

VEJLEDNINGENS DILEMMA

- tekster om at vejlede og blive vejledt

Redaktion: John Bertelsen og Benny Kastrup Hansen

e-mail: john_bertelsen@hotmail.com; kastrup@ruc.dk

Design/lay-out: Mathilde Østergaard

Illustrationer: Mette

Tryk: XX

Copyright:

ISBN: XX

Printed in Denmark 2003

VEJLEDNINGENS DILEMMA

Indhold

Indledning Af John Bertelsen	XX
Vejledning er ikke terapi Af John Bertelsen	XX
Fælles forståelse i vejledning Af John Bertelsen	XX
Det private rums asymmetri Af Benny Kastrup Hansen	XX
Når vejlederen udfordres Af John Bertelsen	XX
Vejleder eller eksaminator Af Benny Kastrup Hansen	XX
Den store billedproduktion Af John Bertelsen	XX
Nye horisonter Af Benny Kastrup Hansen	XX
Kan vi gøre det bedre ? Af Charlotte Smith-Sivertsen	XX
Vejledning set fra en studerendes synspunkt Af Tobias Østergaard-Hansen	XX
At vejlede unge til at blive aktør i deres liv Af Benny Kastrup Hansen i samtale med Elna Østergaard	XX
IKT i veilederuddanning et hjælpemiddel eller et motsetningsforhold ? Af Gerd Bjørke	XX
e.post@vejledning.dk Af Benny Kastrup Hansen	XX
Når vejlederen kommer udefra Af John Andersen	XX

VEJLEDNINGENS Indledning DILEMMA

Af John Bertelsen

Vejledningens dilemma er refleksioner over praksis. Anledningen til at vi har samlet denne række essays om vejledning begrundes især i to forhold. For det første i nye udfordringer til uddannelserne: modulariseret studiestruktur, studerendes muligheder for til- og selvvalg med mere vægt på problemorientering og projektarbejde. Det andet forhold er hentet i vores undervisningspraksis. Studerende har ret til vejledning og vel at mærke en vejledning, der ikke udelukkende er af faglig art i ordets mere snævre betydning. Eller sagt med andre ord: Vi fandt det ofte svært, at give studerende en kvalificeret vejledning, såfremt standarden for god vejledning – set i vejleder perspektiv – skulle rumme såvel den vejledtes accept og forståelse som behovet for og betydningen af at levere anvisninger af handlemuligheder. Ikke mindst derfor har skriftet også bidrag fra studerende og bidrag om vejlederuddannelse og vejledning som ekstern virksomhed. Vi oplever det kort og godt som udfordrende at skabe et rum for vej-

ledning, der tilstrækkeligt tilgodeser studerendes tilgang til vejledning.

Der er en sammenhæng mellem de uddannelsespolitiske krav til udstrakt 'fleksibilitet med mange valgmuligheder' for studerende og en (nødvendig) eftertanke over hvordan vi skal agere i vejledningen. Det er sikkert ikke blevet lettere for studerende at træffe valg og de trufne valg opleves måske ikke altid særligt forpligtigende. Et nyt valg kan jo træffes og måske går jeg glip af en valgmulighed, kunne være tendenser i studenteradfærden? Lærerens forestillinger om faglig vejledning er vokset ud af undervisningens traditioner og er fortsat i nogen udstrækning knyttet hertil – trods uddannelsespolitikens krav om kompetenceudvikling, kvalitet og fordringer om respekt for tidens mantra 'ansvar for egen læring'. Ved at fokusere på sådanne problemstillinger i vejledning er der risiko for at overse mere innovative muligheder, der opstår i vejledningsfeltet som resultat af og på trods af uddannelsespolitiske krav

og de medfølgende selektionsmuligheder for studerende. I den forstand forsøger vi at afbalancere vores fremstilling her.

Flere af disse problemer er ikke nye eller fremmede størrelser i pædagogikken. Der er faglig tradition og indsigt man kan trække på, men det er måske sådan, at nutidens uddannelsespolitiske krav både er en udfordring til vejlederen, vejledning og til den studerende ?

Historisk forankrede pædagogiske indsigter skal ikke have præference og det er på sin plads at advare mod at ekstrapolere historiske indsigter, men der må gøres plads til 'arvegodset' i bestræbelserne på at indfange det særlige ved nutidens vejledningsproblemer. Her er det på sin plads at spørge om nyere begreber som 'kompetence' og 'ansvar for egen læring' vil vise sig at være slidstræke nok på sigt ?

Tendentielt udtrykker tidens omgang med forskellige kompetencebegreber og med begrebet om 'ansvar for egen læring' et særligt område, der både kalder på kritik af indholdet og som samtidig sætter spørgsmålstegn ved traditionel faglig vejledning.

Vejledning må af gode grunde være genstandsrettet. Der skal ledes på vej til noget. Det er en af begrundelserne for at der kan tales om rådgivning som noget lidt andet end vejledning. Det gode råd som opsøges kan man følge eller alternativt

blotte takke for og vælge ikke at følge. Individet står relativt frit i forhold til rådgivning og sådan skal det også være. Helt så enkelt forholder det sig ikke med vejledning.

Vejlederen har institutionen, uddannelsen og hele det formelle grundlag i ryggen, når der vejledes. Hertil kommer, at vejlederen i denne sammenhæng ofte også er part i evaluering. Det kan naturligvis betragtes som del af vejlederens kompetence, men det bidrager samtidig til en særlig type magtrelation i vejledning. En relation der er anderledes i rådgivning. Set i det lys brydes traditionelle vejledningsopgaver med de uddannelsespolitiske fordringer. Vejledningen kan let i sin fremtrædelsesform få et noget autoritært præg, måske også som en slags modvægt til det som nogle lærere oplever som en 'anarkistisk og individualistisk' orienteret studenteradfærd. Men vejlederen presses på sin side ind i en sådan autoritært præget rolle af studerende der af gode grunde ønsker en 'ydre' sikkerhed for at de er på rette spor, at det udarbejdede er godt nok osv. Det sidste er ganske legitimt og vejlederen skal ikke ynkes på grund af det første, men kende til muligheden for at ændre situationen uden at vige fra ansvaret.

Vi forsøger i skriftet, at vinkle nogle af de problemer i to bidrag skrevet af studerende.

Vejledningen opgaver må rekonstrueres er et synspunkt i vores skrift. Denne essaysamling er ikke en teo-

retisk udredning, men mere kommentarer til de mangesidede problemer, vi møder i vejledningen. Det er også et forsøg på at kaste lys over de læringsmuligheder som vejlederen mere indirekte henter ud af vejledningen. Vejlederen kan naturligvis også lære af vejledningen.

Vejledning må tage sit udgangspunkt i pædagogikfaget og her særligt i den pædagogisk filosofiske disciplin. Vejledning kan udfoldes på mange andre måder – det giver skriftet også nogle bud på – men læreres vejledning af studerende må have et fast afsæt i pædagogisk didaktik. Det er i den sammenhæng jeg peger på den pædagogiske filosofi, fordi den repræsenterer et argument for uddannelsens selvforståelse og derfor i bedste fald kan sikre at der 'kommer større klarhed og større intentionsdybde i refleksionen', som det udtrykkes af Dale *1

En anden – men ligeledes betydningsfuld faglig position - er at vejledning ikke kan afvises.

Med det forstår vi, at alle studerende har et etisk krav på vejledning. Det gælder også der hvor det er ganske evident for vejlederen, at der måske er brug for noget andet. Vejledning kan ikke tilsidesættes under henvisning til, at den der søger vejledning – også – har brug for f.eks. psykologisk hjælp. Vejledningen må tages alvorligt og afvisning kan ikke finde sted. Eller udtrykt lidt anderledes: alle studerende har et berettiget krav på vejledning uanset øvrige vanske-

ligheder - som læreren selvsagt godt kan forsøge at rådgive omkring, men det er en anden om end betydningsfuld sag *2

Selvom vejledning og undervisning ikke er sammenfaldende vil den mere grundlæggende relationsasymmetri være tilstede i begge sammenhænge. Det indebærer, at vejleders faglighed og institutionstilknytning på forhånd giver en særlig relation, der vil placere den studerende som 'den svage part'.

Ligeværdighed forudsætter en symmetri, som ikke findes i udgangspunktet.

Her er ikke blot tale om faglig autoritet, men tillige om et særligt magtforhold. Den position må vi forvente, at vejlederen gennemskuer og forholder sig til ud fra ligeværdigheds- og kooperative kriterier *3.

Når en studerende beder vejlederen formulere den problemstilling, der skal være afsæt for den studerendes eget projekt med begrundelsen, at vejlederen jo bedst kender til udformningen af en problemformulering illustreres det, indrømmet med et særligt eksempel fra undervisningens virkelighed, hvor kompleks vejledning kan blive. Her hjælper afvisning ikke. Men hvilke spor skal vejlederen forsøge at følge for at få nedbrudt magtforholdet og samtidig få den studerende til at påtage sig opgaven? Den studerende har ret til ikke at kunne, men 'underkastelsen' som i eksemplet bidrager til at flytte fokus i vejledningen.

Retten til ikke at kunne er en position der gælder nærmest uden reservationer i pædagogik. Måske lige undtaget Freires synspunkt om kravet til et meningsfyldt samvær. Der skal være noget meningsfyldt at tale om i undervisningsrummet. I modsat fald må læreren gå *4

Men det forudsætter, at studerende forstår, at ved en sådan handling er det faget læreren forsvaret.

Den form for selvrefleksion, der siges at bidrage til en større grad af individualisme som et tidstypisk personlighedstræk bliver nok ikke imødekom-

met i uddannelsernes strukturer. Her er der en række kollektive træk: hold- og klasseundervisning, lærerteams, gruppe- og projektarbejdsformer. Det er strukturer der skal bære den nye udvikling, der går i retning af flere valgmuligheder, egen sammensætning af studieelementer, tilpasning af evalueringer og studerendes ret til vagabondering mellem flere uddannelsesinstitutioner. Muligvis er institutionernes kollektive træk mere et resultat af økonomisk tænkning end et resultat af pædagogiske frembringelser ?



Studie- og arbejdsformer som de nævnte er indlejret i nogle dannelsesfigurer, der aktuelt er under pres. 'Psykologisk- pædagogisk ordbog' omtaler vejlederens opgaver som 'bistand der i det væsentlige består af en både faglig viden og holdning baseret orientering om hjælpemidler og praktiske fremgangsmåder' *5 Det bliver ikke helt klart om det er vejlederens holdninger, der sigtes på eller om det er de fagligt funderede meninger og disses konsekvenser, der omtales. Vejlederens funktioner er i ordbogen tæt knyttet til vejlederollen ved projektarbejde. Det hedder blandt andet: at opgaven er at yde kvalificeret hjælp i en række forhold af social og arbejdsteknisk art. *6

Det er netop i spændingsfeltet mellem vejledningens sociale og faglige sider, at vi ønsker at diskutere og udvikle vores vores vejledning. Hvor ordbogen giver et aktuelt bud på hvad vejledning er og på hvilke opgaver vejlederens skal tage på sig findes der i ældre opslagsværker ikke omtale af vejledning. Det gælder f.eks. 'Leksikon for opdragere' fra 1953 *7

Det kan have sammenhæng med, at det især er med udviklingen af projektarbejdsformer i 1970-erne at vejledningens problematik aktualiseres selvom der fagligt er flere solide historiske spor.

Vejledning kan blive for bredt defineret – eller for snævert. Erstatte undervisning med vejledning (og det

er måske den vej det går i uddannelserne) kan der være gode grunde til at arbejde indenfor en bred forståelsesramme af vejledning blandt andet fordi en række af undervisningens 'støttebegreber' må tillægges vejledningen. Defineres vejledning mere snævert er der risiko for, at forståelsen 'instrumentaliseres' og kan blive et 'værn' for vejlederen mod uønsket vejledning.

En række af indlæggene er skrevet af lektor Benny Kastrup Hansen og lektor John Bertelsen, der gennem 10 år har samarbejdet i Seminarieret for Formgivnings pædagogiske sektion. Mange af de rejste problematikker har således afsæt i denne fælles praksis.

Vi har diskuteret de enkelte indlæg og valgt, at lade dem tale for sig selv. Det betyder, at læseren kan støde på faglige uoverensstemmelser, men det anser vi for at være en styrke ved skriftet.

To studerende har bidraget til skriftet. Charlotte Smith-Sivertsen, der er billedkunstlærer fra Seminarieret for Formgivning og nu læser psykologi ved Aalborg Universitetscenter samt Tobias Østergaard-Hansen, der læser offentlig administration ved Roskilde Universitetscenter.

Lærer Elna Østergaard bidrag har form at et interview med Benny Kastrup Hansen. Fokus er vejledningsopgaverne af de unge elever på produktionshøjskolen Multicenter-syd i Nykøbing F.

To af indlæggene bryder lidt med den skitserede tematik. Det er der gode grunde til. På opfordring har førsteamanuensis ved Videreuddannelsen i praksisvejledning indenfor Sundheds- og Socialfag, Gerd Bjørke, Høgskolen i Oslo skrevet om den IKT-baserede uddannelse. Den udfordring skulle med. Kan man udarbejde en etårig overbygningsuddannelse, hvor kontakt samvær og empati er nøglebegreber som et overvejende IKT-fjernstudie. Svaret må være, at sådan som Gerd Bjørke og kollegaer har opbygget uddannelsen ser fordelene ud til at være større end ulemperne *8

Cand. psyk. John Andersen, der er leder af 'Psykologisk Forum' bidrager med et indlæg om vejledningens opgaver, når de løses som eks-

tern virksomhed. John Andersen skriver i en kommentar til sit indlæg blandt andet: det klassiske vejledningsbegreb handler om at en fagligt kompetent person vejleder en mindre fagligt kompetent person. Vejledning i den personorienterede betydning må ligeledes afgrænses fra coaching og supervision. Ud fra en snæver definatorisk betragtning er ordet vejledning brugt forkert i min artikel ?

Det rækker naturligvis ikke ved det særlige vejledningsperspektiv som John Andersen tager op i sin artikel, men bedøm det selv ? *9

Vi har kaldt skriftet for 'Vejledningens dilemma', men som det vil fremgå er mange dilemmaer vejlederens.

God læselyst.

Noter:

- 1 Erling Lars Dale (1992) Pædagogisk filosofi, Aarhus. Forlaget Klim, p.11
- 2 Wolfgang Jantzen (1990) Erziehung, Humanismus, Hegemonie Bremen. Verlag Lit, Fortschritte der Psychologie, Bd.2
- 3 John Bertelsen (1996) Arbejde og omsorg i Praksisformernes forandring – Personlig udvikling Aarhus. Aarhus Universitetsforlag, pp.57-70
- 4 Paulo Freire (1974) De undertryktes pædagogik Kbh. Chr. Ejlers forlag (1974) Frigørende pædagogik Kbh. Unge Pædagoger
- 5 Psykologisk, pædagogisk ordbog (2000) Kbh. Gyldendal, p. 438
- 6 Ibid,p.438
- 7 Leksikon for opdragere (1953) Kbh. J.H. Schulz Forlag.
- 8 Gerd Bjørke (2002) Vejlederuddannelse som IKT-baseret forløb. Oplæg på konference i CVU Syd.
- 9 Psykologisk Forum, www.psykologiskforum.dk

VEJLEDNINGENS Vejledning er ikke terapi

Af John Bertelsen

Terapeutisk praksis må benytte sig af pædagogiske metoder, men pædagogik er ikke terapiens grundlag (psykologisk terapi). Det omvendte, at pædagogisk praksis opsuger terapeutiske metoder kan virke krænkende, selvom pædagogiske refleksioner og metoder kan 'udstrækkes', hvilket vil sige, at det både er svært og ind imellem kan være urimeligt, at søge pædagogik meget snævert afgrænset. Det forekommer mig, at være både etisk diskutabelt og ufagligt at 'terapeutisere' pædagogikken. Det har at gøre med væsentlige rettigheder, der er betydningsfulde for os alle.

Det nødstedte menneske, som kan finde lindring i psykologisk terapi, har de samme rettigheder som andre, herunder ret til undervisning og uddannelse, hvilket vil sige virksomhed i pædagogiske genstandsfelter. Det er ikke udtryk for manglende forståelse for den store grad af individuel nød og lidelse, der måske er voksende i dag, snarere tværtimod. Jeg mener, at udover min

insisteren på rettigheder vil det være væsentligt for vores egen forståelse, at læringsrummet kan identificeres som sådan, at det ikke fremstår 'grumset' for os. Vi bliver simpelthen bedre i stand til at skabe mening, når tolkningen af det der foregår er tydeligt. Fordringen om adskillelse af pædagogik og terapi skal understøtte vores ret til at have adgang både til vejledning (pædagogik) og hvor der er brug for det til terapi. Det synspunkt søger jeg at give et omrids af i dette korte indlæg *1.

Terapi og pædagogik må kort og godt holdes adskilt, især af hensyn til individets rettigheder. Det pædagogiske rum er, ideelt set, åbent og personligt, men også underlagt nødvendige sociale bestemmelser. Fortrolighedsgraden og samværspartnerne bestemmes af disse vilkår. Det gælder også den pædagogiske aktivitet vejledning. Vejledningen kan og skal både være åbenhjertig, kritisk og imødekommende overfor de vejledtes behov som muligt og så samtidig være del af den kontekst,

der må gælde for faglig, pædagogisk vejledning. I indledningen til skriftet pegede jeg på, at vejledningen måtte være genstandsrettet. Der er noget der skal vejledes i og til. Der er et fælles sagsforhold og en målsætning, der sætter præmisserne for metoderne i en sådan vejledning. Et stykke hen ad vejen kan det samme siges om terapi. Når jeg alligevel er optaget af at søge adskillelsen mellem pædagogik og terapi præciseret i pædagogisk arbejde forekommer det mig at vinde indpas i pædagogikken. Det kan der måske komme noget godt ud af, men mine forbehold som jeg har skitseret vil dog vanskeligt kunne imødekommes under en sådan eklekticisme.

Det er en vigtig del af pædagogens og lærerens arbejde, at have blik for vanskeligheder, manglende trivsel og nedsatte udviklingsmuligheder, samt at søge at skabe ændringer, der kan modvirke eller i bedste fald fjerne vanskeligheder. Det er nærmest pr. definition en central opgave. Men det er langt fra, som vi alle ved, altid muligt. Vi kommer til kort, måske på grund af institutionernes manglende fleksibilitet eller fordi vi ikke ved hvad vi skal gøre. Vi er også, hvad der desværre ofte helt fortrænges en slags 'medproducenter' af lidelse, selvom det naturligvis er utilsigtet. Støttepædagogfunktioner til et barn kan være ganske velbeggrandede og støtten veludført. Alligevel kan der være en tilbøjelighed til, at denne

støtte, der ideelt set skal afvikles udvikles i stedet. Den bliver mere om sig gribende og kan cementere nogle positioner. Tilsvarende kan den robusthed hvormed nogle studerende træder ind i uddannelser og møder op til vejledning blive normdannende for vejlederen. Andre mere følsomme adfærdsformer kommer vi måske til at tolke som utilstrækkelige og derigennem leverer vi et indirekte og utilsigtet bidrag til en slags stigmatisering. Følsomhed aflæses som skrøbelighed.

I vejledning kan det kræves, at vi vover at udstrække vores pædagogiske forståelse, det vil sige, at vi tolker læringsrummet rummeligt udover det faglige fokus, at vi også opmærksomt arbejder med sociale opgaver i studiemiljøet. Læringsrummets sociale beskaffenhed, muligheder og kooperative træk kan vise sig at være hindringer og ikke udelukkende til støtte, når det enkelte menneske skal hjælpes.

