

Det Ansvarsfulde Vejledningsforløb - Inklusion og opgavevejledning af bachelor- og kandidatstuderende som tager aktiv del i et forskningsprojekt

Lars Holm

Biomedicinsk Institut, Sundhedsvidenskabeligt Fakultet, Københavns Universitet

Abstrakt

Vejledning af bachelor- og kandidatstuderende frem mod deres afsluttende opgave og mundtlige forsvar heraf skal ses som en undervisningssituation. Dvs. vejlederen skal planlægge et UV-forløb, der ender med studentens leverancer. I henhold til John Biggs' constructive alignment (CA)-teori, hvor der er høj grad af overførbare mellem undervisningsaktiviteterne/de stille opgaver og det endelige produkt/eksaminationen, er det afgørende, at vejledningen af studerende, som følger et forskningsprojekt samtidig med deres opgaveudarbejdelse, følger en nøje planlagt progression og fører den studerende i lige linje frem til mål. I denne opgave præsenterer jeg en evaluering af et teoretisk baseret CA vejledningsforløb, som jeg applicerede på tre bachelorstuderende i foråret 2015. Evalueringen foregik retrospektivt i semi-strukturerede interviews. For at opnå fuldt fokus på opgaveudarbejdelsen skal de bedste rammer for et sådant tidsbegrænset og oftest travlt forløb være til stede og dér er inklusionen af den studerende i forskningsinstitutionen afgørende. Opgaven indledes derfor med konstruktion af et forløb for inklusionen af studerende på en forskningsinstitution. Inklusionsforløbet er udarbejdet med baggrund i teorien om inklusion og efterfølgende justeret ind til målgruppen via en spørgeskemaundersøgelse blandt bachelorstuderende på medicin samt et recall interview af en kandidatstuderende. Inklusionsforløbet er herefter anvendt på de tre bachelorstuderende, som efterfølgende evaluerede inklusionen.

Motivation for undersøgelsen

Personligt har jeg ikke tidligere opfattet vejledningen som en undervisningssituation. Men i min efterrationaliserende proces på universitetspædagogikum ser jeg nu vejledningssituationen som en (og måske endda den ypperste) øvelsessituation, der samler enkeltdelene af studiets essentielle faglige områder. Vejledningssituationen og opgaveudarbejdelsen i denne forbindelse er således det tætteste de studerende kommer på den virkelige akademiske arbejdsmåde i deres studietid – og er derfor den situation, hvor de skal demonstrere deres akademiske evner og dermed udbyttet af hele deres uddannelse. I den studerendes arbejdsproces frem mod dette afsluttende værk, er det vejlederens ansvar dels at sikre en tryk inklusion af den studerende i eventuelt nye omgivelser, så processen kan få fuld opmærksomhed og dels at undervise eller måske rettere træne og sparre den studerende i produkt og eksaminationsleverancerne.

For at give den studerende den mest virkelige indsigt i akademias arbejdsmetoder, er det derfor nødvendigt at vejlederen tillægger vejledningssituationen og -forløbet en grundig overvejelse og indsats.

Vejledningssituationen

Vejledningssituationen adskiller sig fra traditionel undervisning ved at være en direkte én-til-én kontakt – mellem underviser og studerende. Denne opgave retter sig mod vejledningssituationen af studerende, der har valgt et ophold på en forskningsafdeling, hvor de inkluderes som medarbejdere i et forskningsprojekt. De studerendes tveæggede situation er skitseret i Figur 14.1 som to arbejdsøjler. De er væk fra studiemiljøet – ude i den virkelige forskningsverden – de får lejlighed til at være medarbejdere i et forskningsprojekt og så skal de samtidig skrive deres opgave og afslutningsvis oftest forsvare den ved en mundtlig eksamination. De har med al sandsynlighed kun begrænset kendskab til deres vejleder og dennes arbejdsmetoder og forskningsområde.

Ved eftertanke, er min egen vejledning i ovennævnte skitserede situation (og sandsynligvis mange andres) præget af stort fokus på involveringen og gennemførelsen af forskningsprojektet – dvs. søjlen PRAKTIK i Figur 14.1. Fokus er på at sikre, at den studerende løser den stillede opgave pålideligt og genererer pålidelige resultater. De studerende synes ofte det er spændende og nyt og så er det en skarp forskningssituation. Sat på spidsen, kan det påstås at opgaven (bachelor eller kandidat) – søjlen TEORI i

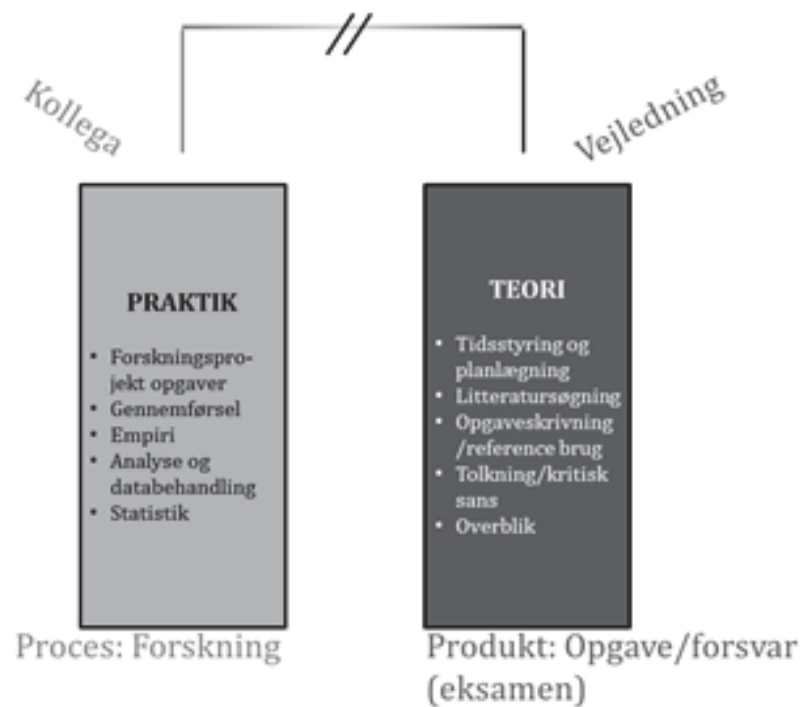


Fig. 14.1. Arbejdssøjler for den bachelor-/kandidatstuderende under et ophold på en forskningsafdeling under opgaveskrivningen. De to søjler behøver ikke have et fagligt overlap. F.eks. kan den studerende skrive en oversigtsartikel om et emne mens det praktiske arbejde går på at deltage aktivt i et forskningsprojekt.

