to og når derved frem til en meget anvendt model med 4 faser med de smarte navne: forming, storming, norming og performing.

I *forming* fasen sker overgangen fra individuel status til gruppemedlem. Fasen er karakteriseret ved betydelig usikkerhed – bl.a. på grund af uklare roller og normer; man tester grænser. Mange nye grupper håber på at nogen udefra skal komme og sætte tingene på plads, men dette sker ikke for læringsgruppen.

I *storming* fasen er der entusiasme - alt synes at gå fortræffeligt, men under overfladen opstår der konflikter mellem medlemmer eller undergrupper. Der er endnu ikke det store ydre pres på gruppen med hensyn til resultater, og gruppens sociale funktion prioriteres højt. Fasen er derfor god for læringsgruppen, men den må ikke vare for længe, for der er uafklarede spørgsmål skal de afklares inden de udvikler sig til konflikter.

I *norming* fasen finder medlemmerne deres roller og normerne udkrystalliseres. Samarbejdet begynder, kommunikationen udvikles og arbejdet struktureres og planlægges. Man erkender at gruppen ikke er en stor ensartet masse, men består af højst forskellige individer med forskellige krav og egenskaber, styrker og svagheder.

I *performing* fasen har gruppen afklaret relationer og forventninger. Alle medlemmer er stærke nok til at stå på egne ben samtidig med at de oplever en samhørighed og ansvar over for gruppen. Tilstanden er karakteriseret ved:

- ◆ Medlemmerne kender egne og andres ressourcer; individuelle forskelle accepteres.
- ◆ Medlemmerne er bevidste om gruppens funktion og egne roller; der er velkendt autoritetsstruktur og samspilsmønster.
- ◆ Gruppebeslutninger tages gennem rationelle diskussioner.
- ◆ Konflikter handler om mål og midler og ikke om struktur, procedurer og relationer.

Dette er en effektiv fase, gruppen er produktiv og der er overskud til at hjælpe de medlemmer som kommer i problemer, men for læringsgruppen kan medlemmernes personlige udvikling dog stagnerer, hvis det hele bliver for rutinepræget.

Ofte tilføjes en 5. fase: *mourning* eller *adjourning* hvor gruppen opløses.

Lennéer-Axelson og Thylefors [3] giver en mere detaljeret beskrivelse af en gruppes liv. På et eller andet tidspunkt vil der opstå *konflikter*. Fravær af konflikter er ikke et tegn på at en gruppe fungerer godt – snarere at den fortrænger konflikterne. Bearbejdning af konflikter er et vigtigt element i at udvikle en gruppe. Konflikter kan være så alvorlige at de kan true gruppens eksistens, men overvundne konflikter er med til at gøre gruppen stærk. Ofte føler en gruppe at den ikke kommer ud af stedet – der indtræder en *stilstand*. Det synes umuligt at få samling på noget, og der er ikke noget der peger frem mod målet. I læringsgruppen er stilstand ikke nødvendigvis nogen på lang sigt beklagelig fase hvis den overkommes forholdsvis hurtigt, for frustration synes at være en god motivation til at sætte sig ind i et stof, forstå det og få overblik.

Læringsgruppen er medlemsmæssigt statisk uden de forstyrrelser som integrering af nye medlemmer medfører. Til gengæld er der heller ikke mulighed for at få tilført nyt blod til et stivnet gruppearbejde.

## Gruppeorganisation

For at et gruppearbejde skal fungere, må en række **gruppefunktioner** varetages. *Målfunktioner* skal sikre at gruppen arbejder målbevidst i den rigtige retning for at nå målet. *Socialfunktioner* skal binde gruppen sammen så den arbejder som en enhed. Det er almindeligvis optimalt for en læringsgruppe hvis der er lige dele mål- og socialfunktioner.

Det sociale samspil bliver lettere hvis man påtager sig en rolle, den kan gøre det mere simpelt at reagere over for andre. I en gruppe drejer det sig ofte om særlige **grupperoller**. Roller gør det lettere at finde en plads i hierarkiet og lettere at bære en perifer placering. Men alt for faste roller giver ingen dynamik, og helt fastlåste roller kan hæmme arbejdet væsentligt.

*Formelle* roller er lederfunktioner og lignende som medlemmer bliver udnævnt til af personer uden for gruppen eller valgt til internt i gruppen. *Uformelle* roller kan være grupperoller eller individuelle roller. *Grupperoller* sørger for at gruppens målfunktioner og socialfunktioner bliver opfyldt, og opstår som regel som følge af mangel på formelle rolleudfyldninger. *Individuelle* roller er selvcentrerede og opfylder ikke umiddelbart nogen gruppefunktion, men er nødvendige for at den enkelte kan fungere i gruppen.

I en ny gruppe foregår en *rollestruktureringsproces* med hensyn til de uformelle roller. Nogle tilkæmper sig en rolle – de stærke tilkæmper sig typisk en lederrolle. Andre påtager sig frivilligt en rolle – det kan være en lederrolle fordi man er egnet og ønsket hertil eller fordi ingen andre vil påtage sig denne, eller det kan være en forsvarsrolle fordi man er marginaliseret i gruppen. Resten tildeles en rolle – de svage ofte en outsiderrolle.

I læringsgruppen optræder sjældent formelle roller ud over midlertidigt valgte ordstyre-re og referenter. Læringsgruppen består af medlemmer, der selv om de kan være meget forskellige, har den samme faglige baggrund – dvs. de udgør *ikke* en ekspertgruppe med på forhånd fastlagte funktioner og roller. Gruppestruktureringsprocessen begynder så at sige helt på bar bund og måske med uklare mål – hvad er det denne gruppe egentlig skal være god til?

### Rollefunktioner

Belbin [4] angiver 9 typiske rollefunktioner det er vigtigt at få varetaget i en effektiv gruppe.

*Idéudvikleren* er gruppens kreative og uortodokse kilde til originale ideer, men er dårlig til at udvikle dem, at kommunikere dem videre og at modtage kritik.

*Entreprenøren* er fuld af energi og kan ikke vente med at komme i gang. Er dynamisk, udadvendt, impulsiv, utålmodig og trives under pres.

*Analytikeren* udsætter forslagene for grundig (positiv) kritik inden noget sættes i gang. Ser alle muligheder, bedømmer præcist og tager sjældent fejl. Er indadvendt og kan ikke inspirere andre.

*Organisatoren* sørger effektivt for at omsætte beslutninger til handling. Er hårdtarbejdende, pligtopfyldende, forudsigelig og selvdisciplineret, men noget ufleksibel.

*Kontrollanten* bekymrer sig om planer og tidsfrister og sikrer at der ikke er løse ender. Er perfektionist og finder fejl og mangler, men kan ikke uddelegere arbejdet.

*Koordinatoren* sørger for at holde sammen på gruppen og dens arbejde – en slags naturlig leder. Klargør mål, fremmer beslutningstagelse og er god til at uddelegere, men kan være manipulerende.

*Netværkeren* sørger for at gruppen ikke mister kontakten til virkeligheden. Er udadvendt og udvikler kontakter. Er social og kommunikativ.

*Formidleren* sørger for den interne kommunikation. Er diplomatisk med god situationsfornemmelse og god til at lytte og samarbejde.

*Specialisten* tilfører viden og færdigheder til gruppen, men ofte kun på en snæver front. Dediceret men ensopret. Kan være den der giver gruppen et gennembrud, men kan også hænge fast i teknikaliteter.

## Hierarki

Alle gruppemedlemmer har en *tilskrevet* status; man kommer ind i en gruppe med en given alder, et givent køn mm. De forskellige roller i gruppen medfører at der bliver en rangorden i gruppen – alle roller har ikke lige høj status. *Tilkæmpet* status kan have såvel positive som negative virkninger i gruppen. Positive fordi et medlem med en tilkæmpet status måske bedre kan udfylde en tilsvarende rolle end en med en tilskrevet. Negative fordi en for aggressiv tilkæmpning af status kan skade stemningen i gruppen.

Sjølund [8] opererer med to statusbegreber inden for gruppen. Den sociale distance siger noget om gruppemedlemmets popularitet; den sociale position siger noget om magtforholdet i gruppen.

*Social distance:*

1. De populære
2. De vellidte
3. De accepterede
4. De tålte
5. De udenforstående

I forbindelse med gruppedannelse og problemer i gruppesamarbejdet må man være meget opmærksomme på 'de udenforstående', for hvis man vil hjælpe dem må man være klar over hvilken undergruppe de tilhører. *De oversete* (som må og vil være med – men ikke kan gøre sig gældende) kan og bør hjælpes – de skal bare gives et skub og noget selvtillid. *De afviste* (som vil men ikke må være med) er et problem, for det må afklares hvorfor de andre ikke vil have dem med – det kan jo ikke udelukkes at der er en god grund hertil. *Enspænderne* (som må men ikke vil være med) er bare ikke interesseret i gruppearbejde og udgør derfor ikke umiddelbart et socialt problem, men de kan blive et uddannelsesmæssigt problem hvis uddannelseselementer kun kan gennemføres som gruppearbejde. *De isolerede* (som hverken vil eller må være med) er vanskelige at hjælpe og har måske behov for professionel bistand.