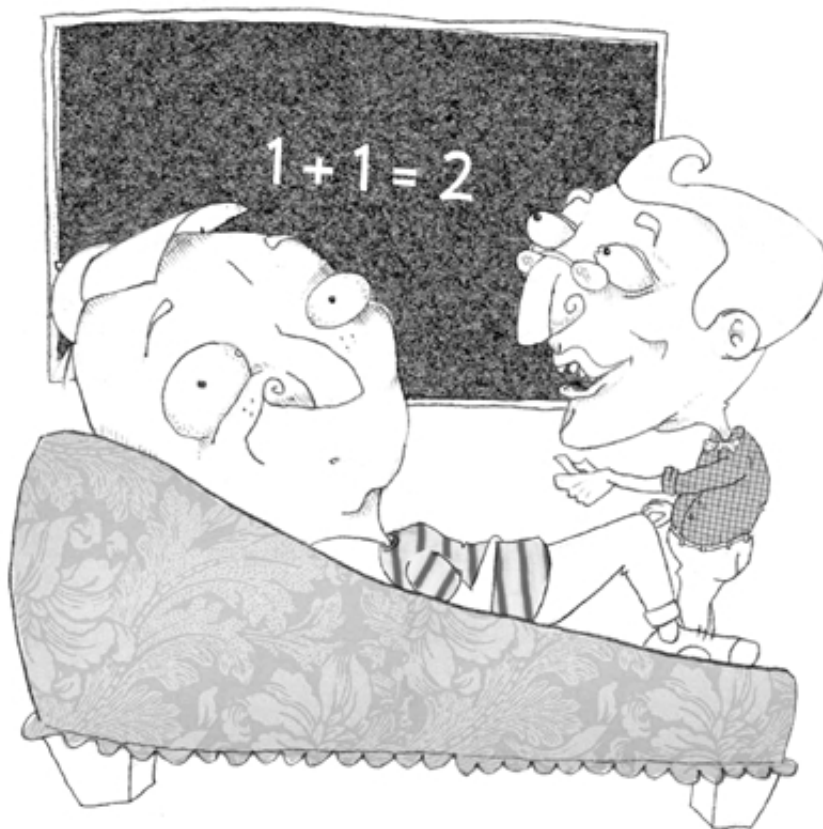
I specialpædagogisk tænkning er man opmærksom på, at de relationelle betingelser kan være andre end dem, vi sædvanligvis bygger læringsrummet op omkring *2. Godt nok er der stor politisk og pædagogisk opmærksomhed - for tiden - på individuelt tilrettelagte læringsforløb, som en særlig udfordring til folkeskolen o.a. institutioner, men i det specialpædagogiske felt, mener jeg, det må være en ret, at

der kan etableres særligt individuelt tilrettelagte forløb i et tæt personligt samarbejde med pædagog eller lærer. 'Den svage part' må have indlysende ret til en sådan støtte. Specialpædagogikken som pædagogisk disciplin er i samme 'familie' som socialpædagogik og undervisning (didaktik) i min forståelse. Der er et fælles grundlag i faget pædagogik, men metoder og praksisformer kan være forskellige. Familieskabet skal her opfattes som hørende til både i professionsbestem-

melsen og i udøvelsen af pædagogisk virksomhed.

Der har ofte med rette været rejst kritik af, at det nødstedte barn eller familie konfronteres med mangehjælpere; sociale myndigheder, pædagoger, lærere, læger og psykologer o.a.

Eller som en variant over samme tema: mennesker udsættes for konstante nye henvisninger til mulige hjælpeforanstaltninger og lidelser registreres i bedste fald, men egent-



lig hjælp udebliver. Fra distrikpsykiatrien kendes de problemer og her som i andre sammenhænge ofte reelt begrundet i manglende tilbud.

Den institutionelle vandring igangsættes, ind imellem også fordi systemer og personer ikke ved hvad de skal stille op. For at råde bod på det første kunne det være nærliggende, at pædagog og terapeut var den samme person. Men smelter pædagog og terapeut sammen kan det føre til en form for 'dobbelt undertrykkelse' af det nødstedte menneske. Det lidende menneske har som andre ret til undervisning og uddannelse - og dermed til at (forsøge) at etablere relationer mellem lærere og deltagere, hvor undervisningen er det man er fælles om. Er læreren samtidig personens terapeut antastes denne ret.

Betingelserne for samværet mellem lærer og deltager ændres. Måske til skade både for undervisningen og terapien. Jeg skal give to eksempler for at illustrere hvad jeg mener.

Pædagogen i børnehaven med en terapeutisk uddannelse kan, som jeg ser det, ikke både være pædagog i daginstitutionen og på samme tid varetage terapeutiske opgaver for et barn eller en familie, som hun også er pædagog for. Både barn og familie, deres lidelser til trods, mener jeg har som alle andre også et krav på at være en del af et sådant almindeligt socialt fællesskab som børnehaven. Det kunne tænkes, at

nogle problematikker, der kunne gøres tydelige i et terapeutisk forløb havde deres rod i nogle særlige forhold mellem personer i daginstitutionen. Det skal kunne udtales frit – i det beskyttede rum - som er rammen om terapien. Her er om ikke alt, så næsten alt muligt; i det mindste skal det meste kunne siges uden den sociale kontrol vi tager på os og pålægges i sammenhængen børnehaven.

Det er indlysende, at der gælder andre forhold i undervisning og uddannelse eller i børnehaven end i det terapeutiske rum og der stilles andre krav af social art. Man kan sige, at vi må tilpasse os praksisfællesskabet og på samme tid sætte vore præg på det. De forpligtigelser gælder ikke i terapiens rum.

Fortrolighed mellem lærer og elev og varme personlige relationer er nødvendige for at fælles mål kan erobres. På en række felter kan lidende mennesker føle undervisning som endnu en del af deres lidelse: manglende råderet (over egen historie), isolation og genstandsmæssig afkoplethed. Det er et problem - men fremstår disse problemer som læringsvanskeligheder er der en læreropgave her, der har mindre at gøre med gensidighed end med afhændelse. Det sidste vil sige en 'betingelsesløs' ydelse fra læreren, som et kategorisk imperativ, må kunne lede til etablering af gensidighed, som en forudsætning for at kunne indtræde fuldgældigt i

praksisfællesskabet.

I det felt er dialogens filosofiske rødder og Kooperation i Marx' forstand betydende elementer *3.

Den fortrolige samtale må - som jeg ser det - bygge på rådgivning, hvor den studerende er stillet frit med hensyn til at følge rådet eller ej. Her er vejledning af en anden natur.

Rådgivning bør vi aldrig afslå - ej heller der hvor det er åbenlyst, at terapi eller anden behandling er påkrævet.

Faglig hjælpeløshed og passiv aggression udtrykker vel ofte svære vanskeligheder med at kunne sætte sig i den andens sted og desuden besvær med at være 'empatisk' overfor sig selv. Det moderne selvrefleksive menneske er ramt begge steder. Anderledes meninger end ens egne afvises som private fornærmelser og kan opleves intimiderende på personligheden.

Men også i en sådan praksis, mener jeg, at læreren som vejleder udover indlevelse og forståelse for en sådan position må holde fast i den faglige tilgang til vejledningen, nænsomt og menneskeligt naturligtvis.

Et dilemma består i at de fleste elever-deltagere-kursister-studerende er inviterede - og gæster skal man behandle pænt. Tidens uddannelsespolitiske slogans 'life long learning' 'handlekompetence', 'udviklingsparathed' og hvad det nu hedder alt sammen er ikke den bedste medicin. Snarere kan sådanne metaforer virke truende. Idealistiske fortolk-

ninger af 'erfaringsbegrebets' plads i læringsrummet kan medføre tiltro til at alle typer af erfaringer nærmest uden videre har gyldighed på en fremtrædende plads i undervisning. Her udstrakt til det helt private. Men netop det, det private, skal vi kunne overskride i tilegnelsen af nyt. Ellers bliver den 'private' erfaring mere end hindring for tilegnelsen end en tilskyndelse.

Fagligt mener jeg ikke at der er en nogen genvej - udflugter til 'som-om' undervisning eller niveausænkning er næppe brugbare svar.

For at læring kan finde sted som undervisning må den være 'udviklende'. Det lyder måske banalt, men er desværre en noget overset pædagogisk diskussion. Ved at stille kravet til de pædagogiske forløb, at de skal være psykologisk udviklende får vi bedre øje på en pædagogisk-psykologisk sammenhæng, der peger på vægtingen af og det nye indhold i det processuelle forløb. I en kulturhistorisk tradition og forståelsesramme betegnes denne proces som 'proximal development' og der peges på arbejdsformer og didaktiske metoder, som jeg finder berigende og som jeg finder i mindre udstrækning diskriminerende overfor de svageste studerende. Der inspireres blandt andet til at nærme sig mere teoretiske bestemmelser ad eksperimentel vej i et samarbejde mellem lærer og studerende, som et forsøg på at bryde med mere klassiske

metodologier, hvor simple fremtrædelsesformer som undervisningens udgangspunkt gradvist skulle føre til beskæftigelse med mere komplekse sagsforhold. Men måske forholder det sig omvendt. Det vi traditionelt har begrebet som enkle fremtrædelsesformer kan være vanskelige at tolke og kæde sammen uden et mere selvudviklet teoretisk samlende grundlag. Det kan være, at det 'enkle' er blevet forvekslet med Marx'es udsagn om den 'simpleste bestemmelse', men heri indgår som bekendt også mere teoretiske udledninger.

Meget - også voksenundervisning - er nærmest konstrueret omvendt i forhold til det jeg antyder her *4.

Vejledning må derfor knyttes tæt til mulige læringsformer, der kan bryde de mønstre, der bidrager til fornemmelsen af forladthed og isolation.

Det forudsætter erfaringer med menneskelig afhængighed, så egne erfaringer ikke kasseres.

Der kræver sikkert også forløb, hvor der kan opbygges et kontekstuel grundlag som en kooperativ proces - og videre at lærer og studerende tør give slip på forestillingen om 'et særligt felt eller en platform hvor den studerende befinder sig'. Det er egentlig rasende uinteressant. Det er den følgende udviklingszone derimod ikke.

De fleste af os vil helt sikkert helst tale med et menneske vi kender godt og som vi har tillid til. Læreren kan være en sådan person - og det kan vi ikke afvise.

At det er sådan er faktisk et problem i terapi eller rettere sagt for terapeuter, men egentlig ikke for læreren.

Noter:

- 1 John Bertelsen (1992) 'Børn med specialpædagogiske behov i daginstitutionen'. København. BUPLs skriftserie.
John Bertelsen (1992) 'Socialpædagogik, specialpædagogik og terapi'. 'Paper' til 'Specialpædagogiske Dage' Den pædagogiske videreuddannelse. København. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- 2 John Bertelsen (1996) 'Arbejde og omsorg' I 'Praksisformernes forandring – Personlig udvikling' Aarhus. Aarhus Universitetsforlag.
- 3 Ibid.pp.57-70
- 4 Vasillij Davydov (1989) 'Udviklende undervisning – på virksomhedsteoriens grundlag' København. Forlaget Sputnik – Progres.

Fælles forståelse i vejledning

Af John Bertelsen

I forbindelse med vejlederens rolle ved projektarbejder anbefaler Knud Illeris, helt i tråd med mine egne overvejelser, at der 'hvor gruppens samarbejde halter' må vejlederen tilstræbe, at der fokuseres på de mulige faglige problemer.

Samarbejdet er således et samarbejde om noget, og med-læringen i samarbejde en ønskelig sidegevinst. Der er i dette eksempel et fælles projekt, som gruppen har ansvaret for. Det er det primære og gruppens fokus må være her, som jeg forstår Illeris.

Oftentimes møder vi imidlertid andre forståelser. Det kan være på Daghøjskolen, der energisk tilstræber at indgyde deltagerne selvtillid og lære dem samarbejde. Der ligger givet sympatiske tanker bag en sådan lærings- og udviklingsopfattelse, men det gør den ikke mere rigtig. Jeg tror nærmere, at Knud Illeris tager fat det korrekte sted i anbefalingerne til projektvejledning. De konflikter og samarbejds-svigt, der opstår i grupper er dybest set fagligt relaterede, men kan give sig til kende på mange måder.

De forventninger om en bestemt arbejdsstil, den ansvarlighed der udvises i praksisfællesskabet og deltageres forskellige kontekstuelle baggrund for deltagelse er naturligvis potentielt konfliktstof. Men søger vejlederen at virke korrigerende på adfærden i al almindelighed er sandsynligheden for konflikts udvikling alt andet lige nok større end ved at fokusere på det fælles arbejde. Samarbejdsformerne skal bindes til det konkrete. Det må være det, der er samarbejdets berettigelse. Vejlederen kan naturligvis i den kontekst give forslag til korrektioner af både arbejdsformer og arbejdsstil. Knud Illeris omtaler også betydningen af, at vejlederen tager det på sig, at skabe overblik, at synliggøre 'den røde tråd' i projektet for deltagerne. Den er fagligt funderet og det er ret beset også det, vi som lærere er bedst til.

Seminarielektor Berit Nielsen rejser i sin indledende artikel en problematik, der peger på, at så let slipper vejlederen ikke. Vejlederen opbyg-

ger en psykologisk flugtvej ved at holde sig til det faglige i snævert forstand. Vejlederen må være parat til at engagere sig bredere også i sociale spørgsmål. Vejlederens personlige stil og særlige faglige perspektivering må gerne være synlig, men i praksis møder studerende - efter hvad de selv fortæller - ofte modstridende (faglige) synspunkter og opfattelser når flere vejleder. Det kan være giv-ende og udviklende, men under forudsætning af studerendes personlige og faglige sikkerhed med hensyn til at sortere information.

Konkret tilbydes vores studerende på Seminariet for Formgivning i forbindelse med specialeudarbejdelse vejledning af lærere i de kreative fag, der er en uddannelsens omdrejningspunkt, og af lærere i det pædagogiske fagområde, der også varetager linieundervisningen i 'kommunikation og formidling'.

I den sammenhæng støder vi på at vejledningen opleves for forskelligt, ikke alene en berettiget faglig forskellighed, men også forskellige værdiopfattelser og metodologiske tilgange. Studerende har, efter min opfattelse, et eget ansvar for at aflæse den vejledning, der gives. Læreren i 'billedkunst' vil ud fra sit særlige faglige perspektiv angive nogle tyngdepunkter og læreren i 'kommunikation' vil vægte andre sagsforhold. Det kan eller skal ikke være anderledes. Men vejlederne må alligevel tilstræ-

be, at udvikle en fælles forståelse, der ikke er fundamentalistisk og som pejler (hvis det er muligt) den individualiserede værdiforståelse som træder frem i dag. Let er det ikke. At det kan efterlade et behov for supplerende metodologisk vejledning er en anden sag, som jeg ikke skal gå nærmere ind på her udover nogle få 'statements'.

Jeg vil ikke efterlade det indtryk, at vejledningens problemer har rod i en særlig form for studenteridentitet, der karakteriserer nutidens studerende som mindre engagerede end tidligere. Det hører til lærerens særlige beskæftigelse, at have meninger om en aktuel samtids studenter. Det er måske forståeligt, men alligevel en uskik. Vi kender til det hos Platon og professor Fabricius ved Københavns Universitet i 1700-tallet holdt sig heller ikke tilbage. Studerende var, ifølge samme Fabricius, ikke engagerede nok, de studerede ikke stålsatte nok, de var 'blege og uinteresserede' og mere af samme skuffe. Langt senere 1980-erne blev landets studerende hærget af en bølge af beskrivelser af dem, hvor psykiske lidelser var i fokus. Den såkaldte moderne 'kombinatoriske rolleidentitet' og en specielt ondartet version af en 'narcissistisk personlighedsstruktur' gjorde undervisning og læring til et forhindringsløb. De typer af beklagelser, deler jeg ikke - selvom jeg ikke er tonedøv overfor de særlige og måske komplekse vil-

kår, som nutidens studerende angiveligt skal leve med.

Tilbage til eksemplet vedrørende specialevejledningen: Den faglige vejledning i 'kommunikation og formidling' er forpligtiget i henhold til seminariets 'Studieordning' og 'Læseplaner'. Sammen med lovgivningen giver det bestemmelser af formel art, som vejlederen skal respektere, men ikke 'gemme sig bag'. Heraf fremgår det blandt andet, at kommunikationsteorier vægtes i studieforløbet. Det er sikkert ganske godt, at det ikke er præciseret yderligere, men det efterlader alligevel en diskussion om kernefagligheden i 'kommunikation'. I 'Medier og kultur'*1. anslås en kommunikationsforståelse, som vores studerende må kende til, nemlig en medieteoretisk og medieanalytisk tilgang til kommunikation. Det vil sige både her som i en række andre publikationer tænkes kommunikationsformer ind i mediesammenhængen og selve det kommunikative begreb bestemmes indirekte ud fra medieperspektivet, det vil sige det som forskellige medier kan eller ikke kan i henseende til kommunikationspraksis.

For den gode ordens skyld skal jeg indføje, at den bog jeg bruger i mit eksempel dækker mange medieanalytiske sagforhold ganske glimrende. Vores studerende er meget optagne af sådanne praksisformer og indenfor en række faglige discipliner vægtes netop sådanne sider af kommu-

nikation. I en mellemlang videregående uddannelse, som den vi arbejder i og med, står det altid til diskussion, hvordan vi skal balancere professionspraksis i forhold til indsigt og viden båret af teori. I mange, måske de fleste, af de praksissituationer, som vores dimittender skal kvalificere sig til at indgå i efterspørges det teoretiske belæg (her vedrørende kommunikation) nok ikke. Men som vejleder og i henhold til vores egne formuleringer må vi forsøge at perspektivere 'kommunikation' også i teoretiske rammer.

Problematikken kan kort beskrives som følger. I arbejdet med kreative fag og tilsvarende faglige discipliner erfarer studerende, at en funktionel og for så vidt også meget bred både almen og faglig funderet kommunikationsbegribelse 'rækker' ikke for alle, men for en del studerende bliver det derfor ikke en nødvendighed - eller det opleves ikke specielt betydningsfuldt, at beskæftige sig med kommunikation som psykologisk kategori. Optagetheden ligger i fremtrædelsesformerne. Et mere teoretisk arbejde, herunder kommunikation i udviklingspsykologisk belysning risikerer at blive et nødvendigt onde, som vejlederen insisterer på bør inddrages i projekterne. Vejlederen tilbyder noget de studerende ikke vil have. Tager de det til sig, sker det ofte på en 'udvendig måde', som tolkning af hvad institutionen gerne vil have og den gode hensigt bliver dermed til underkastelse.

Ved at perspektivere kommunikation som psykologisk kategori på denne måde: (som) 'interaktion mellem to eller flere personer, som består i udveksling af information for at koordinere og forene deres anstrengelser med det formål at etablere relationer og nå frem til et fælles resultat' og de analytiske lag en sådan bestemmelse kan afstedkomme, sætter jeg som vejleder et for stort spørgsmålstejn ved de 'funktionelle' erfaringer de studerende har gjort *2.

På en måde kan min insisteren sik-

kert opleves som en fornærmelse af mere privat karakter. En del af problemet her er, at det først på sigt kan nyttiggøres, at søge kommunikation udledt som teoretiske størrelser. Det kan næppe knyttes til de mere direkte, umiddelbare erfaringer. De spor jeg som vejleder kan henvise til og er forpligtiget til at udpege og understøtte opleves i nogle tilfælde som afsporing, fordi de i sagens natur har en mere middelbar karakter. Man kan klare sig (godt) med en kommunikationsforståelse, hvor nærmest alt er kommunikation. Medierne under-



støtter for så vidt den forståelse. Når jeg har gjort forholdsvis meget ud af dette eksempel her, skyldes det, at jeg gerne har villet vise, at også vejlederen kan være kilde til uoverenstemmelser i en gruppe. Mit erinde har ikke været at hælde vand ud af ørene. Man kan i nogen udstrækning med rette forvente af vejlederen, at han tilretter vejledningen bedre end i det omtalte eksempel, men det har en faglig pris.

Et eksempel af en lidt anden type, men ligeledes med konsekvenser finder vi i den del af uddannelserne, hvor der i formålet peges på personlig udvikling som en del af målsætningen. Der kan fra vejlederes side her som i andre sammenhænge fremlægges meninger i forskelligt lys. Skal studerende for eksempel kunne 'profilere sig'- og opfordres til det, skal der ikke megen fantasi til at indtænke en række muligt diskriminerende og undertrykkende elementer bag et sådant udsagn. Den studerende som finder denne fordring anmassende, men som samtidig holder af sit studium og studiekammerater har få handlemuligheder overfor profileringskravet. Der kan selvsagt tales om det. Men den uheldige variant indebærer, at den studerende må tilpasse sig for at forblive i fællesskabet eller alternativt forlade studiet.

Udgangspunktet for denne korte artikel var Knud Illeris anbefaling af at følge det faglige spor nøje i vej-

ledningen og mit perspektiv om den nødvendige fælles forståelse hos vejledere.

Med fare for at gøre vejledningsopgaven for besværlig skal jeg afslutningsvis give et eksempel fra min vejledning, der sætter et lille spørgsmålstegn ved tilstrækkeligheden af det fælles og den faglige tilgang til vejledning. Eksemplet drejer sig om studerendes anmodning om vejledning, fordi studieopgaver ikke er indleveret til aftalt termin.

Det er min erfaring, at sådanne henvendelser, de uproblematiske ufortalt, kan være af en særlig 'lukket' type. Unladelser inviteres man som vejleder nogle gange 'ind i' med udsagn om, at man som vejleder vel godt kan forstå hvorfor indlevering af opgaven ikke fandt sted. Der kom jo dette eller hint i vejen. Men det kan jeg faktisk ofte ikke forstå. Det er lige før professor Fabricius 'puster mig i nakken', kan jeg mærke. Set i den studerendes perspektiv er ønsket om udsættelse sikkert velbegrundet, og psykologisk set er vejlederens forståelse vigtig.

Men forståelse alene gør det ikke. Som regel spørges der til nogle få dages udsættelse. Men flere studieopgaver er planlagte i vores uddannelsesforløb ofte over længere tid af hensyn til research, produktionstid og kravene til indholdet. Denne kendte planlægning (studerende og

lærere) svarer nogle gange ikke så godt til de arbejdsformer studerende har. Ved som vejleder, at foreslå en længere udsættelse, i stedet for nogle få dage har jeg erfaret, at det både kan virke angstfremkaldende og provokerende. I min tænkning kan det ikke overkommes, at producere opgaven med få dages frist (bortset fra oplagte situationer, hvor der er tale om små mangler). Der skal mere til. Hermed afsendes et signal om mit syn på arbejdsomfang og arbejdsformer indirekte. Min imødekommethed – adgang til god tid – aflæses i en ganske anden ånd end tilsigtet.