Figur 14.1, negligeres, i hvert fald i begyndelsen! Den får den studerende vel bare skrevet hen ad vejen. Det er jo deres opgave! Og forsvaret, ja det må de jo selv sørge for at øve sig på!

Min bekymring er, at de studerende i mange tilfælde ender med at være tilfredse: De får en masse spændende praktiske erfaringer og indsigt i forskningshvervet og netop derfor overses det, at de faktisk bliver glemt som studerende i et (undervisnings)forløb frem mod et produkt i form af en skriftlig opgave og et mundtligt forsvar af denne – dét de jo bliver bedømt på. Deres specialeperiode bliver derfor mere en virksomhedspraktisk oplevelse eller i bedste tilfælde en mesterlære i den praktiske forskningsgennemførelse – end et veltilrettelagt undervisnings- og læringsforløb, som integrerer studiet praktiske arbejdsmetoder og teori: Valg i forbindelse med studiedesigns, dataindsamling, analyser, tolkning af resultater, kritisk faglig sans og perspektivering. Hvis indholdet for undervisningen af den teoretiske del ikke ekspliciteres kan jeg være bekymret for, at det bliver en implicit vidensudveksling med stor risiko for misforståelser og måske

værst; at læringen bliver tilfældig og afhængig af den enkelte studerendes personlighed og påtrængenhed.

Antages det, at vejledningen i TEORI søjlen er at opfatte som undervisning, så SKAL den studerende træde ind i et velstruktureret og velovervejet forløb. Den PRAKTISKE del formoder jeg der oftest er styr på: Der vil være en eller anden form for veltilrettelagt træning i de videnskabelige arbejdsprocesser, der generer ny viden og indsigt indenfor et specifikt fagligt felt, således at dette sker tilstrækkeligt pålideligt. Det komplette vejlederansvar fører den studerende gennem en fuld arbejdsproces i academia – og derfor SKAL TEORI søjlen (Figur 14.1) have lige så stort fokus hos vejlederen. Fokus i denne opgave er derfor vejledningen i TEORI søjlen. At arbejde med dette vejlederansvar i denne opgave giver mig mulighed for at definere opgaverne for den ansvarsfulde vejleder, formulere de spørgsmål der skal stilles, undersøge de studerendes svar og holdninger til disse spørgsmål og der ud fra komme med forslag til, hvordan den ansvarsfulde vejleder kan tilrettelægge vejledningsforløbet – under individuel hensyntagen til den studerende og med blik for deres ambitionsniveau og akademias teoretiske krav.

Baggrund

Bag hjernens evne til at tilegne sig ny viden, dvs. læring, gemmer der sig dynamiske processer, som er under konstant modulering og således til enhver tid fremstår i en balance. Det kræver en aktiv tankevirksomhed hos det enkelte individ at forstå og tilegne sig viden. Indlæring kan således ikke foregå i en passiv, inaktiv tilstand – men kræver som det mindste en bevidst åbenhed til læringsprocessen. Dog ikke ment, som at vi kun kan lære dét, vi er bevidste om. Men for at lære må vi tilgå vores omgivelser med åbent sind og med en villighed til at observere og lade os påvirke. Om påvirkningen så foregår enten bevidst eller ubevidst har nødvendigvis ikke den store betydningen for selve læringen (Rienecker et al. 2013, s. 65f). Den implicite/ubevidst læring hører fortrinsvis til i den behavioristiske praksis om kultur, normer, værdier, o.lign., hvilket i høj grad eksisterer i academia – og ikke mindst foregår i vejledningen i forbindelse med PRAKTIK søjlen (Figur 14.1) (et direkte sammenspil mellem den seniore forsker, mesteren, og den studerende) (Rienecker et al. 2013, 2005, s. 66f, s. 26f). Den eksplicite læring burde herske i forbindelse med vejledningen i TEORI søjlen (Figur 14.1). Ydermere deler jeg opfattelsen af, at læringen

foregår som en vekselvirkning mellem den indre (allerede eksisterende viden) og de ydre påvirkninger i form af nye indtryk og informationer (ny viden) som tilføres, hvilket blev beskrevet af den schweiziske psykolog Jean Piaget (1896-1980) som konstruktivismen.

Konstruktivisme

Den indlæringsteoretiske grundantagelse for den gode måde at vejlede på er konstruktivismen¹. Konstruktivismens kerne er at viden konstrueres hos det enkelte individ som en vekselvirkning mellem eksisterende viden og omgivelsernes inputs, hvilket også betegnes som en stadig vekslen mellem assimilations² - og akkomodationsprocesser³, som blot faciliteres af læringsrummet. Dvs. den lærende er i centrum og underviseren har til opgave at planlægge og fastsætte rammerne for at den enkelte studerende indgår i de mest optimale rammer for indlæringen af et pensum (en konstruktion der typisk er beskrevet i Den Didaktiske Trekant). Derfor mener jeg, at undervisningen i TEORI søjlen nødvendigvis må være planlagt og struktureret og gøres eksplicit for den studerende – dog med visse 'gemte' læringsøvelser, som kan betegnes implicitte. Men selve læringen sker udelukkende ved studentens egen aktivitet og er ekspliciteret.