*Social position:*

1. Lederne
2. Hjælperne (de aktive)
3. Medløberne (de afhængige)
4. De passive
5. De perifere roller

'De perifere roller' (syndebukken, det sorte får, klovn, dummepereren) behøver ikke nødvendigvis at udgøre sociale eller samarbejds-mæssige problemer – disse roller er ikke

så sjove, men de kan være eneste mulighed for nogle i en gruppe. Man skal selvfølgelig være opmærksom på behandlingen af disse rollehavere, for 'lederne' og 'medløberne' kan gøre de perifere roller uudholdelige.

En læringsgruppe er normalt organisatorisk fuldkommen flad uden en formelt udpeget leder, og der lægges heller ikke op til at gruppen selv skal konstituere sig med en leder. Men i en gruppe vil der altid udvikle sig et hierarki med en eller anden form for uformel ledelse. Det kan derfor ikke nytte noget at se bort herfra og tro at en gruppe fungerer med en ideel kollektiv ledelse. Hvis **ledelsesstrukturen** udvikler sig i *autoritær* retning med en leder som giver ordrer, bedømmer og kritiserer, kan der være grund til at tage problemet op og forsøge at ændre strukturen i en mere *demokratisk* retning med en leder som er gruppeorienteret og tager initiativ, regulerer, understøtter og vurderer. Den *karismatiske* leder synes at være den fødte leder som fascinerer alle og alle følger i tykt og tyndt. Men den karismatiske leder kan være farlig, for inderst inde er denne et magtmenneske der kan føre gruppen i alvorlig uføre uden at den opdager det. En *laissez-faire* leder burde ikke kunne være noget problem i læringsgruppen hvor der ikke forventes nogen ledelse. Men har gruppen de facto en laissez-faire leder, kan denne sænke aktivitetsniveauet og samarbejdet til det uholdbare.

For vejlederen er det vigtigt at have en idé om ledelsesstrukturen i gruppen. På den ene side må man undgå at give en selvbestaltet leder for stor autoritet ved altid at kommunikere med gruppen som om vedkommende er leder. På den anden side kan det heller ikke hjælpe noget at træffe aftaler med et medlem, som er så marginalt at aftalerne ikke føles bindende for resten af gruppen.

## Normer

Normer gør det lettere at begå sig sammen med andre. Hvis man kender normerne kan man forudsige andres reaktion – uden normer ville man famle sig frem i blinde. Normer er altså grundlæggende set en nødvendighed, men normer kan overdrives og blive til en spændetroje.

**Gruppenormer** er meget stærke; en norm udviklet gennem gruppe-medlemskab er meget vanskelig at ændre. Nogle normer er på forhånd fastlagt af forhold uden for gruppen. Andre normer opstår internt i gruppen som følge af individuelle præferencer og interne relationer. Normer kan være *åbne* i den forstand at gruppen i fællesskab har erkendt og accepteret at de er der og måske ligefrem har vedtaget og nedskrevet at sådan skal det være. Men de fleste vil være *skjulte* fordi de enten gives implicit af omgivelserne eller har udviklet sig i gruppen uden at nogen har været opmærksom herpå. Da normer spiller en meget vigtig rolle for en gruppes funktion er det væsentligt at få de skjulte frem i lyset.

Gruppenormer kan inddeles i en række hovedtyper:

<p><i>Ambitionsnormer</i> drejer sig om hvor godt man skal gøre arbejdet. I en undervisningssituation er det meget vigtigt at få udviklet disse normer åbent. Skal man virkelig lære noget eller blot bestå?</p>
--

*Organisationsnormer* drejer sig om gruppens interne struktur og ledelsesform. Da man i læringsgruppen ikke har nogen formel leder, er disse normer ofte skjulte – de er vanskelige at få frem i lyset uden samtidig at acceptere at alle ikke er lige, men at der eksisterer et hierarki i gruppen.

*Arbejdsnormer* drejer sig om hvorledes man arbejder. Hvor, hvornår og hvordan man arbejder? Hvis disse normer er uklare, kan det skabe store problemer for samarbejdet i gruppen.

*Socialnormer* drejer sig om hvordan man fungerer sammen socialt – hvordan man omgås hinanden, og dette kan give anledning til konflikter.

*Sanktionsnormer* drejer sig om hvordan man forholder sig hvis nogen ikke følger gruppens normer. Gruppen kan først prøve med positive sanktioner – dvs. rose den afvigende for noget for på denne måde at få rebellen til at føle sig taknemmelig og dermed forpligtiget over for gruppen. Hvis dette ikke lykkes indføres negative sanktioner som kan føre til at medlemmet bliver isoleret og i yderste konsekvens må forlade gruppen.

## Gruppearbejde i praksis

Der er ingen generel metode i gruppearbejde – ingen forskrifter der kan sikre at gruppearbejdet i praksis forløber optimalt, der vil hele tiden være behov for at improvisere såvel fra gruppens som fra vejlederens side. Men en forudsætning for et gruppearbejde der fungerer, er at der bliver dannet nogle grupper, der kan samarbejde, og at det er muligt for den enkelte gruppe at skabe et positivt arbejdsmiljø.

Jo større en gruppe er, jo færre medlemmer deltager aktivt i gruppeprocessen. Ved en **gruppestørrelse** på 8 er der typisk 2-3 der siger noget i en gruppediskussion hvorimod alle ofte siger noget ved en gruppestørrelse på 4. På den anden side afhænger en gruppes samlede ressourcer af dens størrelse, så jo mindre en gruppe er jo mindre hjælp er der at hente i gruppen – dvs. der er i princippet færre fordele ved at arbejde i små grupper end i store. En optimal gruppe vil normalt være på 6 – men antallet afhænger af formålet; mindre for projektarbejde og større for problembaseret læring. Grupper på over 8 knækker ofte over i mindre grupper.

## Gruppedannelse

Gruppedannelse kan være en besværlig proces, men det er meget vigtigt at den ydes den nødvendige opmærksomhed. Grundlæggende kan man gribe sagen an på to måder: Grupperne kan sammensættes af andre, eller grupperne kan sammensætte sig selv. I erhvervslivet har grupper sjældent lejlighed til helt frit at vælge sine medlemmer, og dette kunne bruges som et argument for også at sammensætte læringsgrupper administrativt ud fra den betragtning, at det kan være sundt og en god forberedelse til det virkelige liv at prøve at arbejde sammen med nogle, som man måske ikke lige synes allerbedst om. Desuden kan det administrativt nemt foretages ud fra navnelister eller ved lodtrækning, og man slipper for de problemer der ved fri gruppedannelse kan opstå med overskydende personer. I praksis er forholdene dog ikke helt så enkle.

For det første er sammensætningen af en læringsgruppe anderledes end f.eks. en projektgruppe i erhvervslivet som består af eksperter med forskellig faglig baggrund. Når rollerne ikke er fordelt på forhånd, øger det sandsynligheden for at der opstår samar

bejdsproblemer hvis kemien mellem medlemmerne ikke passer. For det andet er der ingen ydre chef for en læringsgruppe. Når der ikke er et ydre pres på gruppen, skal presset komme indefra – fra den enkelte, og det er svært hvis det enkelte medlem ikke har en stor ansvarsfølelse over for gruppen. For det tredje er det ikke så veldefineret hvilken arbejdsindsats man kan forvente fra den enkelte i en læringsgruppe. På en arbejdsplads er der nogle normer for hvordan man arbejder, men dette er ikke altid tilfældet under en uddannelse; studerende kan have meget forskellige måder at gribe et studium an på – også selv om de er lige seriøse og ambitiøse – hvilket kan vanskeliggøre eller umuliggøre et samarbejde

I en undervisningssammenhæng er det derfor ofte at foretrække at grupperne dannes ud fra deltagernes ønsker, hvis de kender hinanden på forhånd, eller hvis de gives mulighed for at lære hinanden at kende under gruppedannelsesprocessen. Det må formodes at medlemmerne i en gruppe som frivilligt har valgt hinanden, for det første har flere fælles interesser såvel socialt som arbejdsmetodemæssigt end hvis de er blevet udpeget på et eller andet tilfældigt grundlag, og for det andet har en større ansvarsfølelse over for de andre medlemmer og gruppen som helhed i og med at det er deres egen gruppe.

Ved sammensætning af en læringsgruppe er det et omdiskuteret spørgsmål, om den bedste gruppe består af medlemmer af lige faglig styrke (**homogene** grupper), eller det er at foretrække at grupperne sammensættes af både svage og stærke studerende (**heterogene** grupper). Undersøgelser viser at man ved at fjerne de(n) dominerende i en gruppe kan få alle til at være aktive, hvilket skulle tale for første metode. Men set fra et undervisningsmæssigt synspunkt er der nogle fordele ved den anden metode, da de svage og stærke så kan hjælpe/lære af hinanden. Den fagligt svage kan blive bedre af at samarbejde med nogle fagligt stærke, og (især) den stærke kan få et bedre udbytte, for der er intet man lærer mere af end af at undervise andre. Dette kræver dog at gruppen fungerer godt; ellers vil de stærke køre deres eget løb og de svage ikke få noget ud af det eller helt blive koblet af. Hvis grupperne på den anden side sammensættes af studerende med ens niveau, vil det uvægerligt medføre at der opstår elitegrupper og meget tunge grupper. At de sidste er et problem både for medlemmerne og for vejlederen er indlysende, men elitegrupperne kan også blive et problem fordi de tit synes at mangle lidt tyngde til at holde dem sammen og nede på jorden!