Skal vi nå lidt tættere på problemets kerne i sådanne vejledningssituatio-

ner mener jeg, at vi sammen med studerende må arbejde på at udvikle bedre metoder til håndtering af den konkrete situation. Den studerende, der er sendt hjem med nogle måneders udsættelse til indlevering af en studieopgave kan risikere (men naturligvis langt fra altid) alligevel først at starte produktionen lidt før den nye deadline. Hvordan kan vi sikre bedre åbenhed og et tilbud til studerende, der betyder, at de altid føler sig sikre på, at de kan henvende sig igen ?

Det gode tilbud skulle nødtigt blive til institutionaliseret magtanvendelse ?

Noter:

- 1 Kirsten Drotner m.fl. (1996) 'Medier og kultur'. En grundbog i medieanalyse og medieteori. København. Forlaget Borgen Medier.
- 2 Maja Lisina (1989) 'Kommunikation og psykisk udvikling fra fødslen til skolealderen'. København. Forlaget Sputnik-Progres, p.12.

VEJLEDNINGENS DILEMMA

Det private rums asymmetri

Af Benny Kastrup Hansen

Undervisningsrummet er det fælles offentlige rum, hvor lærer og studerende kan formidle og agere om det faglige omdrejningspunkt.

Studerende kan beskrive, forklare og fortolke deres tilgang til faget, og læreren kan udfordre med spørgsmål og provokerende postulater - og vice versa. Det er et rum, hvor uddannelse og undervisning i sin form er autoritær, og som har indbygget et magtforhold som Grue-Sørensen skriver: "nogle er lærere og andre er studerende; nogle underviser, og andre bliver undervist."

Studieordning og læseplan er det givne faglige grundlag, som begge kan handle ud af fra. Læreren er magtfuld, og der er et asymmetrisk forhold i magtbalancen og kommunikationen. Undervisningsrummet er indkredset af et fællesskabets ansvar for faget, men læreren har hovedforpligtelsen og hovedansvaret - og den enkelte studerende kan indtage den plads, som pågældende nu ønsker den dag på det tidspunkt i rummet. Det kan være den udfarende og aktive position, det kan være

en mere tilbageholdende og måske eftertænksomme position. Uanset position kan det medføre igangsætning af læreprocesser og læring. Det modsatte kan også være tilfældet.

Vejledningsrummet er anderledes. Det har ikke fællesskabets trygge bagland og muligheder for valg af mere defensive positioner. Det er alt andet end uforpligtende samvær. Tværtimod er det underlagt rationalitetsstandarder, hvor begge parter har forventninger om et produkt. Den studerende er målrettet mod forståelse af faglige og metodiske sammenhænge, vejlederen har brug for tilbagemeldinger om at den studerende er på det rigtige spor.

Vejledningsrummet har indbygget et meget anderledes synligt og målrettet rationale end undervisningsrummet.

Rummet består i den minimalistiske udgave af to personer: én studerende og én vejleder. Begge har forhåbentlig tillid til hinanden: studerende har valgt sin vejleder - i næstbedste udgave måske ikke haft andre mulig-

heder for valg; vejleder er så professionel at vejledning kan etableres uanset valg, personlig kendskab og fordomme. Alligevel er omdrejningspunktet afhængighed af kunder i butikken. Rummet bygger på, at den studerende sætter sig til rette ud fra en udfarende og aktiv position. Der foreligger formentlig et udspil, en problemformulering og intentioner om et mål i horisonten. Det kan give et andet forhold i en balance, som er båret af personlige motivationer og faglige mål, men den faglige balance er stadig asymmetrisk. Derfor kommer den studerende til vejlederen for i sidste ende at få en rationalitetsgevinst.

Vejledning er en nær og tæt proces, som indbefatter en faglig og metodisk dimension parallelt med læreprocessen. De to første dimensioner – den faglige og metodiske - er vigtige, og læreprocesforløbet som genstandsfelt må ikke blive det primære. Den studerende er i centrum som den lærende, men det faglige og metodiske er hovedsagen. Bliver læreprocessen det primære kan det blive en psykologisering frem for en læring på faglige præmisser.

Vejledningsrummet er karakteriseret ved at ingen andre personer ser og lytter med som i undervisningsrummet, ingen andre iagttager, hvad der foregår og kan gribe ind, hvis den personlige og private integritet er ved at blive overskredet. Rummet er for

den studerende ensomt og meget privat.

Den studerende går til vejledningsmødet med en tro, forhåbning og tillid til, at begge parter agerer på fælles betingelser. Alligevel kan både studerende og vejleder skabe konflikter og konfrontationer, som kan være vanskelige at komme ud af, hvis ikke viljen og paratheden er til stede. Det kræver en anden åbenhed, fortrolighed og imødekommenhed at være til stede i vejledningsrummet. Den studerende må være ærlig over sit faglige ståsted, evne til at erkende opgavens nuværende stadium og muligheder for refleksion. Vejlederen må på sin vis besidde en personlig og faglig indlevelse og indsigt, som ikke rokker ved, at det drejer sig om den studerendes opgave.

Spørgsmål kan skabe svar i både undervisnings- og vejledningsrummet. I vejledningsrummet kan spørgsmålene komme meget tættere ind på den studerendes egen læreproces. Spørgsmål kan følge spørgsmål for at afdække læreprocesforløbet, hvor vejleder kan intervenere mere og mere. Læring og modstand mod læring indbefatter så personlige omdrejningspunkter, at der er brug for at være på vagt. Det kan blive en faglig erkendelse for den studerende, og det kan også blive en faglig afklædning, hvor motivation og nye ressourcer ikke bliver genopladet. Det kræver derfor, at vejleder forstår at respektere den studerendes per-

sonlige integritet og afholder sig for manipulation og brug af magt.

De faglige spørgsmål bør være magtforholdets omdrejningspunkt, som på en gang kan give den studerende en underlegenhedsfølelse, men absolut også en inspiration til det videre arbejde. Situationen indebærer det, som Habermas kalder "tvangløs

tvang". Den studerende har en anden forpligtelse og er i dette rum tvunget til at være mere aktiv. Vejleder og studerende er rykket tættere på hinanden på det personlige og faglige plan, og undervisningsrummets asymmetriske balance bør bygge på forpligtelse og ansvar for at det symmetriske balancepunkt mellem studerende og vejleder kan opnås.



VEJLEDNINGENS DILEMMA

Når vejlederen udfordres

Af John Bertelsen

I skriftets indledning peges på Paulo Freires insisteren på det meningsfyldte samvær som afgørende i læringsmiljøet og på den yderste konsekvens af mangel på samme: læreren må gå. Der er ikke tvivl om, at der i Freires lidt skarpe formulering også ligger et forsvar for den profession vi udøver og for vores faglighed. Den skal tages alvorligt. Der skal være solide grunde til mødet og læreren må kunne sætte grænser, for sig selv i det mindste. Men det efterlader unægtelig nogle spørgsmål om bestemmelsesret og consensus mellem studerende og vejleder. Forpligtigelsen er gensidig, men lærerens bidrag til at sikre og udvikle også sådanne sider af læringsmiljøet er særlige og nærmest af deontologisk natur. Jeg har i flere af mine indlæg søgt, at indkredse det synspunkt på vejledning, at den faglige tilgang har særlig vægt. Vejlederens øvrige opgaver, herunder mange betydningfulde sociale opgaver, må defineres herudfra, er mit synspunkt.

I nogle sammenhænge vil den forstå-

else ikke være tilstrækkelig. Studerende kan med fuld ret have et livs- og menneskesyn, der komplicerer vejledningen på en sådan måde, at der kun med besvær bliver plads til den omtalte faglighed. Her tænker jeg især på sammenhænge, der fagligt kan udledes af spændingsfelterne mellem praksisformer, faglige teorier og almen teori (menneskesyn, værdier og samfundsantagelser). Det første spørgsmål, der kan rejses er politisk. Sammenhængen mellem mellem politik og pædagogik har ofte været genstand for diskussion. Yderpunkterne, at pædagogik er politik og at pædagogik og politik intet har med hinanden udtrykker polariseringen. Pædagogikkens mulighed for at sætte præg på samfundsudviklingen og politisk ideologi som ramme for pædagogik er modsætninger faget må leve med. Det sidste er måske for tiden mere dominerende end godt er, fordi det tendentielt medfører udhuling af faglighed. Men vi kan også præsenteres for politiske tilgange til pædagogik i en mere direkte form og man kan spørge, om

vi skal vi give 'plads' for hvilke som helst politiske forestillinger og afledte menneskesyn. Jeg mener nej. Men jeg er på det rene med, at ytringsfrihed er vigtig. Som et tænkt eksempel kan studerende, der argumenterer for en fascistisk og racistisk inspireret menneskeopfattelse ikke rummes i min faglige forståelse. Jeg vil ikke dække mig bag formelle bestemmelser, for eksempel lovgivningen mod racistiske ytringer, men holde mig til dannelsesteoretiske overvejelser og almindelig civil courage. Der kan være tale om banal uvidenhed, og her må vi hjælpe, men også vejlederen må kunne sætte en grænse overfor det som Hartmut von Hentig kalder nødvendig dannelse til 'afsky og modværge mod umenneskelighed' *1.

Hentig tilføjer klogt, for at vise vanskeligheden, at vi straks genkender umenneskelighed, når vi møder den, at umenneskelighed kommer fra mennesker, men også at vi samtidig næppe har en fælles målestok for det 'menneskelige'. Det er lettere, som jeg gør her, at afstå fra umenneskelighed, end det er at begrunde 'menneskelighed'. Man kan med nogen ret hævde, at jeg insisterer på et krav om retfærdighed, som andre sikkert ville stille til debat, men som jeg ser det er det også et spørgsmål om at vedstå den lære historien har leveret os.

I Tyskland var der i 1990-ernes be-

gyndelse debat om hvorvidt den australske filosof Peter Singers menneskesyn blot skulle afvises som umenneskeligt eller om den krævede en fordomsfri debat. Singer argumenterede for at mennesker med meget ringe livskvalitet blev slået ihjel for menneskehedens skyld. Med Hentigs formulering genkender vi umenneskelighed, når vi møder den.

Selvom Singer har holdt foredrag her i landet for få år siden gik det mere stille af. Den samme debat blev ikke rejst. Skal Singers filosofi til debat, mener jeg det må ske på baggrund af historiens erfaringer.

Drøftelser i en så tilspidset form, som jeg her trækker frem, møder vi ikke i vores vejledning. Men vi kan møde en form for historieløshed, der igen med Hentigs ord leverer vejlederen en vigtig dannelsesopgave ved i samarbejdet at bidrage til 'bevidsthed om det historiske ved ens egen eksistens' *2

De meget komplekse sammenhænge mellem politisk ideologi og pædagogik er det vanskeligt at vejlede i. I en vejledningssammenhæng om lærerens rolle og ansvar henvisede jeg til den polske lærer, der gik i KZ-lejrens gaskammer med sin klasse. Han var lovet at blive skånet, men valgte fra. Selvsagt ved ingen af os, hvordan vi ville reagere i samme situation, men han holdt med børnene. En studerende reagerede på den måde, at han syntes det var rigtig dumt af læreren, når nu han kunne redde sig selv. Eksemplet er

måske lidt søgt, men illustrerer situationer vejlederen kan komme i, når spændingsfeltet mellem politik og pædagogik lander i en drøftelse af holdninger af mere privat karakter. Min pointe kom ikke frem og moralsk ansuelsesundervisning viger jeg tilbage fra.

I religiøse spørgsmål stiller sagen sig lidt anderledes. De religiøse spørgsmål er meget personlige og vejlederen må argumentere for denne status, hvilket implicerer nogen varsomhed i omgangen med tros spørgsmål. Kristendommens indflydelse i vores kultur er omfattende og griber ind i mange sammenhænge, der har betydning for udformningen af vores uddannelseslovgivning og for arbejdslivet i det institutionelle praksisfællesskab og for den almindelige sociale trafik mellem mennesker. Hertil kommer den formelle trosfrihed.

I forhold til begge typer spørgsmål har vi jo i øvrigt indrettet os med mindretalsbeskyttelse med frihed til at holde skole ud fra politisk eller religiøst sindelag indenfor de almindelige demokratiske rammer. Der hvor vejlederen kan føle sig udfordret er nærmere, når vi møder livsforståelser, ofte med mulige politiske konsekvenser og med religiøse overtoner, hvortil der kun meget vanskeligt kan gives vejledning indenfor almindelige faglige rammer.

Spektret af teoretiske konstruktioner

i pædagogik og psykologi er bredt og modsat tidsånden i 1970-erne er kombinationer af flere forskellige teorier ikke længere ilde set, snarere tværtimod. Opmuntringerne til multiple teorikonstruktioner er flere, de kommer også fra faget selv som et forsøg på brud med tidligere tiders noget fundamentalistiske tænkning. Det skaber større rummelighed, men måske også en større forvirring eller tvivl hos studerende og hos vejledere. Det bliver problematisk, i en ny version, at begrunde sine valg. Denne 'åbenhed' forveksles nogle gange med det postmoderne sandhedskriterium, at det 'hele' så er lige godt. Det at træffe valg knyttes tæt til individualismens frihedsbegreb, hvilket kan betyde at faglige begrundelser ekskluderes og udledning sker overvejende med frihedsbegrebet og retten til at vælge som argument. Man kan næsten tale om, at pædagogikken privatiseres, at holdninger og egne meninger med større styrke end tidligere præsenteres uden egentlig faglig tilknytning. Dualistiske livsanskuelser tilsat specielle religiøse forestillinger, parapsykologiske og okulte fænomener møder vi som afsæt for faglige redegørelser. Det er en udfordring for vejlederen.

Med min politiske reservation og mit syn på religiøse spørgsmål kommer man på prøve i en sådan vejledning. Det er en ringe trøst at pege på, at disse fænomener bryder med fagets

(vide) rammer.

Pædagogikken kan give en række eksempler på en politisk tilgang. Anton Makarenkos kollektive opdragelsen i USSR i 1920-erne og Otto Felix Kanitz' kulturrevolutionære dannelsessyn i samme periode i Østrig er eksempler herpå *3. Ivan Illich' katolske, marxistiske frigørende pædagogik i Sydamerika fra 1970-erne og Andrea Sölles 'befrielses-teologi' er andre eksempler. Her kobles den politiske tilgang med et religiøst menneskesyn. Pædagogik med et ganske særegent og mystisk udviklingssyn, som for eksempel i Rudolf Steiners pædagogik lever i bedste velgående. De nævnte eksempler er meget forskellige. Det er ingenlunde min hensigt at slå dem i hartkorn.

Marxes sociologi dominerer de to første eksempler. Menneskelig frigørelse som pædagogiske mål deles med Illich' og Sölle, der inddrager kristne værdier i deres forståelser. Med Steiner er det anderledes, men det skal jeg ikke tage op her.

Det nye er efter min mening, at det lykkelige sammenbrud af mere autoritære forestillinger om pædagogik er brudt igennem i vores tid.

Det ulykkelige er så måske, at det efterlader studerende og vejleder uden dannelsesmæssige pejlemærker.

På trods af integrationsbestrebelse politisk og pædagogisk sætter 'pædagogisk slang' sit præg på debatten.

Forståelse af integration inkluderer os alle. Alligevel har de senere års debat været rig på pædagogisk tillempede sproglomster, der i sagens natur virker stigmatiserende.

Det jeg tænker på er den nærmest endeløse række af diagnosticerende beskrivelser af store grupper af daginstitutionens børn. Det virker nærmest som om hele barndommen er sygeliggjort. Jeg tror, at der er en sammenhæng mellem det moderne berettigede spørgsmålstegn ved de 'store gamle idealiserede udviklingspsykologier' og det tomrum der efterlades. Socialkonstruktivistiske og socialkonstruktionistiske tilgange er åbne, men vel ikke foldet tilstrækkeligt ud. Det er måske i det felt, at 'behovet' for udskillelse presser på ?

Heroverfor, mener jeg, at pædagogikfaget - alt andet lige - kan tilbyde nogle brugbare forklaringer. Det forudsætter imidlertid, at vi vover at have tiltro til historiske pædagogiske indsigter og at vi kan indtænke dem under de nye livsbetingelser. Paul Natorps socialpædagogik blev udviklet under ganske andre betingelser end dem vi kender i dag, men kernen i hans forståelse, at vi egentlig ikke behøver den store opmærksomhed på dannelsens individuelle træk, personlighed dannes også med baggrund i praksisfællesskabet var et barn af sin tid, men forståelsen må være en del af det grundlag, hvorpå vi også i dag drøfter indivi-

dualitet og personlighed. 'Det er ikke tilstrækkeligt, at barnet vandrer i naturen det skal også vandre i kulturen' skrev Otto Felix Kanitz for firs år siden *4. Det var i en bestræbelse på, at analysere, hvordan også børnene bliver deltagere og medskabere

af kultur, samt et forsøg på at hindre børns udskillelse af kulturen. Det sidste er nærmest blevet normen i dag, hvor vi uden blusel kan tale om et særligt børnereservat. Voksne og børns kulturer er skilt. Børnene efterladt i forbrug.

Noter:

- 1 Hartmut von Hentig (1996) 'Dannelse'. København. Hans Reitzels Forlag,p.74
- 2 Ibid.,p.82
- 3 John Bertelsen (2001) 'En proletar slår ikke sine børn' Otto Felix Kanitz' pædagogik i 'Det Røde Wien' 1918-1934 Forlaget Forum for Skabende Arbejde.
- 4 Ibid.

Din vejleder er tilbage
om et øjeblik, nu skal du tale
med mig.....din eksaminator



VEJLEDNINGENS DILEMMA

Vejleder eller eksaminator

Af Benny Kastrup Hansen

Vejledningen har et meget væsentlig dilemma indbygget i sin funktion. Vejlederen er i de fleste tilfælde både den faglige og problemorienterede vejleder i læringsforløbet, og vejleder er eksaminator ved den eksterne evaluering. Sagt på en anden måde, så følger vejleder gennem processen, retter og afretter gennem dialog svagheder for i sidste fase at sidde med ved bedømmelsesbordet for at give det grønne eller røde kort. Det kan undre, at det er sådan. Studerende gør det, lærere gør det og eksterne personer spørger, hvordan man kan skille vejledning og vurdering, når vejleder er en væsentlig katalysator i hele vejledningsprocessen. Det er sådan og har altid været på den måde efter at vejledning er blevet en del væsentlig funktion. Vejlederen har rollen som grænsevogteren Janus, som har til opgave at vogte over to forskellige tilstande, og det ser ud til, at den dobbelte funktion endnu ikke er blevet miskrediteret, men det kræver professionalisme at kunne balancere på dette felt. Dobbeltrollen er bekendt hos syge-

plejersken, som skal hjælpe patienten og samtidig har en vis magt over vedkommende, og praktiklæreren skal vejlede den studerende og evaluere praktikken. Det er kendt i mange afskygninger at gode råd og i sidste fase vurdering kan være forbundet. Spørgsmålet er, om tiden ikke er ved at være moden til at denne dobbelthed i uddannelsessystemet bliver delt, så det bliver et enten eller. At den studerende får lov til at vælge en vejleder, og systemet vælger en eksaminator.

Den studerende, som ikke har prøvet forløbet før, spørger som regel indfølelse til, hvorfor det er sådan, og nogle spørger også, hvordan de skal forholde sig til det. Hvor ærlige skal jeg være i mine spørgsmål til vejlederen? Hvor meget kan jeg blotte mig fagligt og hvor mange pointer skal jeg gemme til eksamen? Fordi ærlighed kan være med til at blotlægge ens faglige svage sider for den person, som skal være med til at stille spørgsmål ved eksamensbordet og samtidig vurdere det. Ved prøven

for at få kørekort, er det ikke sådan. Kørelæreren er ikke med ved den teoretiske og praktiske prøve. Her er det en ekstern person, som er den vurderende og besluttende. Ved bedømmelse af fx. ph.d. er der nedsat et fagligt udvalg, hvor vejleder ikke er med. Inden for de almindelige uddannelser er det anderledes, selv om det kan være forskelligt fra institution til institution. Hvor skal grænsen egentlig sættes ?

Vejleder stiller spørgsmål, diskuterer mulige fremgangsmåder, giver gode råd og er en væsentlig dynamo i hele processen. Vejleder har en personlig og faglig intention i dette samspil. Den faglige udvikling giver absolut en gevinst for den studerende ved hyppige diskussioner, hvor studerende hurtigt finder ud af, hvor vejleders interesse ligger. For vejleder kan det være nye faglige vinkler, som er på spil. Den personlige gevinst for den studerende kan vise sig ved, at vejleder følelsesmæssig er involveret i, at det skal gå godt. Det kan give prestige, hvis mange studerende består. For institutionen giver antallet af beståede studenter taxameterkroner i kassen. Begrebet resultatløns for lærere og ledere kan meget snart komme på tale i denne sammenhæng, som et værktøj for institutionens og ledelsens image. Evalueringer og karakterer skal nu fremlægges på institutionens hjemmeside som et offentligt anliggende. For mange gode karakterer kan på den anden

side også være med til at skabe tvivl om pålidelighed og validitet.