Undervisningspædagogik og studentervejledning på universitet

Grundlæggende er formålet med universitetsstudiet at opnå dyb læring og analytisk evne indenfor et fagligt felt med de metoder, der hersker her. I løbet af 1980'erne, hvor masseuniversiteterne skød op og hvor flere skulle læres op til 'lærde' (hvilket jo i høj grad er aktuelt i disse år) blev det undervisernes vigtigste opgave er at tilrettelægge undervisningen, således at så mange studerende som muligt kunne opnå denne dybe teoretiske læring. Dette afstedkom forskning i undervisning og læring på universitetsniveau og med konstruktivismen kom de studerendes aktiviteter i undervisningen i centrum (Rienecker et al. 2013, s. 97). Begrebet *Constructive Alignment*,

¹ I overensstemmelse med eksempelvis Learning Styles Lab på Handelshøjskolen, AU (referenceeksempel "Hjernen er ikke en krukke der skal fyldes op, men en ild der skal tændes". Om vejledning og vejledningskurser. Af lektor Karen M. Lauridsen, lektor samme sted).

² Assimilationsproces: Tilpasning til noget allerede eksisterende.

³ Akkomodationsproces: Læring for at tilpasse sig et ude fra kommende stimulus.

CA, (Biggs & Tang 2007) blev defineret og indeholder ideen om, at eksamen skal planlægges således, at de studerende testes på en måde og i et pensum, der henholder sig til akademias krav og derfor styrer dem i den 'rigtige' retning. Karaktererne skal derfor fortælle om den studerendes akademiske evner og faglige viden. CA-modellen lægger således mål, prøveformer, bedømmelseskriterier og læringsaktiviteter frem, hvilket danner et solidt grundlag og et didaktisk redskab til planlægningen af undervisningen – i relation med denne opgave, vejledningen (Rienecker et al. 2013, s. 99).

Forventningsafstemning

Selvom det måske kan virke selvmodsige, beretter litteraturen om at nogle studerende har modvilje mod vejledning (Rienecker et al. 2005, s. 56f). I så tilfælde vil det være yderst informativt for vejlederen, at kende til dette inden forløbet går i gang – og en samtale om indstillingen til vejledning og opgaveforløbet kan for nogle studerende ændre på den opfattelse, hvis det f.eks. skyldes tidligere dårlige oplevelse. Ligeledes kan vejlederen have faglige rutiner, obligatoriske krav fra universitets side eller fra fagområdets side, som ikke er til diskussion i forbindelse med forløbet – og dette kan den studerende have gavn af at vide på forhånd. Vejleder er i vejledningssituationen dels er academia-institutionens repræsentant og skal dels sikre at al forskningsaktivitet gennemføres i overensstemmelse med alle etiske og forskningsmæssige praksisser (Rienecker et al. 2005, s. 23ff). Derfor er det for alle parter en fordel at tage en snak om hinandens forventninger til forløbet, hinanden og sig selv inden forløbet går i gang. Med fokus på vejlederen foreslås det at gøre brug af et *vejlederbrev/-kontrakt*, hvori alle mere generelle krav, forhold og rutiner o.lign. kan nedskrives og dermed afklares fra starten (Rienecker et al. 2005, 2013, s. 60ff, s. 329ff).

Opgaveafgrænsning

Denne opgave har to foci i forbindelse med vejledningssituationen: 1) Inklusion af den studerende i et vejledningsforløb og 2) en 'constructively aligned' vejledning frem mod eksamensprodukterne: Et skriftligt materiale og et oralt forsvar. AD.1: En forventningsafstemmende inklusion af den studerende ind i den akademiske verden på vejlederens hold, hvor begge parter kender samarbejdets spilleregler. AD.2: Ifølge John Biggs' CA-tanke

skal vejledningen under udfærdigelsen af et bachelor/kandidatspeciale i TEORI søjlen lede frem mod en skriftlig fremstilling af et videnskabeligt arbejde (eller problemstilling) og træning i at præsentere og diskutere resultaterne i en forståelig kontekst og diskutere videnskab på et fagligt niveau. Efter min mening skal vejledningen i den forbindelse fokusere på øvelser i 1) at planlægge og styre arbejdsprocessen til udfærdigelse af opgaven, 2) at forstå litteraturen korrekt (opøve kritisk sans af denne via diskussion), 3) at skrive videnskabeligt og koncist, 4) at præsentere og diskutere faget oralt.

Problemformulering

Det Ansvarsfulde Vejledningsforløb

Fokus 1: Inklusion af studerende. Udarbejdelse og evaluering af Logbog for trinvis inklusion af den studerende hos vejlederen. Trinene skal tage hensyn til de behov den studerendes har for at kende spillereglerne og kravene og de behov vejlederen har for at kende den studerendes tanker omkring opgaveskrivningen (forventninger, ambitionsniveau, krav, indsats, o.lign.).

Fokus 2: Constructive Alignment-vejledning frem mod specialeopgave og mundtligt forsvar. Opstille vejledningstrinnene af studerende frem mod dennes udarbejdelse af den skriftlige opgave og orale forsvar af denne ud fra John Biggs' Constructive Alignment-teori.

Resultater & Diskussion

Fokus 1: Logbog for inklusion

Første del af opgaven går på at undersøge og afdække forventningerne til vejledningen i opgaveskrivning dels hos et hold bachelorstuderende på medicin med et interaktivt spørgeskema (Shakespeak) og dels hos min kandidatstuderende fra human fysiologi, som startede hos mig august 2014 via et semi-struktureret recall-interview.