Svaret på spørgsmålet er derfor nok det at man skal se bort fra det – eller i hvert fald kun forsøge at undgå helt ekstreme grupper, det være sig grupper med meget store forskelle såvel som super- og tabergrupper. Hvis man skulle opstille nogle kriterier for gruppedannelse burde de gå på at opnå en god blanding af roller til at varetage de forskellige funktioner – men i praksis er dette sjældent realisabelt.

Jensen et al. [5] sammenligner to måder hvorpå grupper<sup>1</sup> kan dannes ud fra kendskab til de mulige medlemmers **personlige egenskaber**. En meget anvendt metode er base

---

<sup>1</sup> Her skal ikke skelnes mellem grupper og teams. I litteraturen bruges teams ofte som betegnelse for grupper der har nået en eller anden form for kollektiv effektivitet - dvs. grupper der fungerer som grupper!

ret på Myers Briggs Type Indicator - MBTI® [6]. En nyere metode er baseret på deBonos [7] 'Six Thinking Hats' karakterisering af den måde man tænker på.

## Typer

MBTI® er baseret på Jungs psykologiske typer og klassificerer personer i henhold til om de er ekstroverte eller introverte, intuitive eller faktuelle, følelsesbetonede eller tænksomme og dømmende eller modtagende, hvorved der fremkommer 16 typer, der inddeles i fire grupper: idealister, rationalister, vogtere og kunstnere.

'Six Thinking Hats' metoden er enklere idet der kun er hatte af seks farver man kan tage på: facts (hvid), intuition og følelser (rød), logisk dømmende (sort), positiv og konstruktiv (gul), kreativitet (grøn) samt kontrol og overblik (blå).

For begge metoder gælder at man begynder med at finde de studerendes type gennem en test, og derefter bygger grupperne op omkring medlemmer med nødvendige egenskaber for en gruppes funktion og så supplerer med medlemmer med komplementære egenskaber. For en nærmere beskrivelse henvises til referencerne, men et af problemerne ved at bruge denne metodologi ved dannelse af læringsgrupper er at der blandt studerende, og i særdeleshed blandt ingeniørstuderende, synes at være en overvægt af nogle få typer, således at den type-blanding som procedurerne foreskriver er vanskelig at opfylde i praksis. Med mindre man ønsker at bruge type-kendskabet til andet end selve gruppedannelsen (f.eks. til nærmere at analysere gruppernes funktion som del af arbejdet), er den tid der skal bruges til denne form for gruppedannelse nok af tvivlsom værdi.

## Gruppedannelse til projektarbejde

Gruppedannelse til *problemorienteret* projektarbejde kompliceres yderligere af at der udover sociale relationer skal tages hensyn til det faglige indhold; alle medlemmer i en gruppe skulle helst synes at gruppens emne er spændende og relevant. At forsøge at prioritere disse to hensyn ved gruppedannelse har mest akademisk interesse. I praksis vil begge få indflydelse gennem en iterativ proces.

Det er vigtigt at gruppedannelsesprocessen forberedes grundigt for at undgå, at der opstår en restgruppe som så må danne gruppe uden at have hverken noget fagligt eller socialt til fælles. Ved større projekter er det ikke urimeligt at bruge adskillige dage på gruppedannelsen.

En metode er at tage udgangspunkt i det faglige; den sociale udvælgelse vil de studerende selv indbygge – og det er vigtigt at være åben herom. Man kan f.eks. begynde med en brainstorm og skrive de fremkomne emner op. Emnerne sorteres, og emner der minder meget om hinanden samarbejdes. Herefter bør der være en tænkepause. Dernæst tilmelder man sig de forskellige emner. Dette kommer der desværre aldrig det rigtige antal grupper af rimelig størrelse ud af. Næste trin er derfor at prøve at tilpasse emnerne. Emner med ingen eller meget lille interesse frasorteres hvis de ikke kan kobles på andre emner. Store emner kan måske deles. Efter en ny betænkningstid skal de studerende så have mulighed for at ændre deres tilmelding. Efter et par runder skulle alle helst være i en gruppe, og alle grupper være nogenlunde lige store. *Det bør være en absolut ufravigelig regel at ingen grupper er lukkede før alle er i en gruppe.* Dette lægger også et pres på dem der har fundet gruppe, og gør dem mere villige til evt. at ombryde grupper for at få det hele til at gå op.



## Arbejds miljø

I princippet kræver gruppearbejde blot at det er muligt for medlemmerne at samarbejde – og med moderne kommunikationsmidler behøver man ikke engang at være sammen rent fysisk for at opnå dette; men i praksis kræver vellykket gruppearbejde nogle fysiske faciliteter. Det skal være muligt for gruppen at samles i mere eller mindre afsondrethed; ved længerevarende gruppearbejder er det en stor fordel hvis gruppen har sit eget domæne, som den har lov til at indrette efter eget ønske – nogle fælles fysiske rammer så den kan skabe sit eget univers og derigennem udvikle en gruppeidentitet. Det behøver ikke at være et egentlig grupperum, det kan udmærket være et afskærmet område i et større lokale – det er ikke så meget kvaliteten af rammerne der er afgørende som selve det at gruppen har et sted som den kan disponere over og kalde sit. Manglende grupperum er derfor sjældent noget holdbart argument mod gruppearbejde.

Hvis man ønsker at de studerende skal tilbringe tid i gruppen i stedet for hjemme, er det også nødvendigt at der er rimelige faciliteter til rådighed for gruppen. Ud over relevant forsøgs- og måleudstyr drejer dette sig primært om adækvate computere og netadgang - i fremtiden betyder dette mulighed for at plugge sin bærbare ind. Det mest almindelige udstyr bør om muligt være reserveret til kun gruppens brug og placeret i gruppens arbejdslokale. Dette giver mulighed for at opbygge et kreativt arbejdsmiljø. Specielt med hensyn til computerfaciliteter kan det også spare meget vedligeholdelsesarbejde hvis gruppen selv er ansvarlig for såvel hard- som software. Man er nu engang lidt mere påpasselig med ikke at gøre ting der kan have ubehagelige konsekvenser, når det er ens egen maskine.

### Gruppens indre miljø

Det er vigtigt at have en vis struktur og mødekultur når gruppen holder møde. Det kan virke unødigt bureaukratisk at have mødeleder og referent, men det betaler sig ofte. En disciplineret diskussion er et værn mod smalltalk og mindsker chancerne for at køre ud af en tangent. Der bør altid være en dagsorden, og det er en fordel med skriftlige oplæg når vigtige ting skal besluttes. Under mødet kan man med fordel bevidst veksle mellem fri kreativ diskussion og målrettet beslutningsdiskussion, hvor der bliver samlet op og konkluderet entydigt, så alle er klar over hvad der er besluttet. Det er vigtigt at skrive ned – ved skriveprocessen udkrystalliseres meningen. Alle beslutninger bør indføres i en procesdagbog.

Ved **arbejdsdeling** i gruppen er det mest nærliggende er at man påtager sig de opgaver som interesserer en, og som man derfor sandsynligvis også er god til; det giver også det bedste resultat af gruppens samlede arbejde – og dermed sædvanligvis også den bedste karakter ved en evt. bedømmelse. Men set ud fra en læringsmæssig vinkel er dette et dårligt valg, da man ikke lærer meget af at gøre noget som man allerede er god til. Det optimale set fra et individuelt synspunkt er derfor at gå i gang med det man er svagest til og så få hjælp fra resten af gruppen. Men det kræver at der ved bedømmelsen af gruppearbejdet ikke kun lægges vægt på slutproduktet men også på den proces der fører frem hertil – ellers vil gruppen blive straffet.

## Gruppetyper

Det har ingen mening at definere hvad *den gode gruppe* er eller hvordan den fungerer, for man kan ikke tilstræbe en eller anden gruppetype eller gruppefunktion. Idealgruppen eksisterer ikke – selv om man vidste hvad det var. Det man kan er at analysere den gruppe man har og så på baggrund heraf tage de relevante forholdsregler og prøve at få det bedste ud af det. I det følgende gives nogle eksempler på ekstrem gruppeadfærd.

I den *lukkede* gruppe er der en stærk vi-følelse og intolerance over for andre. Normalt fungerer gruppen godt, men når den ikke gør det, er det problematisk da den er vanskelig at vejlede. Den *åbne* gruppe har en svag vi-følelse. Den er nem at omgås, men den er ikke specielt effektiv da den kun i begrænset omfang fungerer som en egentlig gruppe.

Den *målorienterede* gruppe prioriterer at nå ambitiøse faglige mål højt. I det ekstreme bliver det til en morakkergruppe der helt domineres af målfunktioner, og dette kan give bagslag fordi arbejdsnarkomaner ofte mangler en social basis til at håndtere modgang i arbejdet. Den *procesorienterede* gruppe lægger vægt på selve arbejdsprocessen. Dette kan i ugunstige tilfælde udvikle sig til en hyggegruppe hvor kun sociale funktioner varetages. I læringsgruppen er det en fordel af have en rimelig blanding af mål- og procesorientering.