Tit er den skriftlige studieopgave kombineret med en mundtlig fremlægning. Grænsen for, hvornår vejleder slipper den studerende er meget uklar. Der er intet skriftligt fra ministeriet om det, og få studieordninger afklarer spørgsmålet. Sådan er det ikke de steder, hvor samarbejdet mellem studerende og vejleder fortsætter med udveksling af diskussionsspørgsmål til eksamen og eksamenssynopsis. Det kræver en professionel klaring at kunne fortsætte dialogen med studerende til lige før eksamen. En tilbagemelding på en eksamenssynopsis kan forpligte vejleder som kommende eksaminator. Det er eksaminators opgave at stille spørgsmål og stille de rette spørgsmål til den faglige kontekst. Det kan på den måde skabe nogle enorme forventninger fra den studerendes side, når dialogen fortsætter til netop før målstregen. Når dette dilemma ikke har fået mere opmærksomhed kan det skyldes, at personen som vejleder og eksaminator kan håndtere denne dobbeltrolle. Men det kan også have relation til den tradition og kultur, som er opstået i feltet, hvor det er indvævet i hinanden, og hvor ingen uddannelsesinstitutioner har taget konsekvensen, fordi det kan komplicere hele tilrettelægningen af eksamen med to forskellige personer som henholdsvis vejleder og eksaminator.

VEJLEDNINGENS Den store billedproduktion

Af John Bertelsen

En studerende tager med begejstring fat på det svære arbejde med maleriet. På seminariet uddanner vi lærere i billedkunst, så der er gode grunde til den beskæftigelse. Store lærreder bliver til færdige billeder på forholdsvis kort tid. Vi er i studiets første år. Produktiviteten er stor og det samme er tilfredsheden hos den studerende. Der bruges meget tid på de mange billeder og ikke kun i studietiden. Den studerende følger vores opfordring, herunder 'budskabet' om, at det er nødvendigt at ofre maleriet megen tid og at fordybelse er en af forudsætningerne, hvis det personlige udtryk skal styrkes for her-igennem at blive i stand til at meddele sig til andre i et formsprog.

Ikke usædvanligt for tidspunktet i studiet er medstuderendes kommentarer til den omfattende produktion meget venlige, men givet også præget af at der endnu savnes nødvendig tryghed på holdet og nok også faglig indsigt for at kunne udfolde kritikken. Flere medstuderende har end-

nu ikke vovet sig ud på lærreder af den halve størrelse. Så selvom vi opfordrer til beskrivelser og analyser også af andres værker udvises der tilbageholdenhed, hvilket vi naturligvis respekterer.

Vores vejledning har indtil videre tilsvarende været noget tilbageholdende. Vi ønsker ikke at bremse engagement med alt for mange forslag vedrørende komposition, farver og former.

I de omtalte arbejder er der indlagt stor energi. Der benyttes jordfarver og motiverne er abstraktioner over landskaber. Der benyttes den samme palet og motiverne er påfaldende ens i deres opbygning og i fremtrædelsesformerne. Kunstneren kan allerede genkendes sikkert på sine malerier. Tilfredsheden hos den studerende er stor. Arbejdet synes vellykket. Studiet er det rigtige med plads til at udfolde sin kreativitet.

Se den begejstring og arbejdsiver ønsker alle lærere vel ? men hvad stiller man op som vejleder, når man 'ved bedre'. For det første ser det

ud til, at maleriernes formsprog er gentagelser (hvilket der i princippet ikke er noget galt ved) og rummer mange 'manerer'. Bliver der fortalt noget til andre gennem disse billeder er en tanke ved mødet med dem? Men den tanke må vige lidt i respekten for den personlige udtryksform. For en stund i det mindste. Teknisk er malerierne set gennem et fagligt nåleøj uafærdige. Men det kan jo komme. Det er sådan set blandt andet derfor, der studeres.

Begribelsen af æstetiske dimensioner synes, direkte adspurgt, at være et spørgsmål om 'personlig smag og stil' og om hvordan man 'selv føler' i hvilken udstrækning maleriet er lykkedes eller ej.

Det bliver i forløbet stadig tydeligere (for vejlederen) at billedproduktionen står i vejen for nye udtryksmuligheder og bedre håndværksmæssige færdigheder. Det kan vi se, men vi tøver med vores kritik.

Eksemplet er hentet fra vores samarbejde mellem malerifaget og pædagogik. I et forløb med arbejdstitlen 'æstetiske læreprocesser' forsøger vi sammen med studerende at kaste lys over nogle centrale form- og indholdsspørgsmål i maleriet og vi prøver, at nuancere debatspørgsmålene i etiske og æstetiske kategorier. Vi ønsker også, at studerende får mulighed for indsigt i egne fremstillingsformer for herigennem at få øje på at maleriet (også) er en henvendelse til andre.

Herom er der brugt forskellige begreber, et af dem 'almengørelse'. Mere beskedent kan man pege på at billedets intentioner må kunne følges og aflæses af andre end kunstneren selv *1

I det følgende skal jeg kommentere dette eksempel. Det rammer nogle centrale spørgsmål til vejlederen.

Interesse og optagethed er bestemt solide drivkræfter her. Den studerende lever helt op til flere af de motiver, som vejlederen fæster lid til.

Motivationsbegrebet har været en pædagogisk kanon ind imellem som en særlig størrelse, der gik forud for læring. Motivation skulle der til og læreren måtte bære sin del for at bidrage til at skabe de rette forudsætninger.

Sammenhængen mellem motivation som tilskyndelse til – og udvikling af nye interesser – som en del af motivationsstrukturen har virket noget overset. Modsat er der i nogle pædagogikker træk, der måske vægter sådanne tilskyndelsesformer på bekostning af et kontekstuel grundlag.

Nysgerrighed skal ikke undervurderes, men den kan ofte tilfredsstilles og leder derfor ikke automatisk i retning af en mere vedholdende interesse og mulig fordybelse. Lidt anderledes med begrebet interesse, der kan styrkes gennem beskæftigelse med et bestemt emne eller fænomen. Interesser og fordybelse er beslægtede på en anden måde end motivation og nysgerrighed. Fordybelse er ikke prominent efterspurgt i det mo-

derne uddannelseslandskab. Ikke meget i uddannelsespolitikken peger den vej. Den indirekte uddannelsespolitiske opfordring tilskynder til beskæftigelse med mange temaer som fremtrædelsesformer og giver os indtryk af, at såfremt vi dvæler for længe ved noget er der andet vi går glip af. Det kræver lidt mod, at turde blive dér hvor man er for at fordybe sig. *2

Hvor et overfladisk og 'udvendigt' engagement kan virke krænkende på vejlederen er al fordybelse ikke af det gode. Situationen er for så vidt banal. Men vejledningen ganske kompliceret. Erfaringer fra undervisning og vejledning leverer nemt eksempler på institutionel tilpasning og aflæsning af de u-udtalte krav til op-



gaveløsning. Kan jeg gætte hvad læreren vil have så betyder det måske mindre, at jeg tilsidesætter en mere personlig og i nogle tilfælde 'indvendig' side af både min forståelse og mit engagement? En studieadfærd som ingen kan være tjent med. Egentlig er der vel mere tale om aflæring end om læring.

Men hvordan kan engagement og energi fastholdes, når – som i mit eksempel- vejledningen må indebære kritik med ret massive forslag til korektioner?

Det enkle svar er, at det kræver en pædagogisk tilrettelagt indsats.

Ændringer må skabes gradvist. En del kritik må holdes tilbage så handlingslammelse undgås. Men også det er naturligvis ganske problematisk. Det såkaldt enkle svar baserer sig på en traditionel tænkning mellem lærer og studerende. Et forhold, hvor det er lærerens faglige autoritet der sættes igennem. Udefra ved vi hvad der er bedst eller mest korrekt er det der skjuler sig bag denne holdning. Læreren er garant for faglig viden og indsigt, så det 'lønner' sig at følge anvisningerne.

Det kan studerende vælge at tilpasse sig. De belønnes ofte for det af uddannelsessystemet ved at leve op til de 'ydre' krav, der stilles i uddannelsesforløbet. Men der bliver her tale om en særlig variant af 'underkastelsestemaet'. Der tages ikke højde for de træk i en idealiseret vejledermodel, som den, der ligger bag forståelsen af vejledning i problem-

orienteret undervisning og projektarbejde, herunder forestillingerne om gensidige læreprocesser. Her er både studerende og vejleder i en læreproces. Ikke noget 'besserwissen' her. Den her antydede forståelse benævnes ofte kritisk og emancipatorisk. Som ideal værdifuld, men fra praksis leveres ofte andre svar.

Som udgangspunkt i min forståelse er der forskel på vejleder og studerende. De er i forskellige positioner i forhold til tilegnelse, men kan sagtens have fælles mål, hvorom der må samarbejdes.

Vejlederen, det må vi forvente, medbringer sin professions forståelse af både læring og det faglige felt der er temaet, men vejlederen er samtidig 'agent for det statslige ideologiapparat' som det hed med 1960-er jargon. Som jeg forstår arbejde mener jeg, at også vejlederen har karakter af det jeg vil kalde en næsten 'betingelsesløs' afhændelse. Det skal forstås på den måde, at der ikke uden videre kan knyttes 'betingelser' til læringen, herunder for eksempel særlige sociale adfærdsformer og lignende. I en række sammenhænge kan en forudsætning for læring i realiteten være knyttet til vores generøsitet med den viden og de erfaringer vi har snarere end til en disciplinering af de studerende. I indledningen betegnede jeg læringsrelationen som asymmetrisk for at understrege den position, den studerende er i. En situation der kalder på opmærksom-

hed og empati.

Det særlige 'forhold' mellem mennesker som arbejder rummer flere betydende gensidige træk og om ikke alle så dog de fleste arbejdsformer er i princippet af kooperativ karakter. Det indebærer ikke, at vi kan se bort fra forskelle i udgangspunkt, position og kontekstuel grundlag i vejledningen. Netop afhængelse kan blive et særegent træk ved arbejdets psykologiske grundlag. Hos psykologen Niels Engelsted findes en tankevækkende og nærmere beskrivelse af arbejdets rolle og funktion i menneskeligt udviklingsperspektiv *4.

Vejlederens ansvar er et andet end studerendes og samme vejleder kan ikke altid forvente 'gensidighed' i en mulig 'fælles læreproces'. En sikker vejledningsopgave består blandt andet i at bidrage til udviklingen af læringens mere sociale aspekter og i at bidrage til udviklingen af fælles arbejdsmetoder og – former, men også i afhængelsen. Vejlederens erfaringer må der være plads til. Det er givet mere solidt fagligt forankrede end studerendes. Undtagelser gives, men hvem søger vejledning hos hvem ?

Nu vil jeg vende tilbage til mit eksempel, der er omdrejningspunktet for disse overvejelser.

Af gode grunde kan vejlederen ikke vide, hvad resultatet vil blive af forslag til den studerende om at korrigere arbejdsformer og – mønstre. I sig selv er det for at sige det mildt

noget uheldigt, at skulle foreslå en engageret studerende at gøre noget ganske andet end det 'du gør'.

Derfor vil jeg foreslå, at vejledningen holdes på faglighedens smalle sti. Konkret gik vi frem på den måde, at vi foreslog den studerende, at udføre tilsvarende billeder i et meget mindre format og gerne flere af dem.

Herigennem blev det tydeligt hvad vi som vejledere mente at kunne se forinden, at de kompositoriske problemer, farveholdning og relationer mellem former og farver blev ganske komprimerede og der kunne sammenlignes mellem billederne. Vi opfordrede også til en ikke særlig omhyggelig og tidskrævende håndværksmæssig udførelse. Mellem den studerende og vejlederen var der nu en række små billeder – ikke så forpligtigende som de store lærereder – som kunne gøres til genstand for en drøftelse med henblik på at skabe ændringer. Da de små billeder nærmest havde karakter af avancerede skitser eller studier var det ikke psykologisk vanskeligt for den studerende at acceptere, at sådanne altid måtte være til drøftelse, bearbejdning og udvikling.

Jeg vil mene, at det herigennem blev muligt, at sætte ord på den 'nødvendige' kritik uden at kvæle det store engagement og interessen hos den studerende. En sådan fremgangsmåde forpligtiger vejlederen til at hjælpe med at finde den røde tråd, der fører i retning af en rekonstruk-

tion af de håndværksmæssige arbejdsformer samtidig med at der ikke gives køb på billedsproget som et personligt sprog. Der kan indvendes, at den tøven jeg her har beskrevet udtrykker en overdreven hudløshed og at det måske havde været bedre straks at konfrontere den studerende med forslag til korrektioner. Når jeg viger tilbage skyldes det nok især billedarbejdets særlige vanskeligheder. Den personlige meddelelse, de

intentionelle perspektiver med billedet som kommunikationsform er et felt, hvor jeg mener, at der skal trædes varsomt. Her skal vejlederen ikke sætte sig igennem med massiv kritik eller dreje denne så den bliver et håndværksanliggende.

Engagement er meget værdifuldt og fortjener opbakning fra vejlederen uden at næste sætning indledes med et 'men'.

Noter:

- 1 Hanne Holm og John Bertelsen (1998) Det Skabende Arbejde Forlaget Forum for Skabende Arbejde
- 2 John Bertelsen (2001) Meget om meget i Håndværk-Formgivning-Pædagogik. Forlaget Forum for Skabende Arbejde
- 3 John Bertelsen, Bente Dunker og Birgit Kirkebæk (1992) Da omsorgen gik på arbejde. København. Forlaget Børn & Unge
- 4 Niels Engelsted (1984) Springet fra dyr til menneske Dansk psykologisk

VEJLEDNINGENS DILEMMA

Nye horisonter

Af Benny Kastrup Hansen

Det var tre inspirerende vejledningsdage, hvor det tilsyneladende var udbytterigt: alle studerende var i gang med studieopgaven, og de havde i de fleste tilfælde forberedt spørgsmål til vejledningen. De udtrykte tilfredshed med drøftelsen: nu er jeg mere afklaret, vi ved hvordan vi kommer videre, vi har fået nogle andre vinkler på det, og må vi komme igen hvis det bliver nødvendigt. Det var nogle af kommentarerne samtidig med at de mødte op med godt humør og positiv indstilling til arbejdet. På nogle studerende kunne man se, at deres ansigter var afklaret. Det betyder meget at møde glade og velforberedte studerende, så det ikke er kritiske kommentarer til opgaveformen og andre undervisningsproblemer på uddannelsesinstitutionen. Det mest irriterende er, når studerende bliver væk fra vejledningen uden at melde forfald.

Omfanget af vejledning er i løbet af studiet ikke skematiseret på samme måde som undervisning og ikke indarbejdet i en speciel arbejdstime-

norm, hvilket gør, at den kan synes mere privatiseret: læreren kan afmåle og udmønte tidsforbruget til vejledning, idet undervisning konverteres til vejledning efter den aktuelle læringsituation. Dog formentlig forpligtet af det moralske og faglige fundament i vejledningsindsatsen.

Vejledningen bliver på den måde privatiseret på to fronter: det offentlige læringsrum med omdrejningspunktet i undervisningens dynamik bliver til et smallere rum med vejledning mellem læreren og få studerende, og tidsfaktoren flyttes fra et bestemt antal officielle lektionslængder til en mere diffus størrelse set fra de studerendes synsvinkel. Nogle synes, at de får for lidt undervisning på den måde.

Udgangspunktet var et undervisningsforløb med henblik på en studieopgave med analyse af en avis, tidskrift eller magasin. Jeg skal her pege på to vejledningssituationer med to studerende, som mødte frem med meget forskellige kommentarer. Den ene studerende havde lavet sin

studieopgave og sagde med det samme: "Jeg er færdig med den", og den anden sagde: "Du må hjælpe mig, for jeg ved ikke hvordan jeg skal komme i gang". Så forskelligt kan udgangspunktet for en vejledning være.

Den første studerende var færdig med at skrive opgaven og mødte alligevel frem, hvor vi drøftede opgaven igennem og fik set problemstillinger fra andre perspektiver. Desuden var der mulighed for at drøfte almene medie- og kommunikationsspørgsmål og generelle refleksionsspørgsmål. Vi drøftede blandt andet den mundtlige fremlægning, der kræver et andet perspektiv end den skriftlige opgave. Det var en vejledning, hvor den studerende kan inspirere med faglige spørgsmål, og hvor vejlederen skal gå ind i den udfordrende samtale. Vejleder har her mulighed for at være kontroversiel og bryde grænser. Spørgsmålet er, i hvilket omfang at vejleder kan være med til opløse den studerendes orden og skabe kaos. Det er vejleders opgave at gøre det, men det er med til at stille psykologiske og etiske spørgsmål, om det er forsvarligt. Det kan ikke være forsvarligt at lade være.

Det kan være anderledes, når studerende føler, at nu er de færdige. Det betyder, at de er kommet frem til én konklusion, har lagt opgaven bag dem og mener, at produktet og målet er nået. Det skaber en anden og

vanskelig situation for vejleder, som nu skal forsøge at åbne sagen og opgaven på ny uden den rette studentermotivation. Det at skulle sætte sin opgave til fornyet diskussion og fx finde nye og andre spørgsmål til en eksamenssituation kan for nogle være vanskelig. Det sætter pludselig deres arbejde under pres ved fornyet diskussion, og måske bliver de sat i en ny fase, hvor tvivlen begynder at nage. Det kan være udmærket, men kræver en faglig og personlig kompetence at magte denne situation.

Den anden studerende havde ikke brug for mange spørgsmål, men ønskede snarere en drøftelse af kontante og meget konkrete problemstillinger: hvad gør jeg for at komme i gang, hvordan skal jeg begynde en analyse, hvilke muligheder er der for research og kilder. Hun var interesseret og lydhør til forslagene. Det gjaldt om at være nøgtern, enkel og komme med målrettede muligheder trin for trin, som den studerende kunne arbejde videre med. Det var mere rådgivning end vejledning. Det er en speciel situation, når en studerende midt i studiet, skal have den form for vejledning. Fortrinsvis viser det sig i det første studieår, at studerende er frustrerede, når de ved den første studieopgave selv skal tilrettelægge det fra ide over problemformulering til konklusion.

Vejlederen må i sådanne tilfælde hele tiden ved samtalen indstille sig på personen og hendes arbejdsform,

det faglige niveau, de studiemæssige og private forhold, som kan være en del af helheden. Vejlederen må være nøgtern og være med til at skabe orden i den studerendes kaos, så arbejdet kan komme i gang. Her gælder det om at gøre samtalen meget målrettet og pakke de mange refleksionsspørgsmål ind, så de ikke kommer til at skabe modstand. Det kan være et håb, at den studerende ved næste vejledning er kommet igennem dette kaos og kan se nye vinkler på det.

Hver vejledningssmøde kræver en særlig tilgang til netop den situation.

Hver vejledning er speciel og kræver tid, indblik i en ny opgaveformulering og ikke mindst mødet med en ny person og personlighed. Vejledning efter vejledning i flere timer kan være fysisk og psykisk krævende, og det kræver overskud og nytænkning at være klar til nye problemstillinger, som ikke ligner de foregående.

VEJLEDNINGENS Kan vi gøre det bedre ?

Af Charlotte Smith-Sivertsen

INDLEDNING

Vejlederen sidder på den ene side af bordet, den studerende på den anden side. Den studerende venter på at vejlederen vil give blå stempler eller vende tommelfingeren nedad. Sådan kan det opfattes meget firkantet. Vejlederen ved og den vejlede ved ikke. Det kan heldigvis også være anderledes. Alligevel forbliver der en asymmetri mellem vejlederen og den vejlede. Det er den ulighed, jeg i dette skrift vil undersøge i forhold til spørgsmålet: Kan vi håndtere denne asymmetri anderledes, og er det muligt at gøre vejledningen bedre ?

Udgangspunktet vil være mine egne erfaringer fra billedkunststudiet på Seminariet for Formgivning, fra psykologistudiet på Aalborg Universitets Center og i undervisningssituationer, hvor jeg selv har fungeret som vejleder. Men jeg vil også inddrage Knud Illeris' udlægning af erfaringspædagogik, Vygotskys begreb om zonen for den følgende udvikling og de tanker om læring i vores nutidige samfund som Jens Rasmussens

frem sætter i sin bog 'Socialisering og læring i det reflektive moderne'. Jeg vil primært tage udgangspunkt i situationer, hvor vejledningen rettes mod skriftlige opgaver på videregående uddannelser.

VEJLEDNINGSSITUATIONEN

Vejledning handler for mig om en hjælp mod et bestemt mål. En part ønsker at hjælpe, pufte, guide, fremme, medvirke til, at en anden ændrer retning eller udvikler sig. Som jeg ser det, vil der altid være et mål, hvad enten det er langt væk, eller det blot er hjælp til at komme over vejen. Der vil i forlængelse heraf være mange måder at opnå udviklingen og dermed målet på. Det kan være i form af en verbal direktion, men det kan også gøres ved at tage den andens hånd. Her kan man så vælge at føre den anden hele vejen eller give slip, når man føler, at den anden kan klare sig selv. Det kan også være i form af en diskussion, hvor den ene gennem samtalen og ved at bruge den anden som sparringspartner, selv kommer frem til en løsning.