Resultat af spørgeskemaundersøgelsen blandt bachelorstuderende på medicin

67 bachelor medicin studerende besvarende spørgsmålene. 2/3 skriver literaturopgave på egen hånd. 1/10 skriver empiriopgave og har taget et

semester helt eller delvist studiefri. Kun 6% søger eksternt for at opleve forskningen væk fra universitet (Panum). Det er reelt set således kun disse 6% (7 studerende), som er den helt rigtige målgruppe. Men svarene fra alle studerende bliver brugt som grundlag for spørgeskemaundersøgelsens konklusioner. Mere end halvdelen går efter at finde en vejleder, der er ekspert i opgaveemnet mens cirka 1/3 blot skal finde en tilfældig vejleder, som vil være interesseret i at vejlede dem. Sammenlignet med den videnskabelige litteratur om vejlederrollen samt spørgeskemaundersøgelsen blandt specialestuderende på humaniore og samfundsvidenskab (Harboe, 2000) (Rienecker et al. 2005, s. 52f) finder jeg, at medicinstuderende i højere grad går efter en faglig stærk vejleder (>50% mod 20-25% hos kandidatstuderende, som må forventes at stille højere faglige krav til vejleder end bachelorstuderende). Til gengæld går mere end 90% efter en vejleder, som enten er sød og rar eller som i det mindste tager sig tid til at tale med den studerende. Denne opfattelse bør tages til efterretning blandt vejledere, som måske ofte vil være tilbøjelige til at fokusere på det faglige (Rienecker et al. 2005, s. 54f). Det er således også bemærkelsesværdigt, at >50% mener, at vejlederen bør bruge den nødvendige tid (mere end normeret) på vejledningen mens 40% forventer at vejleder henholder sig kursusbeskrivelsens vejledningstid. Det er interessant at så mange medicinstuderende har en forventning om, at de vil modtage den nødvendige vejledning – også selvom det ligger ud over normeringen.

Til gengæld er det ligeledes bemærkelsesværdigt, at opfattelsen om hvis ansvar det er at indkalde til selve vejledningen deler sig 50:50 mellem at vejleder enten delvist har planlagt vejledningsforløbet eller kun udøver vejleder på den studerendes opfordring.

90% forventer at vejleder underviser i opgaveformulering og 75% forventer at vejleder underviser i disposition. Dette er helt i tråd med hvad der er vejlederens primære opgaver ('pentagonen' (Rienecker et al. 2005, s. 45)) men noget mere end undersøgelsen blandt humaniore og samfundsfagsstuderende (Harboe, 2000) (Rienecker et al. 2005, s. 52). Næsten 90% forventer at modtage hjælp og sparring til at søge, læse, forstå og diskutere videnskabelig litteratur og næsten 75% forventer at vejleder kommenterer den endelige opgave.

Næsten alle (>95%) ønsker at få afklaret mange af ovenstående spørgsmål inden selve vejledningsforløbet går i gang og 2/3 mener at det er deres eget ansvar at indkalde til et sådant møde (og altså ikke vejleders) og vil selv indkalde til mødet, hvis vejleder ikke tager initiativet. Dvs. op mod 1/3 af de

studerende vil ikke selv indkalde til et sådant afklarende møde, som derfor ikke bliver afholdt, hvis vejlederen ikke påtager sig dette ansvar!

Mere en 50% sætter lighedstegn mellem mængden af vejledning og god karakter for opgaven. Dette understreger vigtigheden af, at den studerendes ambitioner eksplicifiseres helt fra start og at det gøres klart at karakteren ikke er en bestillingsvare (Rienecker et al. 2005, s. 53f). Det kan ligeledes være en fordel for vejleder at vide, hvilket ambitionsniveau den studerende har til karakteren. Dette kan der refereres tilbage til undervejs i forløbet, hvis vejlederes vurderer, at arbejdsindsatsen eller niveauet lever op til et anderledes karakterniveau (Rienecker et al. 2005, s. 43).

I relation til CA-teorien er der overraskende få studerende, som forventer reel undervisning/vejledning i dét, de skal eksamineres i: Kun 50% forventer at vejleder underviser i videnskabelig skrivning og 1/3 forventer at få øvelse i og feedback på at præsentere videnskabeligt. Min vurdering er at det er en erfaringsbaseret holdning. Fordi nogle har hørt om manglen på direkte undervisning under vejledningsperioden, nedjusterer mange deres forventning til at modtage direkte undervisning, som kan siges at danne CA med deres eksamensprodukter. Dette forhold understøtter blot vigtigheden af at få sat fokus på CA i vejledningssituationen og dermed relevansen af denne opgave.

Opsamling på spørgeskemaundersøgelse blandt bachelorstuderende på medicin

- Næsten alle går efter en sød og rar vejleder som tager sig tid (mange mener også mere tid end normeringen foreskriver) til den studerende og halvdelen går også efter en faglig stærk vejleder.
- Næsten alle forventer at blive vejledt i opgaveskrivningen (opgaveformulering og den videnskabelige disposition) samt i læsning, tolkning og diskussion af videnskabeligt litteratur.
- Mere en 50% sætter lighedstegn mellem mængden af vejledning og en god karakter.
- 75% forventer at vejleder læser og kommenterer den endelige opgave igennem inden aflevering.
- Der er ikke udbredt forventning til at det er vejlederen der indkalder til vejledermøder.

Resultat af semi-struktureret recall-interview af kandidatstuderende

Han havde lave forventninger til vejledningen på baggrund af andres erfaringer. Forventede at være meget på egen hånd. Har nu (efter ca 6 mdr) indset at han kunne have haft gavn af en struktureret samtale om forventninger, krav, ambitionsniveau, m.m. Denne samtale skulle helst ligge, når man har haft mulighed til at snuse lidt til afdelingen/gruppen. Men pga. de lave forventninger, som han kom med, efterspurgte han det ikke. Kunne også godt have tænkt sig at kende til mine forventninger og arbejdsmåder. Det er dog kommet hen ad vejen, men for en anden studerende kunne det have været frustrerende ikke at kende til dette.

Senere hen i forløbet har han følt sig godt vejledt. Men har ikke opfattet det som vejledning – men mere som gode kollegiale snakke og udveksling af ideer om arbejdsmåder.

Har nu (efter ca 6 mdr) indset at han godt kunne have brugt at blive mere vejledt i starten, om hvordan projektarbejdet og opgaven skulle opstartes/udformes. Følte sig lidt alene med sit eget projekt. Blev koblet på som medarbejder på et andet projekt for at inkludere. Det virkede meget motiverende og afhjalp ensomheden (men hjalp ikke på overblikket af egen opgave).

Overblikket over specialeprojektet formede sig efter at have fået til opgave at konkretisere sit projekt i en oral fremlæggelse på et gruppemøde (efter 1½ måned). I denne forbindelse fik han direkte vejledning/sparring til at definere sin opgave. Det var en god, konstruktiv og lærerig proces.