Den *autoritetstro* gruppe er systemaccepterende og gør hvad der bliver sagt. Gruppen er i fare for at udvikle sig til en afhængighedsgruppe hvor alle afventer en ydre leder som klarer ærterne. Især ved problemorienteret projektarbejde bør en gruppe ikke have for mange systemaccepterende træk da gruppen gerne selv skulle udstikke sin kurs. Den *revolutionære* gruppe lader ingen – heller ikke vejlederen få for stor magt. Dette er positivt, men kan udvikle sig til en anarkistisk gruppe hvor medlemmerne har stor frihed men mangler samhørighed, og arbejdet derfor er fragmenteret – dvs. man udnytter egentlig ikke gruppen som arbejdsenhed.

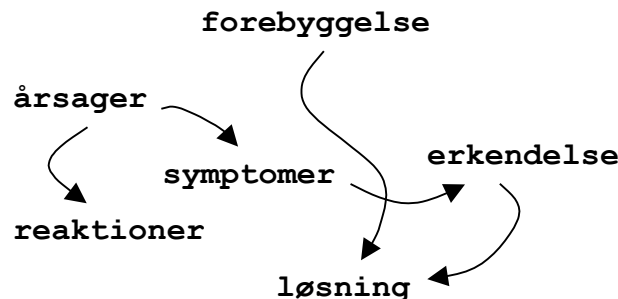
Den *bureaukratiske* gruppe har mange regler. Det lyder ikke så godt, men det er nok nødvendigt for en læringsgruppe at være rimelig bureaukratisk da det er en kunstigt sammensat gruppe uden naturlige normer. Mange læringsgrupper er for regelløse. I en *ad hoc* gruppe er der ingen faste regler eller køreplan. Dette kan være fornuftigt i situationer hvor man kommer ud for at skulle løse uforudsete og ukendte opgaver, men det er sjældent hensigtsmæssigt i en læringsgruppe.

Mange grupper er *konfliktsky*. Det er ubehageligt at hive en konflikt frem i lyset. Og konfliktskyheden kan udvikle sig til handlingslammelse, hvor alle beslutninger undgås for at der ikke skal opstå konflikter. Andre grupper er *konfliktsøgende*. Man gør ethvert lille problem til en sag der skal endevendes. Dette kan også udvikle sig til handlingslammelse fordi al energi bruges på konflikter. I en velfungerende gruppe bruges der en rimelig mængde tid til konfliktbearbejdelse.

## Konflikter

Normalt opstår der ikke mange alvorlige konflikter i læringsgrupper, og konflikter er ikke nogen katastrofe i sig selv hvis problemerne overvindes, for konfliktbehandling er med til at binde en gruppe sammen, men da konfliktløsning kan tage meget vejledningstid hvis problemerne ikke angribes i opløbet, bør man være meget årvågen over for signaler om konflikter i gruppen. Det er imidlertid ikke alle konflikter der er lige til at gennemskue.

Det første og ofte vanskeligste trin er at få en konflikt frem i lyset – og få afgjort om det er en reel konflikt eller en pseudokonflikt der opfindes, for at nogen kan få afløb for irritation over et eller andet – ofte noget vedkommende ikke engang selv kan sætte navn på.



**Årsager:** Gruppekonflikter kan inddeles i personrelaterede og arbejdsmæssige konflikter, idet der dog næsten altid er personproblemer på et eller andet niveau i alle konflikter.

*Personrelationskonflikter* er de vanskeligste at gøre noget ved. De kan simpelt hen skyldes ”dårlig kemi” mellem nogle medlemmer, og dette kan formodentlig ikke ændres – i stedet må man indføre nogle omgangsregler som gør samværet udholdeligt. Magtforhold er kernen i mange konflikter – måske i alle. *Rivalisering* kan have både positive og negative sider – den positive er at man kappes og derved opdnes til yde noget ekstraordinært; den negative er at for meget konkurrence kan rive gruppen i stykker.

Hvis nogle i en nystartet gruppe kender hinanden på forhånd og andre overhovedet ikke kender hinanden, er det et ulige startgrundlag. De der kender hinanden vil ofte indtage en ledende position i gruppen, mens de andre bevæger sig i periferien. *Kliedannelse* er tit svært at undgå, men man bør være meget opmærksom på om der sker en integration. Kliker kan imidlertid også opstå i løbet af gruppearbejdet, og det er mere problematisk. Hvis der kun er en der står uden for har man et outsiderproblem. Den *frivillige outsider* gør som regel dette på grund af en eller anden form for protest eller for at opnå større accept. Det kan medføre at vedkommende ligefrem modarbejder de andre. Den *ufrivillige outsider* kan være dette fordi han/hun tilhører et etnisk, religiøst, socialt eller seksuelt mindretal.

Hvis gruppens medlemmer yder en så *ulige arbejdsindsats* at det giver problemer, kan det skyldes at der er for store forskelle i medlemmernes ambitionsniveau. Grunden kan selvfølgelig også skyldes at nogen har en medfødt dovenskab på højere niveau end andre... Mange problemer med samarbejdet i en læringsgruppe skyldes praktiske forhold som det er vanskeligt at gøre noget ved. Nogle starter på et studium umiddelbart efter at de har afsluttet en adgangsgivende eksamen, andre kommer med en helt anden baggrund; de sidstnævnte kan måske have familie med små børn der skal bringes og afhentes i daginstitutioner, hvilket gør det vanskeligt for dem periodevis at arbejde med samme intensitet som dem uden familiemæssige forpligtigelser. Hvor man bor kan også spille en afgørende rolle, f.eks. kan studerende der bor på kollegium, antage en anden døgnrytme end andre.

**Forebyggelse:** Konflikter kan opstå i selv de mest velfungerende grupper, og det kan betale sig på forhånd at tage sine forholdsregler så konflikter kan forebygges.

Det er muligt at udvikle *forebyggende gruppenormer* der modvirker de almindeligste gruppekonflikter – f.eks.: Føre procesdagbog og tage mange notater, formalisere vigtige diskussioner, drøfte normer åbent og erkende konflikter og være sociale ind i mellem. Eller man kan udarbejde en *samarbejdsaftale* for gruppen, idet mange konflikter kan undgås hvis gruppen fra start får afklaret de gensidige forventninger. Aftalen kan dreje sig om formelle ting som forpligtigelser og ansvarsfordeling, men det kan også være mere bløde ting som ambitioner og samarbejde.

**Symptomer:** For at forhindre at konflikter udvikler sig, er det vigtigt at være opmærksom på symptomer på at der er et eller andet i gære.

Hvis gruppemedlemmerne generelt *sjusker* og er ligegyldige over for trufne beslutninger, kan det skyldes at gruppen har et organisationsproblem. Gruppen har sikkert uklare arbejdsnormer, og de må derfor til debat. Det kan også være at gruppeidentiteten er for svag så medlemmerne mangler ansvarsfølelse over for gruppen. Hvis enkelte gruppemedlemmer *forsømmer*, kommer for sent til aftalte møder, eller ikke udfører påtagne opgaver, kan det skyldes private problemer eller at man har en outsiderrolle i gruppen. Hvis det er en ufrivillig outsiderrolle må gruppen ændre sin adfærd, hvis det er en frivillig rolle må man diskutere om rollens negative sider er nødvendige. En meget stærk gruppe kan måske også tackle personlige problemer – det er ingen hjælp at tage overdrevent hensyn.

Hvis der er *dårlig atmosfære* i gruppen så diskussioner bliver unødigt skarpe, og man diskuterer skinproblemer, skyldes det som regel personproblemer. Hvis gruppen har *beslutningsbesvær* og problemer med at blive enige om noget som helst, kan det skyldes skjulte magtkampe med fastlåste roller eller faglige interessekonflikter. Beslutningsbesvær kan medføre ubeslutsomhed, men kan også medføre tilfældige beslutninger som ingen føler sig forpligtiget af.

**Gruppereaktioner:** Hvordan en gruppe reagerer på konflikter afhænger i høj grad af i hvilken situation den befinder sig. Hvis gruppearbejde er en ny arbejdsform, kun udgør en begrænset del af en uddannelse, eller resultatet heraf ikke er altafgørende, er gruppen i vid udstrækning parat til at acceptere og dække over medlemmer som ikke deltager aktivt i gruppearbejdet. Hvis gruppearbejde derimod indgår som en væsentlig og betydningsfuld del af en uddannelse, bliver medlemsproblemer som skader gruppearbejdet, ikke accepteret.

Hvis de toneangivende i en gruppe ikke synes at et medlem yder en rimelig indsats, vil de forsøge at få medlemmet smidt ud af gruppen. Hvis medlemmet reelt ikke deltager i gruppens arbejde er dette rimeligt nok, men virkeligheden er sjældent helt så simpel – skylden er næsten aldrig entydigt på den ene side.

**Konfliktkendelse:** Konflikter er ubehagelige, så derfor er en gruppes første konfliktstrategi ofte at undertrykke en konflikt. Man kan tie stille og så håbe på at problemet forsvinder. Eller man kan reagere meget overdrevent og håbe på at de andre så vil tage hensyn og på den måde fortrænge konflikten. Man kan også vente på at der kom

mer en kritik udefra, så det virker mere legitimt at tage sagen op. Reelle konflikter skal imidlertid bearbejdes – selv om man skal være forsigtig med ikke at gøre alle småting til konflikter. Det vanskeligste er at erkende en konflikt. Så snart en konflikt er erkendt, er løsningen ofte forholdsvis smertefri. Og jo tidligere en konflikt erkendes og bearbejdes, jo nemmere er det at løse den.