Slutteligt kan der også gives en række handlemuligheder, hvor den, der skal hjælpes, selv vælger en mulighed.

Som studerende har man frivilligt anbragt sig i en situation, hvor det er helt naturligt at blive vejledt som en del af ens tilegnelse af færdigheder. Men der findes også vejledningssituationer, hvor der ikke er tale om frivillighed fra den vejledtes side. Disse situationer rummer andre om end ikke mere vanskelige problemstillinger end den ulighed, som dette skrift handler om. I den studerendes frivillighed ligger også et ønske om at lade sig vejlede. Mangler dette ønske, må det betragtes som en manglende forståelse for rollen som studerende. Den studerende har desværre sjældent mulighed for selv frit at vælge sin vejleder og kan derfor kun håbe på at kemien passer med vejlederens. Omvendt vælger vejlederen måske heller ikke selv sine studerende, som mesteren i den traditionelle mesterlærer, der kan sige fra, hvis han ikke har lyst at tage en person i lære. Da det er en del af underviserens job at vejlede, bringer det, at vejlederen er lønnet endnu en ulighed ind i forholdet.

DEN STUDERENDES SYNSVINKEL

Man må som studerende tro på og have tillid til, at vejlederen vil én noget og har et mål med det, han foretager sig. Man møder vejlederen med tillid og stoler på, at han forstår

ens projekt og kan se det spændende i den synsvinkel, man har valgt. Men den studerende sidder også med troen på, at vejlederen har svar på alle de spørgsmål af faglig og praktisk karakter, man måtte sidde med - guldkornene, klar til at føre ind i opgaven.

I processen vil den studerende altid have næste træk i hovedet; hvilke problemstillinger, der skal diskuteres, og afsnit der skal skrives. Dette gør, at det i visse situationer er vanskeligt at lytte til vejleder. Der lukkes på forhånd af for gode råd, da vejleders råd og input blot fører til mere arbejde og til, at man måske er nødt til at kassere noget, man allerede har lavet. En problematik, der gør det vanskeligt for vejlederen at udføre sit arbejde. Processen bliver forlængt af vejlederens indblanding. Dette må man som studerende være indstillet på, ellers forsvinder og elimineres vejledningens funktion.

Den blinde tillid til, at vejleder ved alt, kan være med til at forstærke uligheden i vejledningen. Som studerende kan man være tilbøjelig til at stole på alt, hvad vejleder siger, og da man i forvejen er den 'der ikke ved', sluges det råt og usødet. Det kræver et stort overblik både over sit stof og vejledningssituationen at sige fra i forhold til vejleder, være kritisk og turde lade de bolde han kaster falde på gulvet. Meget ofte tror jeg ikke, at man som studerende

i starten af forløbet har det overblik. Vejlederen får her stor magt både over den studerende og over projektet. Han kan mildt sagt forme projektet, som han vil uden, at den studerende bemærker, at det ikke længere er hans projekt, men vejleders. Den blinde tillid til vejlederens formåen bliver en tilpasning til hans ønsker om projektets udformning og indhold. Er forholdet mellem vejleder og vejledte i forvejen ikke skævt og problematisk, bliver det det i alt fald nu. Derimod vil den mere erfarne studerende og den studerende, der er længere i vejledningsforløbet, bedre kunne lade sig vejlede, idet han vil have en bedre fornemmelse for at visse bolde kan han godt lade falde på gulvet, uden det er en katastrofe.

En anden problemstilling er, at vejleder også optræder som eksaminator. Fra at have været en del af projektet og udarbejdelsen, skal han pludselig stille spørgsmål og i sidste ende give karakter. Den uerfarne studerende ender her i en situation, hvor han af hensyn til eksamen igen samler alle vejleders bolde op i troen på, at det vil have en positiv afsmitning på eksamen. De erfarne studerende vil formentlig her have en større tro på deres egen formåen, men helt at kunne abstrahere fra eksamens situationen, tror jeg, er meget vanskelig for de fleste.

Det er umiddelbart som studerende godt at vide, at vejlederen er tilfreds.

Det er rart at få ros og et skulderklap, hvilket giver lyst til at arbejde videre. Men ved nærmere eftertanke er det i længden ikke nok og rummer ikke de optimale muligheder for at udvikle sig. Den studerende har derimod behov for at få diskuteret problemstillinger med vejlederen for at få åbnet øjnene for nye synsvinkler. Derfor må forløbet være præget af en vekselvirkning af både konstruktiv kritik og ros. Det synes ubehageligt, når vejleder stiller spørgsmål, men gøres det på den rette måde, må man som studerende tage imod det med åben hånd. I virkeligheden giver vejleder én en håndsrækning, således at nye udviklingsmuligheder åbner sig. Muligheder man ikke havde set alene, men også muligheder der kritisk skal sorteres.

VEJLEDERS SYNSVINKEL

Vejlederen vil i mange tilfælde også være den studerendes lærer, hvorfor han kendes gennem undervisningssituationen. Men vejledningssituationen er en anden end undervisningssituationen. I vejledningsrummet har begge ansvar for at projektet lykkes, mens der i den traditionelle undervisningssituation med formidling af pensum findes en anden dynamik, og som jeg ser det, vil det primært være lærerens ansvar at det lykkedes.

I erfaringspædagogikken opererer man derimod ikke med en traditionel formidlende lærer, men med

læreren som en vejleder. Her er udgangspunkt projektarbejdet, hvor elevernes egne erfaringer sættes i centrum for at sikre interessen for undervisningen og hermed motivationen for at lære. Projektet optræder som et fællesanliggende, der fordrer deltagerstyring og hermed også lærerens aktive deltagelse i processen. Læreren skal dog sikre, at emnet ikke kun er relevant for eleverne, men også for et større problemfelt i uddannelsen, hvad man i erfaringspædagogikken kalder det eksemplariske princip. Læreren skal også sikre deltagerstyring, og at de studerende holder rammerne i projektet (Illeris, 1998, 157-158). Det er dog efter min overbevisning ikke en uproblematisk opfattelse, hvorfor den vil blive diskuteret senere.

Som studerende oplever man, at vejlederen sommetider har svært ved at give et konkret svar, når det behøves. Dette kan selvfølgelig bunde i et ønske om ikke at blive for styrende for vejlederen. Det er også en mulighed, at vejlederen ikke opfatter sig som én, der skal give svar og instruktioner, men derimod ser sig selv som den, der skal holde den studerende på rette kurs. Faktisk er det problematisk, at vejlederen mødes med forventningen om at vide alt, da der på videregående uddannelser ofte ikke er et endegyldigt svar, hvilket man som studerende skal lære at acceptere. Betragtes projektet derimod som et fælles anliggende, hvor

begge har ansvar for dets udformning, mener jeg, at vejlederen bør komme med konkrete udspil helt, som den studerende gør. Men er det alene den studerendes projekt, og vejlederen blot skal fungere som en rettesnor, må det være legalt ikke at blande sig. Blot kan det være frustrerende for den studerende ikke at vide, hvilken forståelse vejlederen har af vejledningssituationen.

Medtages udviklingsaspektet, mener jeg, at det er nødvendigt, at vejlederen er en lige så vigtig del af processen som den studerende. Projektet må anses for fælles, og det må være et fælles mål at udforme det.

Vejlederen har dog et andet udgangspunkt end den studerende, men bør også vide, hvor den studerende bevæger sig hen. Her skal vejlederen hjælpe den studerende ud over sine egne grænser, således at en udvikling bliver mulig svarende til den lærerrolle, som man finder hos Vygotsky. Som jeg ser det, vil der ikke være samme udviklingsmulighed for den studerende, hvis vejlederen blot er den, der skal sikre at den rette kurs holdes. Dog kan dette alligevel for vejlederen være problematisk helt at følge Vygotsky ellers fine tanker, da han i et kort vejledningsforløb måske ofte ikke har tid til at få nok kendskab til den studerendes faglige niveau. Det kan derfor være svært for ham at vide lige præcis, hvornår den studerende har behov for hjælp, og hvor den studerendes udviklings-

potentialer ligger.

Asymmetrien i vejledningssituationen gør, at den studerende er underlagt vejlederens forståelse af sin funktion som vejleder. Det er vejleder, der er den 'stærke', ham der ved, og skal give karakter til eksamen. Han er i kraft af sit job forpligtet til at gøre sit arbejde så godt som muligt. Han må kunne fornemme, hvad det er den studerende, har brug for, hvor meget han skal hjælpe og hvornår, at den studerende selv på sokratiske vis skal arbejde sig frem mod et resultat. I og med at han har overblikket både over fagligheden og over vejledningssituationen, må han som den første udvise empati. Men jeg mener ikke alene, at det er vejlederen, der skal kunne sætte sig i den andens sted, her har den studerende også et ansvar. Han må også have indsigt i de problematikker, som vejlederen sidder med og vide vejledningen ikke alene lykkedes i kraft af vejleder.

VEJLEDNING OG UNDERVISNING

Både vejleder og den studerende har en række forventninger og forestillinger om hvordan vejledningssituationen skal foregå. Som i andre situationer vil man mødes med hver sin virkelighed og måde at se verden på, hvorfor der let kan opstå misforståelser. Ifølge Jens Rasmussen kan man ikke tage for givet, at det den ene siger bliver forstået, sådan som det oprindeligt er ment (Rasmussen, 1997, 153). I vejledningssituationen

vil der alligevel være tale om et fælles udgangspunkt: Den ene, vejlederen skal hjælpe den anden, den vejledte. Kan der her tales om undervisning mellem kun to personer, må vejledningen underlægges undervisningens betingelser om mål og metoder. Hermed tillægges vejledningen også undervisningens krav om udvikling. Set med mine øjne sættes der ikke lighedstegn mellem vejledning og undervisning. Der findes dog alligevel fællestræk. Vejledningen rummer undervisningens krav om mål, skønt det på forhånd vil være vanskeligt at opstille et konkret mål med vejledningen fra vejleders side, da den studerende har en stor indflydelse på, i hvilken retning projektet bevæger sig. Men det meget nøje planlagte forløb, de mange didaktiske overvejelser og de opstillede mål fra undervisningssituationen, mener jeg ikke, at man finder i samme grad i vejledningen. Selvfølgelig kan der godt opstilles krav om visse færdigheder, der skal tilegnes undervejs, og det vil her være vejleders opgave at sikre, at dette sker.

Udviklingsaspektet må dog i vejledningen være til stede som i undervisningssituationen ellers bliver vejledning formålsløst. Vejleder og vejledte er samlet om en faglighed, der ifølge Rasmussen skal udvikles undervejs, hvorved begge får mulighed for at udvikle sig ved, at der opbygges en fælles forståelsesramme, hvorved de begge lærer noget (Rasmussen, 1997, 155).

Uligheden i vejledersituationen, kan den ændres?

Som før antydnet handler vejledning om hjælp mod et mål. Jens Rasmussen citerer Kierkegaard: "At man, når det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er hemmeligheden i al Hjælpekunst." (Rasmussen, 1997, 165). Det synes som meget logisk, at man må tage udgangspunkt i det sted, hvor den, der skal hjælpes, befinder sig. Logisk ser det også ud, når man overfører det til vejledningssituationen. For at følge Kierkegaards retningsmetafor må det ene psykiske system, læreren, udstyres med en særlig autoritet, der anerkendes af begge, for at kunne føre den anden, eleven i en bestemt retning. Herved underkender man ifølge Rasmussen det gensidige forhold, der burde være mellem lærer og elev, men også at eleven har en væsentlig indflydelse i forhold til at kunne søge nye og alternative veje. Rasmussen kritiserer dog Kierkegaard og mener ikke, at udsagnet helt passer i det refleksivt moderne samfund vi lever i i dag. Kierkegaard tager nemlig ikke højde for, at to mennesker set som to adskilte psykiske systemer indvirker på hinanden gennem kommunikationen og sammen skaber nye sammenhænge, som ingen af dem før havde forudset. (Rasmussen, 1997, 165-166).

Gensidighed betragtes for Rasmus-

sen som central for at forstå læring, hvorfor man heller ikke kan betragte den envejshjælp, som Kierkegaard antyder for et godt afsæt i vejledningssituationen. Den anden, den 'svage part' må være med og har en lige så stor indflydelse på, hvordan hjælpen gives og opfattes, når blot man starter der, hvor den, der behøver hjælp, befinder sig.

Det interessante spring sker, når man anskuer, hvordan hjælpen foregår, og hvor længe man ønsker at tage udgangspunkt i det, den studerende ved i forvejen. Som studerende er det som sagt rart at blive bekræftet i det, man ved af sin vejleder. Blot vil man med erfaringspædagogikkens vejlederrolle have svært ved at bevæge sig langt fra sit udgangspunkt. Skal vejlederen, som Illeris foreskriver, blot sikrer det eksemplariske princip og ikke blande sig ved at føre den studerende ud i stof, han ikke har erfaring med, vil jeg mene, at han kan være meget svært at flytte sig ud over sine egne grænser.

Erfaringspædagogerne vil betragte vejlederen og den studerende som ligeværdige, hvilket i grunden burde være et gode. Men når man går skridtet videre, opstår problemerne. Det vil som følge her af betyde, at alle erfaringer derfor også vil være lige gode, både når det kommer fra den studerende og fra læreren. Den studerende vil risikere at blive fastholdt i sit eget udgangspunkt og i sin hverdagsbevidsthed. Alt vil være

legitimt, hvilket jeg ser som problematisk. Man bør, set med mine øje, kunne stille krav til legitimering og faglighed både i undervisningssituationer og i vejledning. En helt anden interessant diskussion kan affødes heraf: Hvem fastsætter kravene til gyldighed og kvalitet i fagligheden i de omtalte situationer?

Betragter man derimod det, der sker mellem vejleder og den studerende som zonen for den nærmeste udvikling, ser det helt anderledes ud. Med Vygotskys fokus på det, der sker mellem den lærende og læreren som centralt i alle læringssituationer, føjes helt nye dimensioner til måden at forstå Kierkegaards hemmelighed i hjælpekunst på. Vygotsky forstår her, at det centrale i barnets udvikling er ikke, hvad det kan lige nu, men hvilke potentialer det har for at udvikle sig. "Det, som barnet i dag kan klare med den voksnes hjælp, vil det i morgen kunne gøre selvstændigt." (Vygotskij, 1982, 118). Dette betyder, at den voksne bliver meget vigtig for, at barnet kan bevæge sig ud over sine egne grænser. Barnet vil således kunne meget mere sammen med den voksne, end det kan selvstændigt (Engeström, 1998, 136). Dette forhold er ikke alene gældende for det lille barn og den voksne, men det er også at overføre på alle andre læringssituationer, hvorfor det også kan bruges som en måde at betragte vejledningssituation på. Det, der sker mellem læreren og barnet, er

centralt, ligesom man bliver nødt til at holde sig for øje, hvad de er i stand til at nå i fællesskab.

Vygotsky mener, at rigtig tilrettelagt undervisning vil fremme en række udviklingsprocesser, der ellers ikke var mulige. Vejledningssituationen må derfor også være nøje tilrettelagt for at give den studerende de bedste betingelser for at udvikle sig (Vygotskij, 1982, 121 og Engeström, 1998, 136).

Pludselig legitimeres uligheden og asymmetrien mellem vejlederen og den studerende. Man har samme mål, blot forskellige udgangspunkter og veje til målet. Ved at vejlederen er et skridt længere forude vil han være i stand til at hjælpe og føre den studerende ud over sine egne grænser. Men mister man så ikke gensidigheden som Rasmussen foreskriver? Nej, tværtimod anerkender man hos Vygotsky, at både gensidigheden og uligheden er en del af forholdet mellem vejleder og den studerende, og at begge er dele af det at udvikle sig. Den studerende vil med sin måde at være på kunne påvirke sin vejleder og være med til at skabe sin egen virkelighed, men samtidig er vejlederen som andre mennesker også med til at påvirke og skabe den studerendes virkelighed. En gensidighed og dialektik mellem mennesker som ikke må undervurderes.

KAN VI GØRE DET BEDRE ?

Forståelsen for vejledningsrummet, mener jeg, bliver bedre, hvis den studerende og vejlederen gør sig klart i fællesskab, hvis projektet er, og om vejleder er en lige så stor medspiller som den studerende, blot at han ikke skriver, eller om han er en guide, der skal give blå stempler, åbne døre og holde den studerende på rette vej. Nogle vejledere vil måske opleve det som meget provokerende at blive spurgt af den studerende: 'Hvordan opfatter du din rolle som vejleder? Betragter du også projektet som dit, eller er du en guide og en sikring fra institutionen om, at jeg er på rette vej? Mens andre, tror jeg, vil være glade for de studerendes interesse i vejlederrollen og vejledningssituationen, hvorved der er mulighed for at sikre det fælles udgangspunkt, og dermed opretholde alles indflydelse på, hvordan vejledningsforløbet kommer til at foregå. For de studerende vil det i dette tilfælde også være vanskeligere at kritisere vejlederen bagefter, da de selv har været med til at sætte rammerne for forløbet.

Uligheden kan man ikke undgå og for at gøre det bedre i vejningssituationen, mener jeg, at det er vigtigt at anerkende det asymmetriske forhold. Det er interessant, at det asymmetriske forhold kan legitimeres. Her mener jeg, at vejlederen har et vigtigt ansvar for at forvalte det anstændigt. Både den studerende og

vejlederen må anerkende, at den ene har en autoritet, og derfor kan føre den anden med gensidighed og forståelse for det, der skabes sammen uden at undervurdere den studerendes synsvinkel. Det bliver altså muligt inden for asymmetrien at skabe et dynamisk udviklingsforhold og vekselvirkning og ikke blot en envejs hjælp. Vi kan altså som både vejledere og studerende gøre det bedre sammen ved at have en fælles forståelse og indsigt.

Det må betragtes som en vigtig del af udviklingen, blot skal den forvaltes med respekt, forståelse og anstændighed overfor den svage part – den vejledte, herved mener jeg, at man kommer et langt stykke i opnåelsen af at håndtere vejledningssituationen bedre.

Litteraturliste

Engström, Y. (1998); Den nærmeste udviklingszone som den basale kategori i pædagogisk psykologi, I: Hermansen: Læringens horisont, Århus, Klim,

Illeris, K. (1998); Erfaringspædagogik og projektarbejde, I: N. J. Bisgaard (red): Pædagogiske teorier, København, Billesø & Baltzer,

Rasmussen, J. (1997); Socialisering og læring i det reflektivt moderne, Unge Pædagoger, København,

Vygotsky, L. S. (1982); Udvalgte tekster

Vejledning - set fra en studerendes synspunkt.

Af Tobias Østergaard-Hansen

Det følgende vil være nogle refleksioner over hvad det vil sige at blive vejledt: hvordan man kan bruge sin vejleder og rolleforholdet.

Jeg har gået på universitet i snart 2 1/2 år og har i den tid modtaget både traditionel undervisning og forelæsninger og vejledning i forbindelse med projektarbejdsformen, som er omdrejningspunktet på RUC. Selve vejledningsformen har været brugt på RUC siden centeret blev grundlagt i 1972 og har således nogle lange traditioner bag sig. Følgende refleksioner skal dog ikke ses som udelukkende tilgængelige for RUC'ere, men min erfaring er, at meget af det, der opstår under vejledningssituationen også kan bruges af andre studerende fra andre uddannelsesinstitutioner.

ROLLEAFKLARING

Som universitetsstuderende på RUC bliver man hurtigt kastet ud i vejledningssituationen, og man bliver også gjort opmærksom på mulige faldgrupper, der blandt andet er nedfæl-

det i diverse bøger om projektarbejde, men jeg har også gjort mig visse personlige erfaringer, som jeg gerne vil dele med denne bogs læsere.

Jeg har skrevet 6 projekter og er blevet vejledet af 5 forskellige vejledere. I den forbindelse er det min erfaring, at det er en god ide at starte med en rolleafklaring i forhold til vejlederen: hvad er gruppens forventninger, hvordan har man tænkt sig at arbejde, hvad er gruppens ønsker til vejledningsformen, hvordan skal man kommunikere, etc.

Før en sådan afklaring er mulig, indebærer det dog, at vejlederen er interesseret i at indgå i en dialog, og at man har vejledertid til at tage møder af denne karakter. Rolleafklaringen kan være frugtbar, da begge parter forventninger hurtigt bliver bragt på banen, og da det kan forhindre mulige misforståelser.

Udover gruppens forventninger til arbejdsprocessen har vejlederen ligeledes forventninger til det fremtidige arbejde. Et eksempel: Som studerende er det altid godt at få (konstruk-

tivt) kritik af ens arbejde, og derfor kan det være en fordel at gøre opmærksom på dette tidligt i processen, men også at finde et niveau, hvor den studerendes integritet er bibeholdt, således (at forstå) at den studerende ikke bliver fejlet af banen, men at der tages højde for ens faglige niveau; hvor er man i uddannelsesforløbet og hvad vægtes der på det pågældende semester. Ikke alle vejledere sætter sig ind i dette og derfor kan det i nogle tilfælde være en fordel at medbringe studieordningen til det første vejledermøde.