Logbog: Tidskronologi og samtaler ved inklusion

Tre inkluderende møder: Inklusionen sikres via 3 planlagte samtaler, som trinvist inkluderer den studerende for vejleder og arbejdspladsen og har til formål at sikre etableringen af en god og respektfuld samarbejdsrelation (Rienecker et al. 2013, s. 330f). Selvom min spørgeskemaundersøgelse viste, at størstedelen af de studerende vil kontakte vejlederen og bede om en samtale til at afdække sådanne praktiske forhold er det stadig 25-33%, som ikke vil – heriblandt min kandidatstuderende, som jo indser retrospektivt, at samtalerne ville have været passende at have haft. Endvidere kan det ikke sikres at alle overvejelser udveksles med alle studerende, hvis samtaler sker på de studerendes opfordring. Ved at strukturere og planlægge det inkluderende forløb ret detaljeret sikres det, at alle studerende får de (ifølge teorien og deres medstuderendes) nødvendige oplysninger, som kun

vil være en fordel for det efterfølgende samarbejde med vejleder.

MØDE#1 er første møde mellem studerende og vejleder. Formålet er at hilse på hinanden og lytte til den studerendes forhåndsforventninger og ambitionsniveau. Der høres til uddannelsesmæssige og jobmæssige planer samt tidsmæssigt involvering i projektet og øvrige interesser. Disse informationer kan vejleder senere bruge, hvis der skulle opstå uoverensstemmelse mellem arbejdsindsats og ambitionsniveau.

MØDE#2 er 'kontrakt'-mødet, som jeg har valgt at lægge ud som en samtale og ikke udlevere på skrift (brev/kontrakt) (Rienecker et al. 2013, 2005, s. 332ff, s. 51ff). Her skal den studerende få en fornemmelse af sit eget ansvar for at drive processen og være tovholder for sit eget projekt. Den studerende får til opgave at indkalde til vejledermøderne med et skriftligt oplæg og skrive et referat efterfølgende med det formål at forbedre evnen til essendutræk, præcision, nøjagtighed og beslutsomhed/gennemslagskraft samt at sikre CA for opgaveudarbejdelsen og akademisk arbejde efterfølgende. Endvidere skal den studerende præsentere en tidsplan for at opøve arbejdstidsplanlægning, som jeg mener, er en stor del af 'skrivebordsarbejdet' som forsker. Teksten bliver således gjort til genstand for middel til og for evaluering (Rienecker et al. 2005, s. 77ff). F.eks. viser min undersøgelse, at mange studerende forventer, at den endelige opgave læses og kommenteres af vejlederen. Dette er jeg absolut ikke enig i, da det jo skal være den studerendes eget produkt der bedømmes til eksamen. Derfor gøres dette forhold klart og eksplicit i begyndelsen (MØDE#2). Dog foreligger der mulighed for at få kommenteret tekstdele af opgaven helt frem til at den studerende begynder at samle alle delafsnittene og udfærdige den endelige opgave (Måned 'sidste' i Tidskronologien). Under MØDE#2 understreges det ligeledes, at meget vejledning ikke i sig selv medfører en god karakter.

MØDE#3 er det praktiske opstartsmøde, hvor den studerende fysisk starter sit ophold på afdelingen. Her er det blot vigtigt at den studerende føler sig velkommen og taget seriøst og integreres på afdelingen som medarbejder.

14.0.1 Fokus 2: Logbog for CA til opgaven og forsvaret

Målet med anden del er ud fra John Biggs' CA-teori at tilrettelægge et vejledningsforløb for bachelor- og kandidatstuderende, der er indskrevet

på natur- eller sundhedsvidenskab. Inden opstarten af vejledningsforløbet med de tre bachelorstuderende havde jeg med baggrund i teorien udarbejdet en Logbog i henhold til John Biggs' CA-teori. Efter endt ophold hos mig (juni 2015) gennemførte jeg et semi-struktureret interview af de tre bachelorstuderende, om hvordan de synes vejledning havde været. På baggrund heraf evaluerer (diskuterer) jeg overvejelserne i logbogen og foretager nødvendige justeringer.

Udkast til logbog

Selve vejledningen: Selve vejledningen: MØDE#4: I overensstemmelse med teorien er vejledningen i de tidlige faser af projektarbejdet vigtigst. Der skal lægges meget energi tidligt hvor vejledningen skal rette sig mod overordnede og generelle forhold, som kan være pejlemærker for resten af opgaven og kriterier for at tage stilling til mindre problemer og detaljer (Rienecker et al. 2005, s. 73f). Derfor er der efter de inkluderende samtaler og opstarten indlagt MØDE#4, som tidligt i forløbet har til formål at få den studerende til at konkretisere sin opgave og arbejde med tidsstyring. Cirka 1-2 uger senere afholdes MØDE#4-2, hvor den studerende 'tvinges' til at præsentere sit projekt i abstrakt-format og oralt foran flere kollegaer. Allerede her søges CA i forhold til eksaminationen og den studerende bliver kastet ud foran kollegaer, som de stadig kun lige har mødt og de får direkte kritik og feedback på deres præstation. Hvis kollegaerne ikke forstår det korrekt må det være forklaret uklart! Min erfaring er, at de studerende er meget spørgende til, hvad de egentlig skal og hvordan. Hvad jeg vil have? Men den studerendes selvstændighed (eller tro på sine egne akademiske evner) skal netop vækkes her – de skal selv komme op med deres ide og deres version af en plan til at tilgå videnskaben (Rienecker et al. 2005, s. 137ff). Det forklares for dem at læringen mest ligger i processen frem til MØDE#4-2 og ikke på selve dagen! Det endelige mål med opgaven er jo netop at vurdere og karaktergive den studerende for sine akademiske evner, som kun kan vises med en tro på egne evner og en vis grad af selvstændighed. Samtidig lader jeg den studerende vide, at min dør altid er åben. At de kan komme til mig med deres tanker inden de bliver til frustrationer. Dermed påtager jeg mig coachrollen om at kunne begå sig i miljøet i form af mønster- og kulturvejleder i forskningsverdenens til tider egoistiske og karriereorienterede verden (Rienecker et al. 2005, s. 159ff). Det bunder i, at jeg ønsker at den studerende med sit ophold eksternt i forskningsverdenen skal blive klogere på, om de egner sig til en akademisk karriere. De skal have en reel

fornemmelse af miljøet og arbejdsvilkårene og skal derfor også tilbydes at få sparring til at behandle deres oplevelser og mere personlige stridigheder, der må dukke op (Rienecker et al. 2005, s. 185ff). Efter de to første vejledningsmøder, som ligger tidligt i forløbet er der planlagt ét månedligt vejledningsmøde (Vejledningsmøde#n+1 i Tidskronologien) for at sikre et minimum af kommunikation med den studerende. Men det forventes, at der vil forgå en ad hoc-vejledning flere gange ugentligt i en mere kollegial relation, om både emner indenfor PRAKTIK og TEORI søjlerne.