Inden man kan løse en konflikt, må den analyseres så det er helt klart hvad den går ud på – det er nemlig ikke altid så indlysende som det måske synes. Det er ikke så vigtigt hvordan man analyserer en konflikt; det vigtige er at man gør det. Men det drejer sig bl.a. om at klargøre konfliktens årsager, konflikttypen, evt. bagvedliggende faktorer og forudsætningerne for en løsning.

**Konfliktløsning:** Selve konfliktløsningen kræver tryghed og åbenhed. Konflikter kan gøres mindre ubehagelige ved at afpersonificere og formalisere dem. Det er vigtigt at prøve at forstå hvad de andre mener. Alting kan tolkes på forskellige måder, men man skal tvinge sig til en positiv fortolkning – en negativ tolkning der tilfredsstillers ens fordomme er let, men det løser ingen konflikter.

Konfliktbehandling kan blive meget ophedet – kritik gør altid ondt, og det er derfor fornuftigt at fastlægge nogle ydre formelle rammer – f.eks. at bruge en ordstyrer. Det kan lette konfliktløsningen hvis gruppen ligefrem fastlægger en procedure for håndtering af konflikter – f.eks.:

1. Alle involverede fortæller deres opfattelse af problemet – det er vigtigt at alle gør dette personligt og man ikke beror på andres gengivelse heraf.
2. Diskussion til man er enige om problemets egentlige årsag.
3. Diskussion til man er enige om en mulig løsning på problemet.
4. Løsningen formuleres skriftligt som en konkret aftale.

Mange problemer kan være vanskelige at løse uden hjælp udefra så det kan blive nødvendigt for vejlederen at gå ind som opmand, men gruppen skal altid gives udstrakt mulighed for at løse sine egne problemer – det hører med til gruppearbejdet.



# VEJLEDNING

---

Vejledning er en mangesidet og kompliceret funktion der lige så lidt som katederundervisning er noget alle har et medfødt talent for. Men det kan læres.

Vejledningens kvalitet får afgørende betydning når det drejer sig om vejledning i forbindelse med undervisningsformer, hvor der er et meget stort element af selvstændigt arbejde for de studerende, og det er denne type vejledning der primært tænkes på i det følgende.

## Vejleder- vs. lærerrollen

Der er fundamental forskel på vejledning og katederundervisning. En *lærer*<sup>2</sup> udvælger, planlægger og formidler, samt stiller og retter opgaver. En lærer har i princippet altid større faglig viden end dem der undervises. Læreren er ofte primært interesseret i produktet – det der undervises i. En *vejleder* lytter og diskuterer, samt stiller og svarer på spørgsmål. De studerende planlægger og vælger. En vejleder er ikke altid en snæver faglig ekspert. Vejlederen er lige så interesseret i læringsprocessen som i selve læringsproduktet – altså hvordan de studerende lærer og ikke kun hvad de lærer.

Vejledning kan ikke planlægges på samme måde som tavleundervisning. Vejledning må altid tage udgangspunkt i behovet hos dem der vejledes. Vejledning bliver derfor meget mere impulsiv og uforudsigelig – en vejleder må hele tiden være rede til at improvisere og følge nye spor; men samtidig sørge for at man ikke kører af sporet. Samtidig skal vejledning være en professionel assistance der gør en forskel – ikke blot en sludder over en kop kaffe, selv om denne del kan have en vigtig funktion i mange tilfælde. Vejlederens vigtigste rolle er at lytte. En god lytter og spørger behøver ofte ikke at svare, for gennem forklaringen og præciseringen af et problem vil studerende ofte selv finde svaret. At blive klar over hvad problemet virkelig er og få oversigt over problemkomplekset er som regel det vanskeligste. Studerende kender ofte løsningsmetoder når problemet er klassificeret.

Der er ingen let genvej til at blive en god vejleder – det er ”learning by doing”; evt. kombineret med ”mesterlære”. Men alle kan blive gode vejledere hvis man tager opgaven alvorligt og er opmærksom på de personlige forudsætninger man nu har, og tager udgangspunkt heri.

Det er umiddelbart nemmest at fungere som vejleder, hvis man har en naturlig interesse for sine medmennesker og har evnen til at finde noget interessant i alt - men dette betyder ikke nødvendigvis at den ”fødte” vejleder altid giver den bedste vejledning. En vejleder er nødt til at kende grænserne for sit engagement; det er vigtigt ikke at overtage de studerendes projekt – de studerende skal altid føle ejerskab for den opgave de er i gang med. Desuden skal en vejleder som regel deltage i bedømmelsen af de studeren

---

<sup>2</sup> Den danske betegnelse ’lærer’ for en underviser er ikke særlig heldig, da man ikke kan lære nogen noget – man kan højst initiere en læreproces i dem der undervises, så de selv lærer sig noget; i mangel af bedre skal det dog anvendes her som en betegnelse for en katederunderviser, i modsætning til en underviser der vejleder.

des arbejde. En god vejleder er derfor altid i konflikt med sig selv. På den ene side har man lyst til at involvere sig og få et godt resultat, og på den anden side må man distancere sig fordi man efterfølgende skal give en retfærdig bedømmelse af de studerendes evner og indsats.

## Vejledningsformer

For at indkredse vejledningsbegrebet kan man tage udgangspunkt hos Lauvås og Handal [9] der karakteriserer 3 forskellige **vejledningstyper** inden for erhvervsmæssig uddannelse.

Ved *supervision* har vejlederen en form for ansvar for en person der er under oplæring – dvs. også en eller anden form for kontrollerende funktion. Vejledningen drejer sig ifølge Lauvås og Handal kun om det faglige og ikke om det personlige. Ved normalt sprogbrug på dansk opfattes en supervisor dog ofte som en mentor – dvs. en person som i et vist omfang også socialt tager sig af den der superviseres.

Ved *konsultation* er vejlederen og vejledte nogenlunde på samme niveau. Konsulenten er ikke fast tilknyttet og har intet ansvar. Vejledningen foregår på den vejledtes opfordring og præmisser.

*Rådgivning* er ifølge Lauvås og Handal noget man søger hos en overordnet eller en person man har tillid til, og som man forventer vil gå ind og tage en del af ansvaret. Rådgivning bruges dog også i bredere betydning hvor rådgiveren mere er en specialist, som man kan være nødt til at stole på.

Vejledning af studerende ved en videregående uddannelse passer ikke umiddelbart ind i nogen af disse kategorier. Det er ikke supervision, for vejlederen går ikke ind og kontrollerer eller tager ansvaret fra de studerende – selv om disse må kunne stole på at de ikke bliver klandret, hvis de følger vejlederens råd; så vejlederen er ikke ansvarsfri. Det er heller ikke konsultation for vejlederen er fast tilknyttet dem der vejledes. På den anden side har vejledning af studerende træk af en konsulentfunktion, idet vejledningen tager udgangspunkt i de studerendes behov, og vejlederen ikke altid er snævert fagligt overlegen. Ligeledes er rådgivning ikke en helt dækkende betegnelse; vejledning er ikke noget de studerende søger, det er noget de får tildelt, og der er i princippet på forhånd en eller anden aftale om vejledningens indhold og omfang.

Vejledning af studerende har træk fra alle 3 typer. Konsulentelementet er nok det væsentligste; men vejlederen bliver især for yngre studerende en art mentor – og for ældre måske snarere en faglig og procesmæssig specialist man bør kunne stole på.

Holten-Andersen et al. [10] angiver tre **niveauer** for vejlederstyring og involvering.

*Konsulenten* forholder sig passivt og træder kun til i det omfang han bliver bedt om det. Der er minimal vejlederinvolvering, men der kan ydes kompetent vejledning når der bedes herom. Konsulentvejledning har den fordel at det er de vejledte der ejer arbejdet og styrer udviklingen - faren er at arbejdet ikke kommer ud at stedet eller kører af sporet uden vejlederen er opmærksom herpå.

*Den opsøgende vejleder* nøjes ikke med at være aktiv i det omfang hun/han bliver bedt herom. Vejlederen sørger bl.a. for at der laves vejledningsaftaler, så man sikrer en minimumsvejled

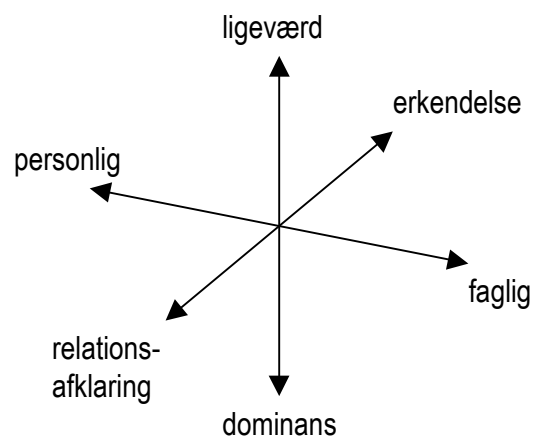


ning. Desuden kan vejlederen også selv tage initiativ til kontakt, men den opsøgende vejleder sørger for at holde en distance til arbejdet, så hun/han ikke overtager ansvaret. Dette er en vanskelig men vigtig og nødvendig balancegang.