VEJLEDERTYPER

En anden refleksion drejer sig om problemstillingen. På RUC bliver vejlederen tildelt gruppen administrativt; dvs. at gruppen kan ønske en bestemt vejleder, men det er ikke ensbetydende med, at det er den man får. De studerende kan ikke altid forvente at få en vejleder, der ved noget om ens problemstilling eller for den sags skyld er interesseret i denne, hvilket kan sætte sine begrænsninger/udfordringer for brugen af vejlederen. Dette er dog ikke tilfældet, hvis man er i stand til at benytte sig målrettet af den tildelte vejleder; eller sagt på en anden måde: brug vejlederen til det, som han/hun kan finde ud af.

Der findes forskellige former for vejledertyper, som hver især har deres særpræg. Nogle vægter processen, og opfordrer måske endda til at gruppen skriver dagbog; nogle er meget

styrende og overfører måske sit forskningsområde og -problemstilling til de studerende; andre vejledere er mere passive og overlader al initiativ til gruppen; der findes også vejleder, der er meget positive overfor projektet i processen, men vender på en tallerken til eksamenen. Der er således mange typer, og det er alt i alt en blanding af faglig og personlig baggrund og personlig, der udgør hovedkomponenterne i en typologisering af vejledere. Følgende vil jeg gå ind på 2 typer på et vejleder-kontinuumet. Nogle vejledere kender meget til problemstillingen, og kan på det nærmeste formulere denne for gruppen, samtidig med at de besidder en stor viden indenfor teori og empiri på netop det område. En sådan vejleder kan være god, men kan også være begrænsende for gruppens kreativitet og faglige selvsikkerhed.

Den anden type vejleder er vedkommende, der nærmest er blank overfor problemstillingen, og derfor ikke kan give særligt meget til gruppen. Her må den studerende være klar til at tage imod de råd, som vejlederen kan komme med, og derefter prøve at få det indpasset i problemstillingen. Er det helt umuligt at få vejledning til eksempelvis teori og metodiske indgangsvinkler, kan man med fordel prøve at hente hjælp fra andre, som kender til området, og som har tid og er villig til at yde gruppen ekstra vejledning. Det skal ses som et supplement, og man kan evt. involvere sin egen vejleder i

denne proces.

Ovenstående vejledertyper er noget karikeret, men tegner et udmærket billede af det kontinuum, man bevæger sig på. Min erfaring er, at vejlederne er en blanding af disse to, og at vejlederen som oftest indtræder i en rolle, hvor vedkommende fremkommer med generel/overordnet vejledning. De studerende kan derfor benytte sig af vejlederens generelle viden om arbejdet med metode, teori og empiri. Sidder man med en sådan vejleder, er min erfaring, at man selv får akkumuleret en meget specifik viden om problemstillingen, og at man får et virkeligt godt kendskab til nogle teoretiske nuancer, som vejlederen ikke kender til. Denne viden skal formidles til vejlederen i et sprog, der er klart og eksplicit. Opgaven i at formidle et avanceret stof overfor den "uoplyste", men alligevel kompetente vejleder, er en styrke, som kan kanaliseres videre til den endelige projekt-rapport, og dermed den endelige formidling til et bredere publikum.

FORHOLDET VEJLEDER-STUDERENDE

Jeg vil gerne lige dvæle ved selve ordet vejleder; her kan den studerende nemlig hente meget af selve grundsubstansen for projektarbejdet og i selve rolleafklaringen. Det er vigtigt at holde sig for øje, at personen overfor er en vejleder. Der er nemlig ikke tale om en person, som skal lære eller undervise én i noget. Det

vil sige, at den studerende skal bevæge sig væk fra den traditionelle lærer/elev relation, der bliver indkødet i folkeskolen, gymnasiet og sågar på andre højere læreanstalter. Det er nødvendigt at bevæge sig væk fra denne elev-rolle, hvis man vil have fuld udbytte af arbejdsprocessen. Oplæg og argumentationer til vejledermøder bliver ikke sagt, fordi man skal "pleace" læreren i håb om at få en god/bedre karakter. Den studerende skal se vejlederen som en ressource med en faglig kompetence, der kan hjælpe én til i første række at kvalificerer processen og dernæst videnskabeliggøre projektet. Således bliver ens egen vidensakkumulation og dermed faglige kompetence optimal. Den studerende skal dog ikke lade sig dupere, men selvfølgelig tage højde for den erfaring, som vejlederen (som oftest) sidder inde med. Vejlederen skal indgå som en del af gruppens arbejdsproces, hvor man i fællesskab kan udvikle ny viden om en problemstilling, og dette opnås bedst, hvis de studerende åbner op for gruppens processuelle elementer i form af faglige problemer og stiller de dumme, men relevante spørgsmål.

GODE RÅD

Min erfaring er også, at vejledere er travle mennesker, der har, udover mange andre grupper, der skal have vejledning, også undervisning og forskning, der alt sammen skal passes ind i forhold til en arbejdsuge.

Det er derfor vigtigt hverken at spille ens egen eller for den sags skyld vejlederens tid med møder, som man er dårligt forberedt til. Det er forstyrrende for processen og kan forsinke arbejdet med ca. en uge, da kalenderne så skal matches igen.

Når projektet er afleveret, skal den studerende som regel til eksamen, hvor indholdet skal stå sin prøve. En sådan eksamen er ikke et forsvar, men skal snarere ses som en refleksion over projektet: hvilke metodiske og teoretiske svagheder er der, og hvad er pålideligheden og validiteten af ens konklusion. Dernæst er det vigtigt at holde sig for øje, at der som regel sker et rolleskift i forhold til ens vejleder. Denne skifter nu rolle fra vejleder til eksaminator; dette betyder ikke at vedkommende nu skal pille projektet fra hinanden, men snarere at gruppen skal præsentere og diskutere problemstillingen og konklusionen med eksaminator og censor, der i sidste ende skal give en bedømmelse af projektet ud fra studieordningens krav, deres faglige baggrund og andre mere subjektive forhold. Det grønne bord skal ikke ses som en offerplads, men mere som en diskussionsramme, hvor man kan

være enig eller uenig.

I rækken af gode råd i forhold til effektiv udnyttelse af sin vejleder, kan man med fordel benytte sig af e-post. E-posten kan bruges til at afklare små og løbende problemer, der opstår, når man eksempelvis giver sig i kast med teori eller under indsamling af empiri. Fordelen er, at den studerende kan komme med specifikke og konkrete formulerede spørgsmål, som kan besvares med en kort responstid fra vejlederen. Derved undgår man at skulle vente til næste vejledermøde, og at møderne tager flere timer, fordi der er mange punkter, man skal have vejledning til.

Som jeg var inde på i starten, så har jeg både modtaget traditionel undervisning og forelæsninger og modtaget vejledning i forbindelse med projektskrivning. Vejledning, og i mit tilfælde det problemorienterede projektarbejde, er godt, alsidigt og giver mange udfordringer til den studerende; det kan dog ikke stå alene, og traditionel undervisning og forelæsninger er i mange tilfælde et godt supplement til projektet og vejledningen.

Litteratur:

Poul Bitsch Olsen & Kaare Pedersen (2003): Problemorienteret Projektarbejde. Roskilde Universitetsforlag.

At vejlede unge til at blive aktør i deres liv

Af Benny Kastrup Hansen i samtale med Elna Østergaard

Produktionsskolerne er blevet en væsentlig del af uddannelsesbilledet, som tilbyder undervisning til unge under 25 år, som ikke har gennemført en ungdomsuddannelse.

Undervisningen er baseret på praktisk arbejde og produktion, hvor den "skal bidrage til udvikling af deltagerens personlige, sociale og faglige kompetencer" (BEK nr. 683, § 2). I tilbuddet skal der ifølge loven indgå Uddannelses- og erhvervsvejledning, som skal indeholde afklaring, udvikling og perspektivering for den enkelte elev.

På produktionsskolen Multicenter Syd i Nykøbing F. har man siden 1997 haft en vejleder, som har koordineret arbejdet i et samarbejde med de respektive værkstedslærere.

Vejleder på skolen er Elna Østergaard uddannet socialpædagog (1971), uddannet lærer (1986) og 1-årig vejlederuddannelse på DLH/DPU (1999).

Elna Østergaard (EØ) er interviewet af Benny Kastrup Hansen (BKH).

Benny Kastrup Hansen (BKH): Hvordan er vejledningen organiseret på jeres skole ?

Elna Østergaard (EØ): Vi har valgt, at jeg udelukkende er ansat til at vejlede. Vi har haft en model, hvor det har været værkstedslæreren, som skulle vejlede, men vores erfaring er, at det ikke bliver til noget, fordi produktionen på værkstedet bliver prioriteret. Hvorimod, hvis de unge har en aftale med mig, så bliver det fulgt op, så de kommer til en vejledningssamtale. Det er en god ordening, idet vi har erfaret, at en del er begyndt på en uddannelse, men har 'skudt over målet' og er kommet tilbage til os igen. Vi har kunne se effekten af, at der er ansat en fuldtidsvejleder og udslusningsprocenten til uddannelse er blevet større. Andre skoler har organiseret vejledningen på andre måder, men det kan være vanskeligt at sætte tid af til det vejledningsfaglige arbejde, hvis man ikke har det som det primære arbejdsområde.

BKH: Hvor fortsætter eleverne på uddannelse ?

EØ: Typisk fortsætter eleverne på teknisk skole i Nykøbing F. (Industri- og Håndværkerskolen) og i Slagelse, hvor der er en speciel jordbrugsafdeling. Desuden kommer nogle til handelsskolen og gymnasiet. Nogle er droppet ud af gymnasiet og kommer hos os for senere at vende tilbage til gymnasiet for at gøre det færdigt. Efterhånden er der også en stor del, som går videre til social- og sundhedsskolerne og PGU. Desuden er der nogle, som sidst i foråret går ud til sommerferiejobs, hvor vi ikke præcist ved, hvad der sker med dem. Vi har en tendens henede til, at der er en del som går ud til sæsonarbejde, fx på Marielyst, Knuthenborg og forskellige sommerlande. En del af dem, som er udskrevet (2002), er begyndt på teknisk skole (Industri- og Håndværkerskolen), fordi der er optag hver 5. uge. Ser man statistisk på det over et år, så går den største gruppe ud til ledighed. Vi følger dem ikke efter at de er udskrevet. Det har vi ikke ressourcer til. Kun når nogle elever kommer på besøg eller tilbage igen og fortæller om deres kammerater, får vi tilbagemelding om deres valg af veje. Den del, som går videre på andre uddannelser bliver overtaget af uddannelsens vejledere. Vi er forpligtiget til at melde tilbage til kommunens ungdomsvejledere indtil det 19. år med oplysninger om, hvad den unge går ud til.

BHH: Hvor stor er udskiftningen af elever ?

EØ: Vi har i øjeblikket en stor udskiftning. I april måned havde jeg 22 indskrivninger og 13 udskrivninger ud af 110 elever. Det er mange, og jeg kan se, at det bliver lige så mange i maj måned. Jeg tror, at det er et udtryk for, at vores rygte er blevet bedre: at det er OK at være produktionsskoleelev. Desuden er vores samarbejde med ungdoms- og skolevejledere blevet meget bedre. Der er meget mere accept og respons fra disse vejledere. Den accept smitter også af til forældrene. I øjeblikket har vi 15 elever, som allerede nu har meldt sig til august, hvor der er et samarbejde mellem os, skolevejleder og forældre. Oftest er det skolevejlederen, som ringer og spørger, om de kan komme på besøg, og for de helt unge, som er i et andet skolesystem, er forældrene tit med.

BKH: Hvordan fungerer samarbejdet med jeres største aftager, Industri- og Håndværkerskolen (teknisk skole) ?

EØ: Vi har et samarbejde, som vi kalder PROTEK (Produktionsskole og Teknisk skole). De elever, som er usikre på om de kan klare at begynde på Industri- og Håndværkerskolen, som er en stor skole, har vi lavet en ordning, hvor de er tre dage her og to dage på Industri- og Håndværkerskolen. Der er tilknyttet en koordinator, som følger dem begge steder. Det er begyndt som led i et

forsøgs- og udviklingsarbejde, hvor der var afsat ressourcer til hans arbejde og hvor det også var mere intenst. Nu har koordinatoren også undervisning på I&H-skolen, og desuden mangler vi det direkte samarbejde med faglærerne. Der er ca. 5-8 elever, som er omfattet af denne ordning. Nogle bliver på Industri- og Håndværkerskolen, andre kommer tilbage til os for senere at begynde på egentlig uddannelse. Vejlederne på Industri- og Håndværkerskolen gør også det, at de fx anbefaler produktionsskolen til deres elever, som har for mange forsømmelser eller hvor det ikke rigtigt går efter planen. Produktionsskolen bliver et alternativt frem for at de standser skolegangen.

BKH: Hvordan er arbejdet som vejleder struktureret på skolen ?

EØ: Det er mig, der skriver eleven ind på skolen, hvor de bliver orienteret om værkstederne, og hvordan de kan bruge mig som vejleder.

Efter tre måneder kommer de til en vejledningssamtale med mig. Det er det ideelle, at det sker efter tre måneder, men med den ind- og udskrivning som vi har nu, kan det ikke lade sig gøre. Når de kommer til samtalen laver vi en handlingsplan ud fra deres baggrund, hvad de vil i gang med bagefter, og hvad delmålet så er for deres ønske. Det betyder, at vi drøfter, hvad de mangler fagligt og socialt, hvad skolen kan gøre, om de skal ud i praktik og om de skal have mere

undervisning. Det er ikke en beslutning, jeg tager, men det er en plan som bliver lavet i fællesskab. Hvis den unge ønsker at komme i praktik, er det værkstedslæreren, som skal skaffe en praktikplads, fordi det er pågældende, som kender den unge og kender muligheder for praktiksteder inden for det faglige felt. Kan det ikke lade sig gøre, træder jeg ind i samarbejdet og prøver at skaffe en praktikplads.

BKH: Hvor meget er forældrene orienteret om disse samtaler.

EØ: Ikke meget. Hvor forældrene er med ved indskrivningen, får de det at vide at de er velkommen til at komme på besøg. De unge får desuden en seddel med hjem med praktiske oplysninger. Vi har nogle elever, som er i den skolepligtige alder, hvor der er møder med forældre og kommunens sagsbehandler. For de unge over 18 år, er der som regel ikke dette samarbejde, men det forekommer.

BKH: Hvad sker der efter den første vejledningssamtale ?

EØ: Ved den første vejledning bliver der lavet aftaler, som bliver nedfældet på papir. Den aftale får den unge til sin log-bog og et eksemplar med til værkstedslæreren, så pågældende kan se aftalen og hvad han/hun skal tage sig af. Der er aftalt en fordeling, så alle parter ved, hvad det næste tiltag er, og hvem der skal handle. Når eleven går fra mødet har vi af-

talt, hvornår vi skal mødes igen. Der kan ske det for værkstedslæreren, at aftalen kommer ind i en mappe sammen med de tyve andre elevers og ikke bliver fulgt op, men så er det min opgave at følge op på det, men den unge skal også gøre det. Det, man skal huske, er, at nogle unge oplever det som farligt og vanskeligt at agere på disse samtaler, fordi de skal ud i nye situationer, hvor der bliver krævet noget nyt af dem. Mange af vores elever er tryghedsnarkomaner: de er utrolig trygge ved at gå her. Vi har elever som siger: bare vi kan få lov til at blive her resten af vores liv, også selv om vi ikke tjener ret meget. Det at skulle skifte til noget nyt er det værste, de ved. Mange af dem har haft utrolig mange skoleskift. Når jeg sidder i vejledningssamtaler siger de "det kan jeg ikke". Når jeg så går tættere på, siger de: "fordi det sagde min lærer i folkeskolen". Så må jeg replicere og gå ind i samtalen om, hvor lang tid er det siden han/hun har gået i folkeskolen, og så tager vi fat der: hvad har du lavet siden og hvad er det rent faktisk du kan. Det er så min opgave at åbne op for, at der er sket meget siden den unge gik ud af folkeskolen for fem år siden. Det viser sig som regel, at de har lært noget, fået arbejdserfaringer, sociale kompetencer og målet ser anderledes ud. Der er mange af vore elever, som skal igennem denne samtale for at komme frem til, at de tror på sig selv. Det er vores arbejde at give dem selvtillid. I mange tilfæl-

de skal der flere samtaler til, før end den unge går i gang med det, som vi har aftalt i handlingsplanen

BKH: Kan man tænke sig, at I tvinger dem til noget ?

EØ: Ja, det sker. Værkstedslæreren må sige til den unge: det skal du og det skal ikke diskuteres om du tør eller vil, men det er en del af at være på produktionsskolen. Som regel går det jo godt, men det går i ryk. Sker det tidligt i forløbet kan vi komme ud for, at den unge siger, at det vil jeg ikke og vælger at blive væk fra skolen. Det kan være arbejdsopgaver i nye sammenhænge, hvor de er bange, og hvor de synes, at det er uoverskueligt. Det kan være en ung, som er angst for det nye og ikke får spurgt ind til det. Og det kan også være værkstedslæreren, som ikke altid er opmærksom på, at nogle unge skal have en særlig måde at lære det her på.

Vi er ikke behandlere, selv om vi nogle gange har unge, som er behandlingskrævende. I de tilfælde tager vi kontakt til kommunen for at etablere et samarbejde om pågældende. Reaktionen er meget forskellige: nogle kommuner tager sig af det, andre kommuner vil ikke eller ønsker, at det er den unge som selv henvender sig. Det vanskelige er, når familien og den unge ikke kan se, at der er brug for hjælp. Så kan vi ikke trænge igennem og ikke gøre noget. Det er utrolig frustrerende.

BKH: Det betyder, at det ikke kun er den faglige dimension, men også det personlige som I tager udgangspunkt i ?

EØ: Vi tager udgangspunkt i personen og vejleder den unge som en hel person. Det kan være om at møde til tiden, om at vaske sig, og dermed meget personlige sammenhænge. Som vejleder er det primære udgangspunkt, at få de unge til selv at formulere deres ønsker og indgå i samtalen, men som vejleder oplever jeg mig mange gange som rådgiver, idet der er sammenhænge med de unge, hvor jeg er nødt til at give dem råd. På samme måde bliver jeg også rådgiver for mine kolleger, hvor jeg bliver spurgt om råd om, hvordan de skal agere i forskellige situationer med eleverne og med andre kollegaer.

I samtaler med elever prøver jeg at fornemme, hvordan deres private forhold er. Det er vigtigt at høre, hvad de siger, hvad er deres bolig-situation, bor de på en institution, hvordan er deres forhold til forældrene, kæresten og andre....og så høre om det de ønsker at fortælle. Vi har unge som har haft en ganske forfærdelig barndom og ungdom, og jeg lytter til dem, og jeg siger til dem, at det har været forfærdeligt, men det kan de ikke bruge til noget. Det er vigtigt, at den unge får øjnene op for, at det så drejer sig om, hvordan de selv kan være med til at ændre på fremtiden. Der er mange som gerne vil snakke i fred og ro om det.

Man kan godt forestille sig situationen på et værksted, hvor der er 21 elever og to lærere, at der ikke er tid og ro til at snakke om disse personlige ting.

BKH: Hvis du fornemmer, at den unge ikke ønsker at snakke om disse personlige område, hvad gør du så ?

EØ: Så tager jeg kontakt til værkstedslæreren. Det er pågældende, som har den tætte og daglige kontakt med, men det kan også være mig de ønsker at fortælle nogle ting, fordi forholdet til værkstedslæreren ikke er optimalt. Hvis jeg får nogle ting at vide af den unge, så er det min opgave at få dem selv til at fortælle det videre til fx værkstedslæreren. Jeg får til tider nogle meget grelle ting at vide, men hvis jeg ikke må bruge det, så sker det ikke noget, så jeg prøver at få dem selv til at gå videre med det. Og hvis det er gået i hårdknude mellem den unge og værkstedslæreren, så beder de om at komme over til en samtale med mig, så jeg kan være katalysator for, at der kan åbnes op for en dialog og nye måder at gribe det an på i hverdagen, så undervisningssituationen kan fungere. Jeg sidder på den måde ved sidelinien og kan høre, hvad de siger og hvornår de glemmer at lytte til hinanden. Hvis vi ikke i fællesskab kan løse det, må jeg i et samarbejde med værkstedslæreren finde ud af, om vi skal have kontakt til sagsbehandler, psykolog eller andre. Vi er

ikke behandlere og påtager os ikke behandlerrollen. Det er vi ikke uddannet til. Vi kan se, når vi mener, at der er brug for hjælp, og så sender vi bud efter professionel hjælp. Det gælder også i forhold til misbrug og kriminalitet. Vi har et godt samarbejde med kommunerne og kan som regel få etableret et forløb, som gavner den unge.

BKH: Hvad er de væsentligste problemer for dig som vejleder ?

EØ: Det er, når nogle unge siger til hinanden: "Der sker ikke en skid hos hende" efter at jeg har haft vejledningssamtaler med dem, vi har aftalt hvad der skal ske og det hele er skrevet ned. Det er dybt utilfredsstillende, fordi der skal ikke ske noget hos mig, men der skal ske noget på værkstederne – både i forhold til værkstedslæreren og i forhold til dem selv. Det er frustrerende, at den unge ikke oplever sig selv som aktør i dette. De oplever, at jeg som vejleder skal handle for dem. Det kan være en sej kamp, at få nogle af dem til at tage ansvar for egen læring og uddannelse.