Journal Club: Journal Clubs (JC) skal opøve den studerende i at læse, forstå, diskutere og forholde sig kritisk til resultater på baggrund af anvendte undersøgelsesmetoder og design samt konklusionerne. JC afholdes med deltagere fra hele forskningsgruppen og er ikke et tiltag, der udelukkende er til de studerende – men for alle!

Evaluerings: En evaluering af selve projektforsløbet indeholdende både den PRAKTISKE og TEORETISKE søjle i Figur 14.1.

Evaluerings af udkastet til Logbog

De første Vejledningsmøder: De bachelorstuderende var enige om at opgaven var difus og svær at definere i starten for dem. Dette understreger vigtigheden af at sætte fokus på vejledningen i før-skrivnings- og begyndelsesperioden (Rienecker et al. 2005, s. 69ff). Derfor er MØDE#4 og MØDE#4-2 helt afgørende og de evalueres godt af de studerende. Møderne satte gang i tankerne og opgaven tog form i den proces. Én mente at det lå lidt tidligt andre lidt sent. Denne forskel tror jeg er et udtryk for, i hvilket omfang den enkelte studerende har tænkt over sit projekt inden opstart. Min konklusion er derfor, at det bedst løses ved at melde ud i god tid at møderne kommer og tidligt at have tiltag, der får de studerende i gang med processen. Løsning; at placere MØDE#4 lidt tidligere for at sætte gang i tankerne hos den studerende og derefter tillade cirka 3 uger op til MØDE#4-2 for at give tid til at konkretisere projektet (4-Vejledningsmøde og 4-2-Vejledningsmøde i Tidskronologien).

Mængde af vejledning: Fordelingen af vejledningsmøder og ad-hoc vejledning blev evalueret tilfredsstillende. Specielt var de glade for min altid åbne dør, at de til enhver tid kunne kigge ind, hvis de havde noget på hjertet. Dog var de alle lidt tilbageholdende med at bruge mig undervejs efter de

første to møder (MØDE#4 og MØDE#4-2) bl.a. til at rette deres skriv. De udtalte, at jeg jo også havde meget at se til og at de ikke ville belemre mig med deres opgaver. Dette på trods af at jeg synes at have kommunikeret at de altid var velkomne. Men deres enighed må føre til en ændring af min praksis. Derfor har jeg indføjet i MØDE#2, at vejledningsmøderne (efter MØDE#4-2) skal fastsættes fremadrettet i samråd mellem den studerende og mig – og helst fra gang-til-gang. Det er stadig den studerendes opgave forud for mødet at fremsende materiale og beskrive mødets emne.

Mere vejledning? De vurderede alle, at de i løbet af projektperioden var blevet bedre til at skrive videnskabeligt, bedre i stand til at præsentere deres projekt mundtligt og diskutere resultaterne kritisk og følte sig således godt trænet under deres ophold hos mig til eksaminationen. Aktiviteterne der førte til denne progression og læring mente de studerende var MØDE#4 og MØDE#4-2, ad-hoc vejledningen og Jorunal Clubs. Med det formål at finde ud af om mine tre studerende ville tage imod endnu mere vejledning spurgte jeg om, hvad deres kommentar var til en intens vejledningsproces den sidste måned op til afleveringen. Hertil svarede alle, at de ikke syntes det var nødvendigt og blot ville være en stressende faktor der ville presse dem til at levere 'overflødige' tekster så tæt på den endelige opgave. Samtidig understregede de også alle, at de havde lagt en stor arbejdsindsats i PRAKTIK delen (Figur 14.1) og at arbejdspresset var højt op imod afleveringen af opgaven. Alt i alt var de studerende således ikke bare interesseret i så meget vejledning som muligt. Den planlagte vejledning skal derfor være veltilrettelagt og begrundet med nogle egentlige mål for den enkelte vejledningssession. F.eks. vil Vejledningmøderne#n+1 (Tidskronologien) have dels et tekst-specifikt fokus [ufærdige afsnit til introduktion, metode eller diskussion (Rienecker et al. 2005, s. 103ff), hvilket vælges af den studerende – evt. i samråd med vejleder] (Rienecker et al. 2005, s. 89f). Oftest vil jeg tillige vælge også at have fokus på resultatafsnittet, enten som helhed eller på et specifikt resultat fra den studerendes projekt. Hvordan tager det form og hvordan den studerende forestiller sig det skal præsenteres i opgaven. Dette vil holde dem fokuseret på resultatbehandling og analyse samtidig med skriveprocessen. Ad hoc-samtalerne ligger ud over de planlagte vejledningmøder og er meget brugte af de fleste studerende, som roser dem. Disse samtaler opfanger de mere individuelle behov, som studerende har for at få bekræftet, afprøvet, tjekket et eller andet de lige sidder med. Nogle har ikke det behov og her holdes vejledningen fortrinsvis til Vejledningmøderne#n+1 (Tidskronologien).