*Lederen* involverer sig fuldt ud i arbejdet og overtager styringen. Dette er normalt u hensigtsmæssigt idet der er store chancer for at de vejledte ikke lærer noget. - Og som bedømmer er lederen helt ubrugelig.

Umiddelbart kunne det se ud som om den opsøgende vejleder er den ideelle vejleder. Sådan er det som regel også - men ikke nødvendigvis altid. Selv om man tager den opsøgende vejleder som udgangspunkt, er det ikke sikkert at man skal have denne rolle hele tiden i et vejledningsforløb. I kortvarige perioder kan det være nødvendigt at være leder for at arbejdet ikke skal kollapse. I andre gunstigere situationer under vejledning af øvede studerende kan vejlederen måske trække sig lidt tilbage i konsulentrollen.

Lauvås & Handal [9] beskriver forskellige **samtaleformer** man kan forestille sig i en vejledningssituation. En samtale kan gradueres efter magtforhold, interesse og fokus. *Magtforholdet* kan afspejle ligeværd eller dominans hvor den ene part i samtalen er den anden langt overlegen. *Interesse* kan dreje sig om erkendelse eller relationsafklaring mellem de to parter. *Fokus* kan være på det faglige eller på det personlige.



Den *dominante erkendelse* (personlig formaning og faglig dosering) foregår primært envejs og bør ikke forekomme i vejledning.

Den *dominante relationsafklaring* som i sin yderste konsekvens er en form for magtkamp, kan derimod komme på tale. 'Debatten' med fokus på det faglige er yderst relevant, for i en eller anden betydning er vejlederen fagligt overlegen, og dette skulle gerne accepteres af alle. 'Skænderiet' med fokus på det personlige kan være nødvendig i begyndelsen af et vejledningsforløb, men det skal holdes på et sobert niveau, så det ikke hindrer et fremtidigt samarbejde - men man skal på den anden side heller ikke undgå det for enhver pris; hvis der er personrelationsproblemer mellem vejleder og studerende må de luftes.

Den *ligeværdige erkendelse* er den samtaleform der må tilstræbes ved vejledning. 'Diskursen' - den ligeværdige dialog eller drøftelse med fokus på det faglige hvor man følger et spor for at finde frem til erkendelsen - er den væsentligste vejledningsform. Visse vejledningssituationer kan udvikle sig til 'terapeutisk samtale' hvor fokus er på det personlige, og det kan have sin berettigelse hvis både vejleder og studerende er tryk herved.

Den *ligeværdige relationsafklaring* har mest social karakter og kan være et vigtigt element til at opbygge det tillidsforhold mellem vejleder og studerende der gør processen til en positiv oplevelse for begge parter.

Lauvås og Rump [13] angiver **parafrasering** som en vigtig samtaleteknik i forbindelse med vejledning. Parafrasering går ud på med egne ord at redegøre for det modparten har sagt. Det skal ikke være et simpelt referat, men snarere en tolkning som skal vise om man har forstået det, der er blevet sagt.

## Vejledningens indhold

Holten-Andersen et al. [10] angiver bl.a. følgende generelle **vejledningsopgaver**:

- ◆ Sikre at der sker en *problematisering* af opgaven - at der sættes fokus på mål og metoder.
- ◆ Tilskynde til at der skabes *overblik, sammenhæng og struktur* i arbejdet.
- ◆ Sikre at der sker en *perspektivering* af arbejdet - at det relateres til andre fagområder, og at løsningens anvendelighed og konsekvenser diskuteres.
- ◆ For gruppearbejde være opmærksom på at der sker en *organisering* af arbejdet så alle deltager konstruktivt i såvel arbejdet som beslutningsprocessen.

Hertil kunne tilføjes:

- ◆ Hjælpe til med at sætte *læringsmål* - dvs. at implicitte mål bliver eksplicitte således at de studerende konkret ved, hvilket udbytte de bør få gennem arbejdet.

Tofteskov [11] opstiller en *vejledningstypologi* med fire former. Formerne er ekstreme skabeloner som normalt ikke findes rene, men de illustrerer grundlæggende vejledningstræk.

*Produktvejledning*: Den klassiske vejledningsform i umiddelbar forlængelse af lærerrollen. De studerende skriver – vejlederen læser og retter; dvs. kommenterer i stedet for at spørge. Vejlederen er styrende og ambitiøs på de studerendes vegne - det gælder om at få et godt produkt, de studerende skal præstere noget. Vejledningsformen skaber habilitetsproblemer når vejlederen skal bedømme – det er jo vejlederens eget produkt!

*Procesvejledning*: Vejledningen er fokuseret på at hjælpe de studerende med arbejdsprocessen – det er indlæringsprocessen der er vigtig; de studerende skal lære noget. Vejlederen er ikke så interesseret i resultatet ud fra den tankegang at man kan lære mere af at kaste sig ud i noget uoverskueligt og så fejle, end ved at holde sig til det sikre. Vejlederen stiller modspørgsmål i stedet for at give svar. Vejledningsformen kan give problemer for de studerende ved en bedømmelse, såfremt censor ikke har helt samme holdning til at produktet er ligegyldigt, men procesvejlederen er mindre inhabil end produktvejlederen.

*Laissez-faire vejledning*: En vejledning hvor vejlederen blander sig så lidt som muligt. Denne vejledningsform findes i to varianter:

- a) Den positive udgave: Det er de studerende der skal gøre arbejdet og ikke vejlederen.
- b) Den negative udgave: En overfladisk vejledning kan selvfølgelig også skyldes vejlederens manglende interesse eller tid.

Begge former kan være problematisk for de studerende. Vejlederen er som regel positiv over for de studerendes arbejde og accepterer det meste uden mange kommentarer. Det kan derfor være svært at finde ud af om det man gør, i virkeligheden er godt eller skidt. Og helt galt kan det gå hvis det ved en bedømmelse viser sig, at arbejdet har resulteret i et underlødigt resultat.

Vejlederen er så i det dilemma at skulle vælge mellem enten at bakke de studerende op over for censor – med chance for at censor indberetter bedømmelsen som utilfredsstillende, at ”sælge” de studerende – med chance for at disse klager, eller at gøre det anstændige og tage medansvar og indrømme at man har været en dårlig vejleder.

*Kontrolvejledning:* Ved denne vejledningform er det bedømmelsen der er i centrum. Kontrolvejledning kan udføres med to begrundelser:

- a) Vejlederen kan være eksamensfikseret og dommer fra første færd – det gælder om at finde ud af hvad de studerende kan, så der kan foretages en retfærdig bedømmelse. Det er lige før der gives årskaraktter!
- b) Vejlederen kan i bedste mening prøve at afdække de studerendes svagheder for på den måde at yde vejledning hvor der er størst behov.

Formen er problematisk fordi de studerende uanset vejlederens motiv skjuler de svage punkter – hvor vejledning er mest nødvendig – for ikke at blive straffet for disse svagheder.

Det optimale er en vejledning der afpasses til det aktuelle behov. Normalt vil det være en blanding af produkt- og procesvejledning i et eller andet forhold, om end visse former for problembaseret læring minimerer produktvejledningen. Ved gruppearbejde i almindelighed er vejledning om gruppeprocessen vigtig, og ved projektarbejde skal der også vejledes om projektprocessen. Ved vejledning af afgangsprojekter kan det være fristende at fokusere på produktet på grund af det høje faglige niveau, men det bør aldrig udvikle sig til egentlig produktvejledning. Ved vejledning af øvede og selvstændige studerende kan et vist indhold af den positive form af laissez-faire vejledning være på sin plads, hvorimod den er helt uegnet ved vejledning af nybegyndere. Kontrolvejledning bør undgås; bedømmelse skal kun foretages når der bedømmes!

Berthelsen, Illeris & Poulsen [12] nævner tre **forfejlede vejlederroller** som især nybegynderen er i fare for at havne i. Den *fagkompetente* vejleder opfatter sig udelukkende som faglig ekspert og formidler og går ikke for alvor ind i vejledningsfunktionen, men er stadig lærer; en ekstrem form for produktvejledning. Ved gruppevejledning kan vejlederen falde i den anden grøft ved at tilstræbe rollen som det *menige gruppe medlem*. Selv om ideen lyder tiltalende, er det en uholdbar situation, for vejlederen er ikke på lige fod med de andre. *Overvejlederen* er lige modsat laissez-faire vejlederen idet der sættes så mange rammer for arbejdet at de studerende næsten sættes under administration; de studerendes initiativ og indflydelse sættes ud af spil.

## Vejledningsforløbet

I starten af et vejledningsforløb bør vejlederen holde forholdsvis lav profil. De studerende er ofte ude efter signaler fra vejlederen om hvad de skal gøre, men vejlederen må ikke gå ind og tage styringen fra start, og dermed måske komme til at overtage projektet – det er og skal være de studerendes projekt. Der kan være behov for at vejlederen yder et mildt pres i starten for at få arbejdet i gang, men det er meget vigtigt at de studerende selv er aktive fra starten, så vejledningen kommer til at foregå på deres præmisser.