BKH: Er det generelt at de ikke oplever sig som aktør i deres liv ?

EØ: Mange har den indstilling: 'Der er ingen som har gjort noget for mig, lærerne i folkeskolen er dumme. De har ikke lært mig det. Mine far og mor har ikke givet mig det. Kommunen vil ikke være med til at give mig det...og her kan jeg heller

ikke få nogen ting ...altså, at det er andre, som skal sørge for, at der sker noget med dem'.

Det er så min opgave at gå ind i samtalen og sige, at det er fint nok, at du har den oplevelse, men hvis du vil have, at der skal ske noget, så er det dig, som skal på banen og gøre det – ellers sker der ikke noget. Når jeg snakker med dem alene, så kan de godt se, at der ikke er sket noget, men mange oplever det som farligt, når der sker noget andet.

Spørgsmålet for dem er, om de nu kan magte det. Nogle har ikke nogen forventning om, at de kan noget, og så er det bedste bare at lade som ingen ting, når jeg eller lærerne kommer i nærheden af dem.

BKH: Kan du nævne en typisk samtale og plan med en elev.

EØ: Når der er 110 elever, er der mange forskellige måder at gøre det på, og resultaterne af samtalerne er også lige så forskellige. For langt de fleste elever betyder det meget, at vi i fællesskab får lagt en plan, som indeholder noget undervisning på skolen, praktik hos en håndværker eller i en børneinstitution.

Efterhånden som vi mødes ved flere samtaler, bliver den unge mere og mere sikker på uddannelsesvalget for så at begynde direkte på en kompetencegivende ungdomsuddannelse. Dog er der stadig nogle unge, som forlader os, uden at der foreligger et job- eller uddannelsesvalg.

BKH: Hvad er vigtigt i samtalerummet ?

EØ: Jeg har indrettet mit kontor, så det ser hyggeligt ud. Jeg har forberedt mig til, at den unge skal komme, fordi det drejer sig om dem. På et værksted bliver man hele tiden forstyrret, fordi der sker så meget andet. Der skal være ro, så der bliver åbnet op hos den unge. Bare der bliver banket på døren, så kan måske hele situationen være tabt. Det hænger sammen med, at mange af de unge gennem deres opvækst og skolegang er blevet svigtet meget...så selv om jeg prøver at skabe et rum for samtale, så tænker de hele tiden: gider hun nu også dette her ? ...og hvornår går hun herfra ? Derfor er det vigtigt, at kontoret sørger for at ingen telefonsamtaler kommer igennem, mens vi taler. Det er vigtigt, at de mærker, at jeg er her lige nu og for dem.

BKH: Hvilken indflydelse har din alder og dit køn på samtalen ?

EØ: I nogle situationer tror jeg, at de ser på mig som en gammel kone, men jeg tror også, der bliver forbavset over, hvem jeg i virkeligheden er. Jeg har en lang livserfaring, og mine uddannelser som jeg kan trække på. Desuden er jeg meget åben over for dem – måske meget mere åben end deres forældre. Det drejer sig om at kunne se flere forskellige muligheder, og der oplever jeg, hvor overrasket og lydhøre de unge bliver over for mig. Det kan jeg se på nogle af dem,

mens andre stadig væk har en attitude, som jeg var deres forælder. Jeg er her i rummet med min erfaring og personlighed og kan derved ikke lade som om jeg er yngre. Jeg er ældre end nogle af deres forældre og det ændrer sig såmænd hele tiden, når eleverne stadig væk er fx 16 år. Lige om lidt kunne jeg være deres bedstemor. Det er noget, jeg tænker meget over: Hvor troværdig kan man være med den alder, som jeg har ? Hvor troværdig oplever de det ? Det er utrolig vigtigt, at man mærker efter og prøver at finde ud af, om man kan arbejde med disse unge. Det er vigtigt, at man tør melde sine holdninger ud uden at det bliver fordømmende over for andres holdninger. Det behøver ikke altid at dreje sig om alder, men mere om, hvad man mener og gør. Nogle unge kan godt have den holdning, at tingene skal være, som det altid har været. Så længe jeg har den mobilitet, og de oplever, at jeg har den, og så længe man som vejleder kan se nye muligheder. I det øjeblikket man selv synes, at nu orker man ikke, så er det svært. Både i forhold til kolleger, men især til de 16-17 årige unge. Det er ikke min opgave at være moralsk og normativ i mine vurderinger. Jeg behøver ikke at komme med mine meninger om, hvordan de ser ud og hvor mange piercinger de har...hvis de spørger mig om det, vil jeg sige min mening ellers er det sagen uvedkommende. Hvis en ung skal til samtale med en arbejdsgiver,

fører jeg samtalen hen på det pågældende område, og om de har været opmærksomme på disse ting. Det vanskelige ligger så i at kunne gennemskue, hvorfor de måske fastholder nogle ting: er det fordi de ikke ønsker at få arbejdet? Jeg kan fortælle dem, hvad de skal være opmærksom på inden job/optagelsessamtalen, men jeg siger ikke: du skal klippes inden den samtale. Jeg siger til dem: sørg nu for at din jakke er ren, og at det kan ses, at du har forberedt dig på samtalen.

BKH: Hvor meget kan I sætte i gang, mens eleverne er der?

EØ: Vi kan have eleverne op til et år, men for nogle elever kan vi ikke sætte den personlige udviklingsproces i gang på den korte tid. Vi har nogle elever, som har brug for at være her 2-3 år. Det er elever, som har brug for grundlæggende dansk- og matematikfærdigheder, og en personlig afklaring af dem selv og fremtiden.

Vi kan give dispensation, så de kan være her i længere tid, men i så fald skal der foreligge en uddannelsesplan. Hjemkommunen kan ligeledes betale for en forlængelse, som led i en personlig udviklingsplan.

For de fleste går det hurtigt med valg af fremtidsplaner, og flere har valgt inden de begynder hos os. Det sker da også, at en ung har planlagt en uddannelse før han/hun kom hos os, men prøver så et andet fag og beslutter sig for en helt anden retning. Vi mener, at Produktionsskolen er et

meget vigtigt element, når den usikre unge står overfor sit uddannelsesvalg. Hos os har de mulighed for at prøve mange ting, også at prøve forskellige praktikker og herigennem at foretage det valg, som passer allerbedst til dem.

På Multicenter Syd bliver eleverne udsluset til følgende områder (1991):

24%: Ledighed.

15%: Lønnet arbejde.

15%: Anden aktivering.

12%: Erhvervsuddannelse.

9%: Andet (barsel, militærtjeneste mv.)

8%: Udvidet pulje.

6%: Daghøjskole, Anden ikke SU-berettiget uddannelse, SOSU.

5%: Anden SU-berettiget uddannelse.

6%: Gymnasial uddannelse og højskole.

IKT i veilednerutdanning - et hjelpemiddel eller et motsetningsforhold?

Af Gerd Bjørke

Ved Høgskolen i Oslo var ett av de strategiske målene for perioden 1998-2001 å etablere minst en internett-basert studieenhet ved hver av høgskolens ca 20 utdanninger. Vi tok utfordringen. Etter å ha arbeidet med pedagogisk utdanning for helsepersonell siden midt på 70-tallet og videreutdanning i veiledning siden begynnelsen av 90-tallet, var vi modne for eksperimentering og å prøve noe nytt. Det hadde vi for så vidt gjort lenge. Både den pedagogiske utdanningen for helsepersonell, og den litt mer "spisst fokuserte" videreutdanningen i veiledning, hadde kontinuerlig vært i forandring. Justeringer hadde blitt gjort etter hvert som erfaringer ble bygget opp, eller nye behov eller krav utenfor kom til. Studiet var for lengst lagt opp ut fra en problembasert studiemodell, med stor vekt på studentenes egenaktivitet, med en utforskende og oppdagende pedagogisk tilnærming. Eksamensordningene hadde vært gjennom flere "ansiktsløftninger". Nå var kravet fra høgskolens ledelse:

mer IKT-baserte studier! Spørsmålet for oss ble: Kunne vi i dette kommunikasjons- og relasjonsorienterte studiet nyttiggjøre oss teknologien, eller handler veiledning om så menneskenære aktiviteter at teknologien ikke hører hjemme her?

IKT TAS GRADVIS I BRUK

Informasjons- og kommunikasjonsteknologien er kommet for å bli, har vi erfart. Selv hadde vi allerede gradvis tatt teknologien i bruk. Studieåret 1998-99 tok vi i bruk e-post som studieadministrativ kommunikasjonskanal. Brev og informasjon ble sendt via e-post til de av studentene som hadde egen e-post adresse og vi ba studentene innlevere sine arbeider som vedlegg med e-post. Ved studiestart dette året hadde ca 50 % av studentene e-post adresse, og ved studieslutt ca 75 %. Ved studieslutt i år 2001 hadde 30 av 34 studenter egen e-post adresse, og i år har alle studentene slik tilgang. I 1999 opprettet vi en egen hjemmeside for

studiet der vi la ut fagplan, generell informasjon om studiet og søknadsskjema etc.

Studieåret 2000-2001 tok vi i bruk LUVIT-programmet, som er et ferdigprodukt som lett kan benyttes av både studenter og lærere. Programmet er passordbelagt, og er således et intranett-system. Det har imidlertid sin egen internettsadresse – <http://luvit.hio.no> - som du kan gå inn på fra enhver datamaskin med internett-tilgang.

Programmet gir muligheter for å bygge opp informasjonsstrukturen i studiet via et mappesystem, og programmet har en utbygd kommunikasjonsdel med muligheter for personlige meldinger, fellesmeldinger (nyhetsmeldinger) og diskusjonsfora både synkront og asynkront. Vi hadde flere år tidligere samlet all studieinformasjon i arbeidshefter som vi trykte opp og delte ut til studentene for hver ny studiebolk (hvert nytt hovedtema). Det var således en enkel sak å legge dette inn i mappesystemet på nettet.

Bruk av IKT i studiesammenheng skjer i ulik grad og på ulike måter – fra distanseundervisning der all studieaktivitet foregår på nettet, til datastøttet undervisning som foregår på campus og der informasjonsteknologien blir brukt kun som støttende for læreprosessen eller for å effektivisere det studieadministrative arbeidet. Hittil er det informasjonsdelen

innen teknologien som har fått størst oppmerksomhet, og det blir lagt ned mye arbeid i å utnytte de muligheter som finnes i å utvikle IT-materiale som har en tiltalende form.

I vår sammenheng så vi snart verdien av effektivisering av det studieadministrative arbeidet. Det vi imidlertid var mer interesserte i, var i hvilken grad kommunikasjonsteknologien kunne være til hjelp i studiet.

VÅR KONKRETE VIDERE- UTDANNING I VEILEDNING

I vår veilederutdanning – videreutdanning i praksisveiledning innen helse- og sosialfag – er det kommunikasjons- og relasjonsorienteringen vi har lagt vekt på. Å veilede ser vi på som et samspill mellom to eller flere personer, det skjer i en her-og-nå situasjon og det kjennetegnes av en eksplorering av forståelse og innsikt i egen og andres situasjoner. Det er opplevelsesorientert og har til hensikt å utvide erkjennelse. Kan teknologien være et hjelpemiddel for læring av slike kvaliteter? – var spørsmålet vårt.

Veilederstudiet er lagt opp med stor vekt på veiledningstrening i mindre grupper. Denne praktiske tilnærmingen blir understøttet av en problembasert studieform, dvs. en løsningsmodell der en tar utgangspunkt i eksemplariske situasjonsbeskrivelser som blir gjort til gjenstand for analyse. I dette analysearbeidet

avdekkes studentenes læringsbehov, som igjen blir drivkraft for egne studieprosesser.

Hele studieopplegget er delt opp i seks hovedtemaer, der hvert tema har sitt veiledningsfokus. Innenfor hvert tema blir det arbeidet med 1-2 situasjonsbeskrivelser som utgangspunkt for de teoretiske studiene og det blir holdt ukentlige gruppemøter med veiledningstrening. Studentene samles to dager ca hver 6. uke til fellessamlinger. Studentene arbeider således med hvert hovedtema og ett spesielt veiledningsfokus ca 4-6 uker.

Hovedtyngden av studiearbeidet ligger i de ukentlige gruppemøtene. Veiledningstrening skjer i en ansikt-til-ansikt-relasjon, med en seminarleder/veileder og 4-6 studenter. Gruppene skifter for hvert nytt tema, slik at studentene får god erfaring med å gå inn i og ut av nye grupper, dvs. å forholde seg til nye relasjoner stadig vekk.

Studiet organiseres som deltidsutdanning over to semestre (ett studieår), og har plass til ca 40 studenter. En veilederstab på 6-7 pedagoger er knyttet til studiet ved siden av studieledelsen.

IKT-UTFORDRINGEN

Hva kan så informasjonsteknologien bidra med i denne sammenhengen? At den studieadministrative informa-

sjonsdelen kan effektiviseres, har vært åpenbart hele tiden. Det å gå bort fra "papir-verden" og å kunne legge ut all studieinformasjon på et elektronisk fellesområde er en forenkling. Dette så vi umiddelbart, og det har vi fått bekreftet.

Studieorganiseringen og det administrative arbeidet går mye lettere enn tidligere. Ved andre gangs gjennomføring ligger allerede alt studiematerialet på nettet, og det er bare mindre justeringer som skal til. Dette vil være likt for alle studier, hva så enn studieinnhold, studiefokus eller studiemål måtte være. Spørsmålet vi var opp-tatt av, var imidlertid om vi kan dra andre fordeler av å ta informasjons- og kommunikasjonsteknologien sterkere i bruk. I hvilken grad ville vi kunne utnytte kommunikasjonsteknologien? Ville vi kunne arbeide mer på distanse – kunne vi ha gruppearbeid på nettet? Veiledningstreningen ville vi ikke røre ved. Derimot ante vi at de gruppearbeidene som handlet om arbeid med teoretiske problemstillinger, måtte kunne gjennomføres på nettet.

Vi tok spranget – høsten 2000 lyste vi ut studiet som "nettbasert", til tross for at vi bare så vidt hadde fått lagt ut det nødvendigste av informasjoner og lærestoff, og til tross for at vi som lærere/veilederstab også var noviser på området. Med stort pågangsmot ledet vi studentene inn i "dataverdenen", og håpet at alt fungerte. Nettet var ustabil og vi selv ikke helt for-

trolig med de små finesser som skal til for at det glir stødig. Lærerne/veilederne satte selv i gang med intens trening. Etter en måneds tid våget vi å invitere en pilotgruppe med studenter med i gruppemøte på nettet. Dette gikk bra, og i neste bolk tok vi alle studentene med på denne formen for gruppearbeid.

Da vi startet opp med neste kull, høsten 2001, var vi på et annet sted. Nå kunne vi gi studentene en langt bedre introduksjon til nettbruken. Den tryggheten vi selv hadde opparbeidet, forplantet seg til studentene. Det som var store tekniske problemer det første året, var nå bagateller.

DET SYNKRONE NETTMØTET

I nettmøtene bruker vi "chat"-funksjonen, dvs. det åpne fellesforum som vanligvis brukes til ustrukturert småprat. I dette forum legger vi opp til et strukturert gruppearbeid – ikke småprat. Vi bruker arbeidsprosessen i den problembaserte læringsmodellen. Det innebærer at vi tar utgangspunkt i en situasjonsbeskrivelse, en typisk historie fra veiledningspraksis som bærer i seg en utfordring, et dilemma eller et fenomen som trenger en forklaring. Oppgaven, situasjonsbeskrivelsen, er kjent på forhånd, den ligger allerede ute på studieområdet på nettet.

Alle gruppedeltakerne oppfordres til å tenke gjennom på forhånd hvilke

problemstillinger som ligger i oppgaven og å presentere disse i nettmøtet. Det velges så ut en av de mest sentrale problemstillingene som så eksplorerer videre: hva vet deltakerne om dette fenomenet, hvilke hypoteser har de og hvilke faktakunnskaper finnes i gruppa. De hypoteser eller spørsmål som gruppa ikke har svar på defineres som læringsbehov.

Gruppearbeidet avrundes ved at hver enkelt deltaker klargjør hvilke spørsmål han/hun vil utforske nærmere og hvilke hjelpemidler/ressurser vedkommende vil oppsøke eller ta i bruk. Hele denne prosessen gjennomgås i løpet av en time.

Vi erfarte snart at dette strukturerte gruppearbeidet stilte noen krav til både studenter og lærere. Arbeidsprosessen ble tydeliggjort på nettet:

- Å skriftliggjøre en felles diskusjon stiller krav til presist språkbruk og til større grad av nøyaktighet enn det vi vanligvis registrerer i fysiske møter. Hvert ord du skriver har et innhold, og hvilket ord du velger og nyanser i innholdet får betydning.

- Ordene blir forsterket – og "sure" bemerkninger eller undertoner i det du formidler blir også forsterket. Det å ha en positiv innstilling til hverandre og møte alle innspill med åpenhet, blir raskt opplevd som en nødvendig spilleregel.

- Aktivitetsnivået blir høyere i en nettdiskusjon enn i et fysisk møte. Deltakerne ser ikke hverandre, og kan ikke "hvile i hverandres nærvær". Ved lange pauser lurer du på hvor det blir av den andre. Raske innspill og raske svar blir nødvendig – og tempoet skrur dermed opp. Noen grupper valgte å bruke koder som "SS"= jeg smiler, "Hm"= jeg tenker, for å gi seg selv litt rom for tenkepauser.

- For lærerens/nettveilederens vedkommende ble kravet til hurtighet og intensitet økt. Nettveilederen måtte hele tiden være i forkant, initiere diskusjonen, samle tråder, oppsummere og gjerne kommentere alle innspill slik at alle deltakerne følte seg sett og hørt. Krav til hurtighet på tastaturet og samtidig ha blick for alle deltakernes innspill og evt. sprikende temaer – ga full konsentrasjon i en times arbeid!

Hva har så dette arbeidet gitt? Er det nødvendig å legge et gruppearbeid på nettet, når det like gjerne kan foregå fysisk? Er det mer effektivt – eller tar det like mye tid? Hva skulle begrunnelsene være for å organisere studieaktiviteter på denne måten? Finnes det noen pedagogiske fordeler, eller er økt IKT-bruk bare en trend i tiden?

De geografiske argumentene – at du kan arbeide i en gruppe uten nødven-

digvis å måtte reise lange veier er åpenbar. (Det var en nyttig erfaring å arbeide med en gruppe der en student satt i Oslo, en på Sørlandet og en i Santiago! – det eneste du trenger er en internettkafé!) Ettersom vår veilederutdanning er en deltidsutdanning og de fleste er i arbeid i studietiden, så blir alle gruppemøtene lagt til ettermiddag, dvs. en ettermiddag i uken. Det å av og til kunne være tilstede i gruppemøter fra sin egen hjemme-PC, syntes å være en avlastning for mange.

Den læringseffekten som overrasket oss, og som vi ikke hadde forventet, var den oppøvingen av presisjon og nøyaktighet i kommunikasjonen som nettarbeidet ga. Den økte vektleggingen av skriftlighet, under tidspress, stilte krav til valg av ord og begreper, og ga bevissthet om nyanser. Etter hvert oppdaget vi at studentene raskere stilte spørsmål til hverandre, også i fysiske gruppemøter, - "Hva legger du i det?" "Hva mener du nå?" Denne nøyaktigheten i begrepsinnhold er en kvalitet i en veiledningssituasjon. Det er varhet for de små nyansene i ord og uttrykk, både verbalt og non-verbalt, vi ønsker å utvikle. Veiledning handler om å være sensitiv overfor både det uttalte og det uuttalte, som kanskje ligger under eller bakenfor en opplevelse eller en reaksjon.

Som studieredskap er nettmøtet også nyttig ved at diskusjonen kan

lagres. Muntlige samtaler er her-og-nå-situasjoner, er flyktige og er borte når de er over. Det er den enkeltes minne som lagres. Hva som legges merke til og huskes vil langt på vei være avhengig av hva som er viktig for deg. Den skriftlige samtalen blir stående, kan lagres og tas fram igjen for nærmere gjennomgang siden. Dokumentet kan, på godt og vondt, i ettertid vise både fortrefelighet, feilskjær og feiltolkninger. Nettmøtet bærer øyeblikkets spontanitet i seg, selv om det er i en skriftlig form. Den skriftlige formen har dessuten et muntlig preg.

ASYNKRONE MØTEPLASSER

Etterarbeidet, oppfølgingen av problemløsningsarbeidet i nettmøtet, er to-delt. På den ene siden er fellesarbeidet med eksplorering av et fenomen og avdekking av læringsbehov et incitament til individuelle studier. Studenten må finne svar på de spørsmål han/hun har, det som han/hun ikke er helt sikker på, eller lur på. På den andre siden skal de informasjoner som studentene innhenter tilbakeføres til gruppa, de skal deles med andre, de skal oppsummeres, syntetiseres og vurderes. Det individuelle studiearbeidet er hver enkelt students eget ansvar.