Feed-back på delopgaver: Selve feed-backen på et skriftligt materiale kan foretages på flere måder – nok valgt fortrinsvis efter vejleders præference (Rienecker et al. 2005, s. 77ff). Jeg foretrækker at aflevere feedback mundtligt med baggrund i kommentarer i teksten – ikke som et samlet skriv og heller ikke uden en mundtlig opfølgning. Det materiale den studerende fremsender inden vejledningsmødet indeholder teksten, der skal diskuteres samt et 'følgebrev' (oftest blot teksten i en mail), som kort beskriver, hvilket fokus der ønskes ved vejledningsmødet (Rienecker et al. 2005, s. 105). Mine erfaringer fra faglig og pædagogisk supervision i forbindelse med et af mine vejledningsmøder er, at den studerende ved mødet bør starte med at præsentere sit materiale hvorefter dialogen/vejledningen går i gang. For mine bachelorstuderende var jeg ikke skarp nok på kravet om, at de studerende skulle fremsende et referat af hvert vejledningsmøde. Men det anbefales i litteraturen og jeg er selv overbevist om, at en sådan refleksion hos den studerende vil addere til læringen og udbyttet fra vejledningsmødet. Derfor skal den studerende afslutningsvis på mødet mundtligt summere op, hvad han/hun konkret fik med fra vejledningsmødet og mindes om at fremsende referatet senest dagen efter (jf. MØDE#2).

Tidsstyring: Tidsplanen (jf. MØDE#2) tages op sidst i hvert vejledningsmøde i sammenhæng med at planen for den kommende periode lægges. Den studerende spørges om, hvad der i tidsplanen retrospektivt holdte og hvad der ikke virkede og hvorfor, samt at komme med forslag til arbejdsfokus i den kommende periode. Denne prospektive tidsplan vedlægges referatet. Jeg mener at tidsstyring og administrering af egen arbejdstid er en stor del af det daglige arbejde i academia. Vi har så mange opgaver vi kan tage os af og derfor er overblik og prioriteret valg af arbejdsopgaverne vigtig for at alle opgaver løses og at de akutte bliver sendt videre i rette tid.

Journal Clubs: Selvom artiklerne i JC'erne ikke alle var relevante for de studerendes opgaver, synes alle at det var en god proces og meget lærerigt at alle forskningsgruppens forskere (også de mere seniøre) deltog. Min konklusion ud fra deres evaluering er, at JC trænede dem i at læse, forstå og diskutere videnskabelig litteratur på en meget mere brugbar måde end studiets læsegrupper og gruppeundervisning har tilbudt. Endvidere kom det frem fra to studerende, at de syntes at de var blevet mere sikre på deres holdninger til den litteratur, som du havde brugt til opgaven og deres egne metoder og konklusioner. Dermed kan JC understøtte den studerendes vi-

denskabelige kritiske sans og evnen til at skille godt og skidt fra hinanden – og dermed forbedre deres selvstændighed. En evne som de vurderede, at de havde haft gavn af ved det mundtlige forsvar.

Præsentationsøvelse: Én af de tre studerende nævnte at der i løbet af en 3 måneders projektperiode godt kunne ligge en øvelse af præsentationsteknik igen hen mod slutningen, hvor det blev mere aktuelt mht. eksamen. Denne gentagne træning af præsentation havde jeg (forsøgsvis) lagt ind hos en anden af de tre studerende. I forbindelse med arbejdet i PRAKTIK søjlen, skulle han forklare dele af sin opgave for en anden medarbejder. Således ikke med henblik på selve fremlæggelsen eller hans projekt, men med det formål at diskutere metoden til at analysere data. Dvs. fokus var flyttet fra selve præsentationen hen på indholdet og den videnskabelige kommunikation. Der var således direkte respons på hvor klart der blev kommunikeret og hvor god præsentationen var. Feedbacken fra den studerende på denne 'øvelse' var, at det virkelig var godt og at han havde arbejdet grundigt med denne præsentation for at få den så klar som mulig. Denne erfaring brugte han i høj grad til præsentationen af sin opgave til eksamen. Denne form for øvelse mener jeg virkede godt og er en god måde at træne studerende i præsentation – at kaste dem ud i en mere arbejdsmæssig opgave, hvor de får øvet den mundtlige præsentation og diskussionsevne i en mere 'virkelig' sammenhæng. Det er en implicit CA læring: De studerende får en virkelig opgave i academia, som de skal løse (jeg vil formode at nogle sågar vil synes, at det kan være en lidt urimelig opgave) men som samtidig træner dem i eksaminationen. Dog tror jeg, at det kan være en fordel efterfølgende at eksplicifere CA-delen overfor den studerende for at få dem til at reflektere over øvelsen og erkende overførbareheden og opnå endnu mere læring.

Slutevaluering: For at sikre den mest nøgterne og ærlige evaluering fra begge parter bør evaluering lægges *efter afleveringen* men *inden karaktergivningen* (Evaluering efter aflevering i Tidskronologien). Udover den planlagte evaluering af projektførløbet og vejledningen bør vejleder også evaluere den endelige opgave. Dette giver vejlederen mulighed for at give en forhåndsvurdering af opgaven og dermed den studerende en realistisk fornemmelse af hvor opgaven ligger karaktermæssigt. Således kan skuffelsen over en dårligere karakter end forventet mindskes – og klager undgås (Rienecker et al. 2005, s. 75f).

Konklusion

En planlagt og progressiv inklusion af en studerende på en forskningsinstitution forud for et vejledningsforløb er et centralt fundament for et konstruktivt samarbejde med vejlederen. Litteraturen og de fleste studerende er enige om at afklaringen af forventninger, ambitionsniveauer og arbejds måder og –indsats er vigtige områder at få klarlagt i initiale samtaler. Dette bakkes tillige retrospektivt op af en kandidatstuderende som imidlertid ikke bemærkede det i situationen. Tidsfastsatte møder og skriftlige leverancer til vejledninger gennem hele forløbet samt en tidlig opgave- og emneafklaring indeholdende en skriftlig og mundtlig præsentation af ens projektideer får den studerende gjort tryk ved stedet og processen. Herefter vil der være mere overskud til at kaste sig over praktiske overgaver i forbindelse med forskningen på afdelingen. Når den praktiske del så er kommet godt i gang er det vigtigt at fastholde den studerende i sin opgaveskrivning ved fælles planlagte møder med en klar progression relateret til opgaven. Den åbne dør til vejleder er et vellidt gode for alle studerende og synes erfaringsmæssigt ikke at blive misbrugt og ligeledes trænes den studerende i kritisk læsning af videnskabelig litteratur generelt ved at deltage i fælles journal clubs. En sådan inklusion i afdelingen blandt ældre forskere og f.eks. ph.d.-studerende er meget lærerigt og motiverende for de yngre studerende. Den studerende skal fastholdes i at fortsætte det teoretiske arbejde ved siden af det praktiske under hele forløbet. Måske ikke altid med en 1:1 tidsfordeling. Slutteligt bør der evalueres med den studerende: både projektforløb og den skriftlige opgave.