Ved vejledningens begyndelse bør der udformes en **vejledningsaftale** om forløbet og omfanget. En aftale kunne omfatte:

- ◆ Hvilken type vejledning der ydes: proces- eller produktvejledning.
- ◆ Hvor mange timers vejledning den studerende kan forvente.
- ◆ Hvornår og hvordan vejledningen gives.
- ◆ Hvilke oplæg de studerende skal udforme som grundlag for vejledning.

Når arbejdet så er i gang kan de studerende få behov for kvalificeret metodevejledning, og vejlederen kan blive lidt mere aktiv. Også fagligt kan vejlederen nu bruges som resourceperson, for nu har de studerende et nærmere forhold til det de beskæftiger sig med og ved hvad de skal spørge om. I sidste del af forløbet skulle der ikke gerne være større behov for vejledning, for af hensyn til vejlederens evt. rolle som bedømmer, bør arbejdet afsluttes meget selvstændigt. Hvis arbejdet afsluttes med en formel bedømmelse, er det vigtigt at der gives en eksamensvejledning, så det er helt klart for de vejledte hvad bedømmelsen går ud på, hvordan den gennemføres, og hvad der forventes.

Lauvås & Handal [9] skriver om **før- og eftervejledning**. Dette skal ikke forstås som vejledning i begyndelsen og slutningen af et forløb, men som aktiviteter i forbindelse med hver fase i forløbet. *Førvejledningen* foregår på grundlag af planer og skal være en hjælp til forberedelsen og planlægningen af arbejdet – men må ikke udvikle sig til en planlægning udført i fællesskab. Den skal være hypotetisk-analyserende – dvs. en drøftelse af noget der skal ske, men som ingen måske endnu har et helt klart billede af. Det drejer sig bl.a. om de konsekvenser evt. valg kan få. *Eftervejledningen* sker på grundlag af observationer af og refleksioner over det gennemførte. Den er empirisk-konkluderende – dvs. det som faktisk skete vurderes i forhold til planerne. Eftervejledningen er erkendelsesorienteret og sigter på forholdet mellem teori og praksis samt anvendelsen af den erhvervede indsigt. Vejlederen kan her hjælpe med perspektivering.

### **Planlagt vejledning og ad-hoc vejledning**

I alle vejledningsforløb er det nødvendigt at have aftalte træffetider og formelle møder mellem vejleder og studerende. Dette skal på den ene side sikre at der er en minimumskontakt mellem vejleder og studerende, og på den anden side være et værn mod at der er vejledning hele tiden. Det kan også være en god øvelse for de studerende at samle spørgsmål sammen og vide at alle problemer skal afklares på et givet tidspunkt inden for en given tidsramme. En vigtig form for vejledningsmøder ved længere forløb er *statusmøder*, hvor man sammenligner det aktuelle forløb med planen for at se om det er nødvendigt at justere planen. Statusmøder kan planlægges så de falder, når der er vigtige beslutninger der skal træffes om arbejdets videre forløb.

Når dette er sagt, er det vigtigt at det ikke bliver håndhævet for firkantet. Det kan være vanskeligt på forhånd at afgøre hvornår der er behov for vejledning, så forud fastlagt vejledning bør i et vist omfang suppleres med ad-hoc vejledning – især ved korte koncentrerede forløb eller hvis der skal fremstilles en konstruktion kan en fleksibel vejledning være nødvendig. Det er en vanskelig balancegang for en vejleder på den ene side at være til rådighed for de studerende i rimeligt omfang og på den anden side ikke blive overrendt af de studerende. Hvis vejlederens dør altid er åben vil mange studerende komme med alle mulige problemer i stedet for at løse dem selv. Dette er selvfølgelig u hensigtsmæssigt for såvel vejlederen der bruger alt for megen tid på vejledningen, som for de studerende der ikke lærer noget. Vejlederen kan imidlertid selv forhindre denne situation ved ikke bare at svare på de stillede spørgsmål, men i stedet stille mod

spørgsmål og kræve at de stillede spørgsmål er veldefinerede - og så være lidt grov hvis spørgsmålene er alt for tåbelige. På denne måde begrænses henvendelserne drastisk, for når de studerende skal præcisere deres spørgsmål løser de samtidig langt de fleste selv. Men muligheden for vigtig ad-hoc vejledning er stadig til stede.

### **Vejledningsproblemer**

Når vejledningen ikke fungerer kan det skyldes uklare forventninger til hinanden – dvs. både fra vejlederen til de studerende og omvendt. Disse problemer kan forebygges hvis man på forhånd diskuter indbyrdes roller og forventninger - ved længerevarende og substantiel vejledning ud fra en vejledningskontrakt.

*Det personlige forhold* mellem vejleder og studerende er vigtigt. Det er umuligt at rense et vejledningsforløb for alt andet end faglighed. Et andet vigtigt forhold i samarbejdet mellem vejleder og studerende er *vejlederens indstilling til de studerende* – hvorledes betragter vejlederen en studerende; er det en elev eller en ligeværdig partner? *Konfliktskyhed* kan også være årsag til problematisk vejledning, for hvis vejlederen fortrænger de problemer der opstår, kan kommunikationen blive så dårlig at det er umuligt at komme i dialog med hinanden.

### **Vejledningssituationer**

Vejledning anvendes i mange undervisningssammenhænge, lige fra at vejlede en studerende som løser en hjemmeopgave over at vejlede en gruppe i forbindelse med problemorienteret projektarbejde til at vejlede afgangspjektstuderende. – Og vejledningssituationen vil være meget forskellig.

Der er forskel på vejledning af enkeltpersoner og grupper. Vejledning af grupper må nødvendigvis omfatte vejledning med hensyn til det at arbejde i grupper. Alligevel er vejledning af enkeltpersoner normalt mere ressourcekrævende end vejledning af grupper fordi hovedparten af den faglige vejledning af en gruppe vil blive afløst af intern afklaring. Der er også forskel på vejledning af projektarbejde og problembaseret læring (PBL). Vejledning af projektarbejde må nødvendigvis fokusere på arbejdsprocessen frem mod et ydre produkt, og ikke kun på selve læringsprocessen som i PBL-former uden et produkt ud over læring. Og der er forskel på vejledning i begyndelsen og i slutningen af et studium. I begyndelsen er vejlederen den faglige autoritet, og det kan her være nødvendigt at spille en større rolle end senere når de studerende er blevet mere selvstændige, og vejlederen måske mere bliver en sparringspartner.

### **Gruppevejledning**

Ved gruppearbejdet vil det ofte blive en af vejlederens væsentligste opgaver at hjælpe gruppen med at fremme hensigtsmæssige arbejdsformer og et godt indbyrdes samarbejde. Ikke sådan forstået at vejlederen kan gå ind og løse gruppens problemer, men en gruppe kan tit have behov for at have en sparringspartner, en uvildig opmand. Men vejlederen skal være meget opmærksom på ikke at blive misbrugt. Fremstillinger af et sagsforløb kan være meget ensidige. En vejleder der ikke har et godt kendskab til en gruppe er altid i fare for at blive manipuleret af gruppemedlemmer, så vejlederen bør ikke give sin mening til kende før alle er hørt og genhørt – helst både sammen og hver for sig.

Ved alvorlige samarbejdsproblemer kan vejlederens rolle ændres fra at skulle sørge for at alle studerende deltager aktivt til at skulle forhindre at gode studerende hægtes af i svinget på grund af intriger fra andre. Der er jo som regel en eller anden grund til at en gruppe vil ekskludere et medlem, men det er lige så sikkert at sagen næsten aldrig er så enkel som restgruppen fremlægger det. Hvis der er en reel grund til eksklusion (medlemmet yder ingen indsats eller opfører sig helt urimeligt), skal man selvfølgelig ikke forhindre det. Hvis der ikke er ensidige årsager, må man prøve at mægle, men man kan kun mægle en begrænset tid, og hvis man ikke opnår en våbenhvile (det er ofte det højeste man kan håbe på), kan det være nødvendigt at dele gruppen hvis dette er muligt og ellers opløse den (selv om en opløsning kan være meget uretfærdigt over for dem i gruppen der arbejder seriøst, har en gruppeopløsning normalt ikke så hårde personlige konsekvenser for den enkelte som det at blive smidt ud af en gruppe – og udsigten til ikke at få held med en tvivlsom eksklusion kan også motivere en større anstrengelse for at få gruppen til at fungere).

De færreste vejledere er uddannet til at takle alvorlige gruppekonflikter (som ikke sjældent skyldes personlige problemer hos gruppedeltagere). Ved omfattende gruppearbejde bør der derfor være tilknyttet en pædagogisk konsulent som vejlederne kan trække på.

### **Projektvejledning**

Ved projektarbejde kan der på nogle områder være behov for en lidt større vejledningsindsats i begyndelsen. *Planlægningen* giver som regel studerende uden megen erfaring med selvstændigt arbejde problemer – det kan være vanskeligt at få struktureret opgaven og arbejdet og foretage en tidslig planlægning. Vejlederen må ikke gå ind og foretage planlægningen, men vejlederen bør kræve at se en planlægning. Planlægning er vanskelig, men en vigtig del af ethvert arbejdsforløb, og de studerende må derfor lære det, og det vil ofte være nødvendigt med konstruktiv kritik i flere runder.

Ved *problemorienteret projektarbejde* kommer der endnu et element ind i processen, idet der skal vejledes med hensyn til selve problemformuleringen. At udfærdige en brugelig *problemformulering* viser sig at være noget af det vanskeligste ved problemorienteret projektarbejde – i hvert fald for nybegyndere. Vejlederen må ikke gå ind og føre pennen, men det kan være nødvendigt med mange diskussioner før problemformuleringen er så klar at den kan bruges til sit formål.

Undervejs i projektføreløbet er det de studerende der vælger hvordan projektet skal udvikle sig, men vejlederen kan selvfølgelig ikke acceptere hvad som helst. Det er nødvendigt at gøre det klart for de studerende hvis de er på fejkurs, så de ikke uden varsel bliver skudt ned i en bedømmelse. Desuden bør vejlederen tilse om projektdeltagerne kontrollerer om tidsplanen følges og om nødvendigt revideres.

I slutfasen er det typisk den *skriftlige rapportering* der volder kvaler. Under tidligere uddannelsesforløb har de studerende som regel arbejdet med skriftlig fremstilling efter retningslinier som ikke er tilfredsstillende på et universitært niveau og ikke egnede i en teknisk sammenhæng. Ved de første projekter kan det derfor være en god idé at give de studerende ret firkantede regler for hvad en rapport i hvert fald som minimum skal

indeholde – så har man også noget helt konkret at holde sig til ved en bedømmelse. Når de studerende bliver lidt mere øvede, kan de så udvikle deres egen stil.

Ligeledes kan der være behov for at diskutere en evt. *mundtlig fremlæggelse*.

### **Vejledning af problembaseret læring (PBL)**

Ved PBL tillægges vejlederen ofte en lidt anderledes rolle; på nogle felter ønskes en mere aktiv indsats og på andre en mere passiv. Vejlederen skal være *facilitator* – dvs. aktivt gå ind og lette lærings- og gruppeprocessen uden dog at være initiativtager. Den faglige vejledning skal begrænses, for en af ideerne med PBL er at de studerende lærer gennem selv at opdage og famle sig frem. I følge den PBL version som er udviklet ved Maastricht Universitet, må vejlederen slet ikke være faglig vejleder - om dette er hensigtsmæssigt kan i høj grad diskuteres.

Pettersen [14] citerer nogle centrale vejledningsopgaver inden for PBL:

- ◆ Vejlederen skal bidrage til at læringsprocessen er i fremdrift.
- ◆ Vejlederen skal gennem spørgsmål sikre at de kundskaber som de studerende tilegner sig er korrekte, klare og præcise.
- ◆ Vejlederen skal sørge for at alle studerende deltager aktivt i arbejdet og gruppeprocessen.
- ◆ Vejlederen skal være opmærksom på den enkelte studerendes muligheder og vanskeligheder.
- ◆ Vejlederen skal medvirke til at skabe et kreativt læringsmiljø med passende udfordringer.
- ◆ Vejlederen skal hjælpe med at håndtere og løse de konflikter som opstår i gruppen.

Men vejlederen skal altså ikke fungere som produktvejleder.

### **Afgangsprojektvejledning**

I afgangsprøjskter er der et højt fagligt niveau og de studerende skulle gerne have en vis erfaring med selvstændigt arbejde. Derfor kunne man tro at vejledningsformen her primært skulle være produktvejledning. Ifølge Tofteskov [11] har produktvejledning imidlertid sine begrænsninger ved specialevejledning. For det første kan det ikke altid forventes at vejlederen er ekspert - de studerendes interesser kan føre et afgangsprøjsk ud i mange kroge. Hvis dette ikke accepteres kan det give anledning til to fejl: Vejlederen hiver projekter i ukendt territorium i sin retning og tager dermed projekterne fra de studerende med demotivering til følge. Vejlederen giver for firkantede råd p.g.a. usikkerhed. For det andet skal den studerende selv finde nye veje, det er den ligeværdige dialog der er relevant - ikke den dominante dosering. Vigtigste emner er problemformulering og metode - dvs. mere vægt på metodevejledning, altså hovedvægt på procesvejledning.

Udgangspunktet for vejledning bør være skriftlige oplæg fra den studerende - ikke nødvendigvis velovervejede konklusioner, men derimod pinpointing af aktuelle problemer der hindrer fremskridt.

Det store spørgsmål ang. rapporteringen er: Hvor meget skal vejlederen kommentere inden afleveringen. En gennemlæsning og kommentering af hele rapporten er af mange grunde uhensigtsmæssig. Det er urimeligt ressourcekrævende og det skal jo være den

studerende og ikke vejlederens projekt der bedømmes. Men diskussion af visse dele kan være relevant. Det kan være vanskeligt for den studerende at vurdere niveauet, og her kan vejlederen gå ind og rådgive, så der ikke afleveres noget helt uacceptabelt. Men dette må ikke udvikle sig til at guide den studerende til at opnå en ønsket karakter.

## **Vejlederen som bedømmer**

En vejleder er i princippet inhabil som bedømmer. At bedømme et gruppe- eller projektarbejde uden vejlederens deltagelse vil imidlertid normalt være urimeligt. Der er derfor ingen vej uden om dette habilitetsproblem, man kan kun forsøge at begrænse evt. uheldige konsekvenser.

Vejlederen som senere skal fungere som bedømmer bør altid holde en vis distance til arbejdet, ellers bliver vejlederen alt for inhabil som bedømmer. Vejlederen kan aldrig helt undgå selv at blive bedømt. Hvis der er ydet en kompetent vejledning, er vejlederen part i arbejdet på en eller anden måde. Især er det vigtigt at vejlederen tager sin del af ansvaret, hvis der er givet et u hensigtsmæssigt eller endog måske lige frem forkert råd undervejs; noget som ikke kan undgås når man som vejleder kommer væk fra sin faglige hjemmebane – ofte er vejlederen jo ikke så meget ekspert som de studerende tror. Det kan være ubehageligt at indrømme fejlagtig vejledning over for en censor, men der er ingen vej uden om, og belønningen bliver en mere afslappet eksamination. Dette er ikke det samme som laissez-faire vejledning; fejltagelser er jo ikke ensbetydende med at der har været ydet ligegyldig vejledning – blot at der er begået en fejl.

På den anden side er det også vigtigt at indrømme – også over for sig selv – hvis man som vejleder har haft fingrene lidt for langt nede i arbejdet. Dette skal selvfølgelig ikke komme de studerende til last, med de skal jo heller ikke ligefrem belønnes for vejlederens arbejde. Mentalt er dette lidt vanskeligt, men det er vigtigt som vejleder at være sig bevidst herom.

Ved en bedømmelse er det fristende for en vejleder at tage hensyn til om man synes at de studerende har ydet en rimelig indsats under det arbejde der skal bedømmes. Hvis der imidlertid ikke indgår portefølje-elementer i bedømmelsen, er man nødt til kun at tage hensyn til det materiale der ligger til grund for bedømmelsen – dvs. det samme grundlag som en censor har, altså skriftligt materiale og mundtlig fremstilling; *der kan ikke gives årskarakter.*



## REFERENCER

---

- [1] Kjerulf, Stig: Elementær Gruppepsykologi, GEC Gad, 1973
- [2] Tuckerman, B.W.: Developmental Sequence in Small Groups, Psychological Bulletin, vol. 63, 1965, pp. 3384-3399.
- [3] Lennéer-Axelsson, B. og Thylefors, I.: Arbejdsgruppens psykologi, 2. reviderede udgave på dansk ved Lea Sand, Hans Reitzels Forlag, 1993
- [4] Belbin, R.M.: Team Roles at Work, Butterworth-Heinemann, 1993 – eller se Belbins hjemmeside: [www.belbin.com](http://www.belbin.com)
- [5] Jensen et al.: A 6-Hats Based Team Formation Strategy: Development and Comparison with an MBTI Based Approach, ASEE Annual Conference, 2000
- [6] Meyers, I.: Introduction to Type, 6<sup>th</sup> Ed., Palo Alto CA, Consulting Psychologists Press, 1998 (en MBTI<sup>®</sup>-test kan findes på [www.keirsey.com](http://www.keirsey.com))
- [7] deBono, E.: Six Thinking Hats, Little, Brown and Co, Boston MA, 1985
- [8] Sjølund, Arne: Gruppepsykologi, Gyldendals Pædagogiske Bibliotek, 1965
- [9] Lauvås, P. og Handal, G: Veiledning og praktisk Yrkesteori, Cappelan's Forlag, 1990 (På dansk: Vejledning & praktisk fagteori, Forlaget Klim, 1997)
- [10] Holten-Andersen, Schnack og Wahlgren: Invitation til projektarbejde, 2. udgave, Gyldendals pædagogiske bibliotek, Gyldendal, 1983
- [11] Tofteskov, Jens: Projektvejledning - og organisering af projektarbejde, Samfundslitteratur, 1996
- [12] Bertelsen, Illeris og Clod Poulsen: Grundbog i projektarbejde - teori og praktisk vejledning, Unge Pædagogers Forlag, 1985
- [13] Lauvås, P. og Rump, C.: Vores fælles viden - Kollegavejledning som metode til udvikling af undervisning ved højere læreanstalter, Samfundslitteratur, 2001
- [14] Pettersen, Roar C.: Problembaseret læring som pædagogisk idé og strategi (På dansk: Problembaseret Læring, Dafolo Forlag, 1999)