Perspektivering & Begrænsninger

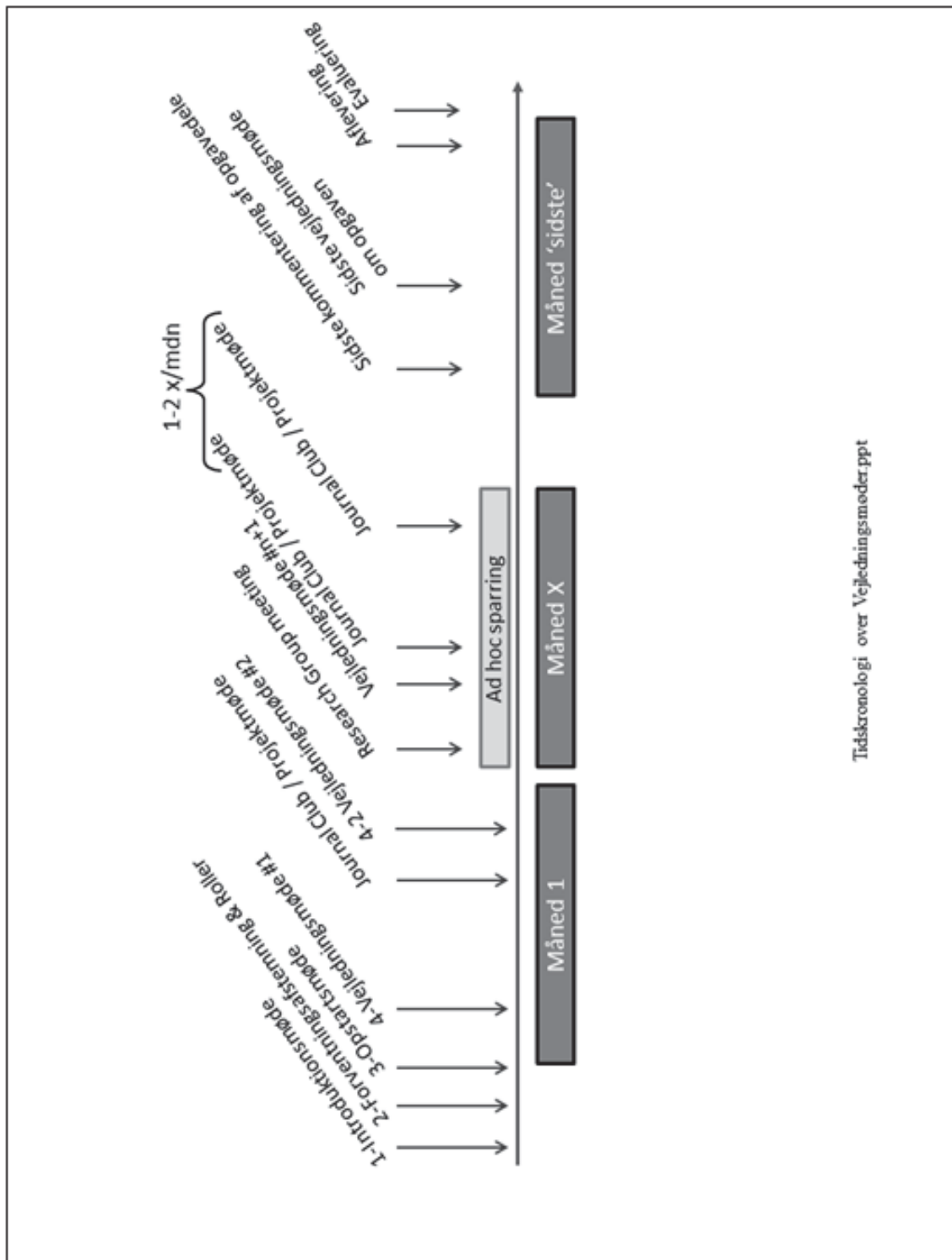
Mit primære budskab efter udarbejdelsen af opgaven **Det Ansvarsfulde Vejledningsforløb** er, at det meste af den refleksion, som jeg har været igennem og de erfaringer og konklusioner som jeg har gjort **NEMT** og **BØR** gøres ved

1. at have en plan for sit vejledningsforløb,
2. evaluere forløbet med de studerende og
3. og lave justeringer og kommentarer til individuelle behov og personligheder.

Det kræver ikke en dyb pædagogisk viden at implementere disse rutiner men mere en ansvarsfuld indstilling til det ansvar der ligger i at være vejleder for bachelor- og kandidatstuderende.

Som det kan læses af opgaven er alle studerende ikke ens og jo flere studerende man har igennem og får talt med om forløbet, jo mere erfaring får man som vejleder og jo mere vil ens faglige 'empati' udvikles. Begrænsningen i opgaven er derfor det lille antal evalueringer. Men hvis både evalueringsspørgsmålene og evalueringresultaterne for hver ny studerende indbygges i skabelonen for vejledningen, så vil den kunne forbedres og justeres til at tage højde for forskellige personligheder og behov blandt studerende.

A Bilag



Tidskronologi over Vejledningsmøder.ppt

All contributions to this volume can be found at:

http://www.ind.ku.dk/publikationer/up_projekter/2015-8/

The bibliography can be found at:

http://www.ind.ku.dk/publikationer/up_projekter/

kapitler/2015_vol8_nr1-2_bibliography.pdf/