I vårt nettbaserte studieopplegg valgte vi å samle de informasjonene som hver gruppe arbeidet fram på en asynkron møteplass: i et diskusjons-

forum der hver enkelt student kan skrive inn sine innlegg når det måtte passe han/henne. Innlegget blir stående og kan kommenteres av medstudenter og nettveileder, slik at diskusjonen fortsetter, men nå i en skriftlig-skriftlig form, over tid.

Erfaringene våre fra de asynkrone diskusjonene var varierte: mange studenter utnyttet dette mediet maksimalt, gjorde sine egne studier og formidlet tilbake viktige funn, informasjoner og refleksjoner. Andre studenter, som hadde mer datavegring, eller rett og slett ikke tok seg tid, bidro mindre. I og med at dette arbeidet ikke var tidfestet på den samme måte som i nettmøtene, ble det mer tilfeldig i hvilken grad studentene var aktive.

Det viste seg også at i dette forumet var lærerens/veilederens rolle sentral. Der hvor læreren gikk aktivt inn, stilte spørsmål, kommenterte innspill osv – der økte aktiviteten betraktelig. Vi opplevde også at deltakere fra andre grupper gikk inn som "tilskuere" og ble inspirert av aktiviteten, mens de ikke fikk til samme grad av aktivitet i sin egen gruppe, når ikke veilederen inspirerte.

STUDENTMAPPER PÅ NETTET

Det som kanskje har vært aller mest tidsbesparende, studieadministrativt sett, er studentenes mulighet til selv å publisere på nettet. Som nevnt, har

vi etter hvert lagt stor vekt på skrijving som redskap for læring. Studentene blir pålagt å skrive logg (dagboknotater) under hele studieløpet. For hver studiebolck leverer de et sammendrag av sine logger til studieledelsen. Studentene skriver også, individuelle og/eller gruppevis, fagnotater for hver bolck. Dette er små, faglige essays på 2-3 sider.

Alle disse skriftlige arbeidene som studentene produserer underveis legges inn i studentens egen mappe på nettet. Denne mappen er personlig, og det er bare studenten selv og studieledelsen som har tilgang til den. Om dette er fornuftig, kan selvsagt diskuteres. Vi ser verdien av stor grad av åpenhet, og at studentene kan lære mye av å lese hverandres produkter. På den andre siden har loggene hatt en viss privat karakter, slik at vi har valgt å ikke eksponere disse for alle. For de fleste av fagnotatene gir studentene hverandre tilbakemelding, gjerne gruppevis. På denne måten får de da del i hverandres arbeid. Vi bruker også loggutveksling aktivt i fellessamlingene, både for å binde sammen, gi en viss kontinuitet i studiet, og for å oppøve evne til selvrefleksjon og å formidle egne inntrykk til andre. Gjennom disse erfaringsutvekslingene oppdager studentene også at de både har mange sammenfallende opplevelser og at de opplever det som skjer på ulike måter.

Mappedokumentasjonen brukes også

ved den avsluttende vurderingen i studiet. Da plukker studenten ut tre av sine produkter (en rapport fra kollegaveiledning er obligatorisk) fra egen mappe, og skriver i tillegg til et avsluttende refleksjonsnotat om egen studieprosess. Dette legges fram som studentens dokumentasjon på hva han/hun har lært gjennom studieåret – i tillegg til en praktisk eksamen.

LÆRERERFARINGER – OGSÅ PÅ NETTET

Også lærerne eller seminarledere/veiledere har et fellesforum på nettet, der erfaringer fra hvert gruppemøte skrives inn. Her brukes en asynkron møteplass, et diskusjonsforum. Denne mappen er det kun studieledelsen og veilederne som har tilgang til. Denne skriftlige oppsummeringen av erfaringer underveis er et supplement til de fellesmøtene som veilederne har etter hvert gruppemøte. En times utveksling av erfaringer, drøfting av aktuelle spørsmål og informasjonsutveksling – er det lærerforum som skaper fellesskap og binder dette gruppestrukturerte studiet sammen.

Lærerne/veilederne har etter hvert også i stor grad tatt det meldingssystemet som ligger i LUVIT-programmet i bruk, både som informasjons- og kommunikasjonskanal seg i mellom og til/fra studenter. Her effektiviseres informasjonsarbeidet og mye tid som tidligere gikk med til telefoner og brevutveksling spares inn.

AVSLUTNING

I hvilken grad er informasjons- og kommunikasjonsteknologien et viktig redskap i en veilederutdanning? – hvilke slutninger kan vi trekke etter den utprøvingen vi har gjort?

Utvikling av veiledningskompetanse forutsetter både praktisk trening og erfaring, og det forutsetter refleksjon over egen og andres praksis. Som studiemedium kan teknologien utvilsomt være til hjelp for studentene, ved bearbeiding av forståelsen av mellommenneskelige relasjoner og som læringsmedium for å skaffe seg et teorigrunnlag for den praktiske veiledningsutøvelsen. Veiledning er imidlertid praktisk handling som innebærer et samspill mellom personer i en her-og-nå situasjon, preget av skjønn, intuisjon og innlevelse. Slike ferdigheter kan bare bygges opp gjennom praktisk opplevelse og trening. Praktisk erfaring med å veilede må skje i møter mellom mennesker, i ansikt-til-ansikt relasjoner.

Kroppsspråk, nonverbal kommunikasjon, bevisste og ubevisste signaler som inngår i menneskelig samhandling og kommunikasjon forutsetter menneskenærhet – og kan ikke overtas av maskinen – ”den kunstige intelligens” – som Dreyfus og Dreyfus (1986) kaller den.

Tenkning omkring og forståing av veiledning kan bygges opp på ulike

måter. Vi mener å ha erfart at teknologien kan være et hjelpemiddel og kan bidra til å framelske kvaliteter som er sentrale i veiledningssituasjonen. Den praktiske komponenten i veilederkompetansen setter imidlertid grenser for bruk av teknologi.

Nettarbeidet, slik vi praktiserte det, stilte krav til presisjon og nøyaktighet, til omtanke ved valg av ord og begreper og til oppmerksomhet på ordenes innhold. Dette er sentrale kvaliteter i all veiledning. Teknologien kan også stimulere samarbeidslæring. Det å lytte til hverandre, til å komme med innspill, kommentarer, reaksjoner, kan gjøres i både fysiske møter og virtuelle møter.

Som studieredskap er informasjons- og kommunikasjonsteknologien kommet for å bli – også i en veilederutdanning. Det elektroniske studieadministrative arbeidet har allerede vist seg langt mer effektivt enn ”papir”-versjonen. Kontakten med enkeltstudenter blir også nærmere gjennom det elektroniske meldings- og kommunikasjonssystemet.

Med den endring i studie- og arbeidsformer som vi står midt oppe i nå, med større vektlegging på jevn studentaktivitet gjennom hele studieåret, mer skriftlige arbeider underveis, og skriving som redskap for læring – blir teknologien særdeles viktig. Vi har ikke lenger tid til å skrive, mangfoldiggjøre og distribuere papirversjoner. Det tankegodset vi produse-

rer kan distribueres elektronisk på en langt enklere måte.

Vi har også erfart at strukturert gruppearbeid på nettet kan virke læringsfremmende. Kan nettet i tillegg til å effektivisere det studieadministrative arbeidet bidra til å utvikle kvaliteter som presisjon, nøyaktighet, tydelighet og klarhet – så er det vel verdt å ta i bruk..

De begrensninger vi i dag ser for bruk, om noe tid, være historie. Vi utelukker ikke at når ”lyd og bilde”-mulighetene blir tilstrekkelig bygget ut, så kan også en veilederutdanning foregå fullt ut som distanseundervisning. Det vil tiden vise.

Litteratur:

Alexandersen, J., Ask, B., Jamissen, G., Myklebost, G. (2001): Nettbasert læring i høgre utdanning. Noen norske erfaringer. SOFF-rapport 1/2001

Bjørke, G., Fleischer, V., Koppang, L. (2002): „Do IT“ – Implementering av nettbasert læring i veilederutdanning. HiO-notat 2002 nr. 8

Bjørke, G. (2000): Problembasert læring. Ei innføring for profesjonsutdanningane. Oslo:Universitetsforlaget

Dreyfus, H.L., Dreyfus, S.E. (1986): Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. The Free Press

Høgskolen i Oslo, Avdeling for helsefag: Videreutdanning i praksisveiledning innen helse- og sosialfag: <http://www.hio.no/HF/sevu/praksisv.htm>

Af Benny Kastrup Hansen

Vejledningsrummet, hvor vejleder og studerende fysisk er tilstede, har en tæt relation til den dialog som finder sted med hjælp af informationsteknologien, også benævnt IT eller IKT når der lægges særlig vægt på kommunikationsprocessen.

Informationsteknologien er kendetegnet ved en udviklingshastighed, som på få år har sat disse værktøjet på den undervisnings- og læringsmæssige dagsorden. Det gør, at lærer og vejleder har redskaber, som kan og bør benyttes. Med et paradigmeskift fra undervisning til læring og dermed fra lærer til vejleder, indikerer det eksplicit, at informationsteknologien er inde i billedet. Med vejledning som omdrejningspunkt er kodeordet IKT, Informations Teknologi og Kommunikation.

Det basale er et krav om dialog, som er forankret dybt i den danske pædagogiske tradition med metaforen "Det levende ord", som Grundtvig udtrykte det. Ordet er et erkendelsesinstrument i læringen; det skriftlige ord som fastholdes i kommunikationsproces-

sen. Teknologien har en forførende og funktionel tilgang som kan medvirke til, at den nu bliver benyttet i denne sammenhæng. Det skal ikke afholde lærer og vejleder til at eksperimentere med IKT og ad den vej få erfaringer, som kan være med til at påvirke den pædagogiske grundforståelse for IKT.

Mange studerende kan de basale kompetencer på det teknologiske område. De færreste lærere er på den anden side lige så vel funderet som de dygtigste studerende, og de fysiske rammer på uddannelsesstederne er ikke altid optimale. Der kræves, at der er en computer til rådighed for læreren, et kontor og mulighed for en hjemmearbejdsplads, hvor de studerende via institutionens netværk kan komme i forbindelse med læreren. Det drejer sig både om de vilkår som uddannelsesstedet byder den enkelte lærer, men også betinget af den enkelte lærers egne forudsætninger, interesser og holdninger. Institutionens fysiske karakter med nye netværksstrukturer tager læng-

ere tid at rekonstruere end de flotte ord fra politikerne viser. Der er langt til, at Danmark er i en førerposition på området. Det koster nye investeringer, forandringer i organisationen og ændrede kommunikationsveje, og for læreren betyder det en ændring af den traditionelle lærerrolle med efterfølgende efteruddannelse for at kunne håndtere de nye informationsteknologiske redskaber. Læreren skal arbejde med nye kommunikationsformer, hvor det traditionelle klasserum og arbejdstidsbegreb kan blive opløst og afløst af nyt. Hvor læreren

underviste i rummet, bliver det nu vejledning via nettet på ikke bestemte tider. Den faste arbejdstid er afløst af en anden døgnrytme, som kan bestemmes af de kommunikerende.

Netstøttet undervisning, virtuelle lærings- og samtalerum kan eksemplificeres på forskellige måder: fjernundervisning, et web-sted beregnet til én-vejskommunikation og to-vejskommunikation, e-post-vejledning. I nogle sammenhænge er overbegrebet e-læring (Andersen 2000) og i andre er det IKT (Heilesen 2000).



Det fælles er nye arbejds- og læringsformer, hvor det virtuelle er inkorporeret som fysisk ramme. Det er fascinerende at tænke i disse baner: Skrækvisionen kan være, at kommunikationen udelukkende kommer til at foregå via nettet; det gode scenario er en kombinationen af den fysiske tilværelse i samme rum, den tidsaftalte kommunikation og den ikke tidsaftalte kommunikation på nettet. Det scenario må indeholde en vision om, at teknologiens funktionalitet kan indrettes på læringens præmisser. Læreren må med disse få overordnede betragtninger gentænke sin funktion, det pædagogiske og didaktiske grundlag, og ud fra det indkredse en lærerprofil, her specielt den virtuelle lærerprofil.

Vejledning med e-post er nærliggende. Det kræver ikke større tekniske finesser, de fleste studerende har let adgang til mediet og det kan etableres som en begyndende forpost til udvikling af det netbaserede læringsrum. Det kan være korte spørgsmål og større udvekslinger af materiale i forbindelse med specialevejledning. I det følgende vil jeg ridse erfaringer op vedrørende e.post@vejledning.

Den mundtlige ansigt-til-ansigt vejledning betragter jeg som det primære, e-post som det sekundære, der kan supplere den løbende læringsproces og være med til at bevare navlestrengen mellem lærer og studerende med nødvendige dialoger.

E-posten må ikke erstatte den direkte og visuelle kontakt på basisuddannelserne. Det kan benyttes til korte spørgsmål, som hurtigt kan besvares. Den studerende kan gøre det på det tidspunkt, hvor pågældende har brug for det, og vejleder kan svare igen. Begge er uafhængig af tid og rum, men det er nødvendigt, at vejleder er hurtig til at svare på henvendelser. Det kræver en aftale om e-post-træffetid, så vejleder ikke er nødsaget til at være afhængig hele døgnet af eventuelle e-mails.

Mine erfaringer siger, at hvis der ikke er etableret en aftale om træffetid, kan enkelte studerende i løbet af en dag sende e-mail efter e-mail, hvor deres vedvarende spørgsmål fremviser kaos og frustrationer. En studerende sendte en e-mail med syv spørgsmål efter hinanden og sluttede af på denne måde: "Håber det ikke er for forvirrende, og at du kan hjælpe mig". E-post kan være med til at hjælpe med de akutte problemer, når der er brug for det. Disciplin er en nødvendighed og der må være nedskrevne aftaler for denne kommunikationsform. Den studerende må formidle overvejelser og spørgsmål på en konkret måde, og i høj grad sætte det ind i en sammenhæng med problemfeltet. Skriftformen ved mediet tvinger den studerende til eksplicit at formulere egne refleksioner. Det er derfor led i læringen, at den studerende erkender og konstruerer via disse skriftlige dialoger.

De små løbende dialoger via e-post kan danne udgangspunkt for den mundtlige ansigt-til-ansigt vejledning. Studerende kan inden vejledning sende dagsorden for de spørgsmål, som de ønsker at diskutere. Her kan et par konkrete opfølgningsspørgsmål via e-mail være med til at forbedre den studerende på andre perspektiver inden vejledningen. Det vil være med til at skabe større klarhed over det, som skal drøftes.

Teknologi og rationalitetsgevinster bliver i mange sammenhænge koblet

sammen med virtuel læring, men min erfaring med e-post@vejledning bevirker ikke, at den samlede vejledningstid minimeres. Det kræver løbende mere af vejleder at følge med i sin e-post på arbejdspladsen og hjemme, og forhåbentlig får den studerende en mere effektiv vejledning, når ansigt-til-ansigt-vejledning kombineres med de små konkrete dialoger. e-post@vejledning skal betragtes som et supplement i den studerendes læreproces.

Litteratur:

Bent A. Andersen (2000): E-læring – en designhåndbog. CTU.
Simon Heilesen (2000): At undervise med IKT. Samfundslitteratur.

Når vejlederen kommer udefra

Af John Andersen

FORUDSÆTNINGERNE

Når vejlederen kommer udefra, bliver man som vejleder inviteret ind i et eksisterende system, der vil bruge vejlederens viden og kunnen.

Derfor er det første spørgsmål man stiller sig selv inden det første møde ofte: Hvem er rekvirenten? Det næste spørgsmål er ofte: Hvad er det rekvirenten vil bruge en til? Og det tredje spørgsmål: Hvorfor henvender de sig til mig og ikke til en af min kollegaer? Der er mange både fagligt funderede og usaglige grunde til at vælge en given vejleder.

"Vi kender ham og vil ikke eksperimentere med nye vejledere. Det gik jo godt sidst", eller "Han kan lige det vi mangler" eller "Han er god til at sætte en proces i gang så vi selv løser opgaven og udvikler os derved" eller ... Kendskabet til vejledning, coaching og supervision er ofte uklart. Den klassiske opdeling af proces og indhold er imidlertid stadig vigtig og relevant og kan fremtræde med forskelligt vægt i enhver vejledningssituation.

Rekvirenten er på hjemmebane. Det er vejlederen, der inviteres ind i et system der er kendt af rekvirenten, med al den indforståethed og alle de skjulte normer, der er i et hvert system. For vejlederen er det utrolig vigtigt at vide hvem der er rekvirenten, fordi det langt fra altid er rekvirenten som vejlederen mødes med. F.eks. kan det sociale udvalg beslutte at der skal gennemføres ved hjælp af en vejleder og pålægge en embedsmand at indgå en aftale herom. I sidste ende bliver vejledningens succes vurderet ud fra, om resultatet kunne bruges af det sociale udvalg og ikke ud fra embedsmandens mening om kvalitetens niveau.* 1

OPGAVEN

Vejledning er altid et svar på noget eller rettere et forsøg på at reagere på et problem, et dilemma eller et ønske. Et af vejlederens første spørgsmål er derfor at spørge ind til hvilke opgaver rekvirenten ønsker, der skal arbejdes med, og hvilket resultat hun forventer at man kan komme frem til gennem vejledningen.

Her støder vejlederen ofte på et af flere dilemmaer.

For det første viser det sig ofte, det ikke er det der spørges efter, som man gerne vil have.

For det andet viser det sig ofte at det rekvirenten gerne vil have, ikke kan løse hendes problem.

For det tredje viser det sig enkelte gange at rekvirenter spørger efter en vejleder, men egentlig ikke vil have vejledning, men en at kunne lægge ansvaret over på, hvis processen går galt.

I en stor kommune ønskede direktøren for det sociale område at købe vejledning i forbindelse med et projekt om kvalitetsudvikling. Han ville helst have en vejleder, der kunne noget med tal for det var det, politikerne ønskede. Efter en længere dialog blev vejledningen ændret til at dreje sig om kvalitative metoder til vurdering af de bløde værdier i arbejdet. Det blev en enorm succes fordi politikerne fik øjnene op for en række problemstillinger, de aldrig før havde tænkt på. Alt det med tallene gik hurtigt i glemmebogen.

Kort sagt, vejlederen må aldrig kritisk acceptere den opgave, der bliver stillet. Dels af ovennævnte grunde, og dels fordi rekvirenter ofte spørger om noget, de kender, og det er ikke altid det, de har mest brug for.

Selv har jeg ofte haft gode resultater med, efter de indledende samtaler, at fremkomme med to tilbud, som dialogen kan videreføres ud fra. En

skrabt billig model og et Rolls-Royce tilbud. De personer, som er øverst i det kommunale hierarki, vælger oftest en Rolls-Royce, mens personer der er lavere i hierarkiet er så vant til at spare, at de vælger den billige model!

Den gode vejleder bruger tid til at undersøge, hvad der er kernen i opgaven, hvorfor det netop er det, der er vigtigt, og hvem der skal bruge resultaterne til hvad.

Formuleres opgaven som hjælp til løsning af et problem, er det vigtigt for vejlederen at undersøge problemet set ud fra forskellige positioner. Hvem har hvilket problem, og hvilke forskelle er der i de forskelligt involveredes problemopfattelse og dermed forskelle til ønsker i opgaveløsningen. Den grundige undersøgelse kan give anledning til, at vejlederen foreslår, at han skal løse en anden opgave end den, han er blevet bedt om, som er et bedre svar på rekvirentens behov end det, rekvirenten selv formulerede som start.

KONTRAKTEN

Undersøgelsen af opgavens karakter og omfang munder ud i en kontrakt *2, der kan være mundtlig eller skriftlig. Hvis vi ser bort fra helt små vejledningsopgaver, der foregår i et system, hvor regler og kutymer for vejledning er beskrevet i forvejen, skal der udformes en skriftlig kontrakt, der som et minimum skal indeholde overvejelse over opgavens fokus, arbejds metode, omfang samt start og slut-

tidspunkt. Kontrakten er både et juridisk dokument, der skal forbygge misforståelser, et arbejdsredskab og en beskyttelse af både rekvirent og vejleder.

OPGAVELØSNINGEN

Det er en grundlæggende præmis i alt vejledningsarbejde at stræbe efter at igangsætte og støtte processer hos rekvirenten, der både er i overensstemmelse med den indgåede kontrakt og er meningsfuld for dem, der vejledes.

At stræbe efter at vejledningsprocessen bliver meningsfuld kan kun ske ved, at vejlederen er opmærksom på, hvor der er energi og engagement hos rekvirenten. Samt at udfordre

disse fokusområder, hvis de står i vejen for opgaveløsningen, som den er formuleret i kontrakten!

Det er vejlederens opgave at se opgaven fra en metaposition, således at den, der modtager vejledningen, kan støttes i at se situationen/opgaven i den sammenhæng, den indgår i. Det er utroligt, hvor let vi bliver blinde i vores egen verden og kun kan se den ud fra vores eget perspektiv. Vejlederen arbejder systematisk med at undersøge fokus ud fra forskellige perspektiver for dermed at klargøre opgavens relevante kontekster for rekvirenten.

Måden den konkrete opgave forventes løst på er helt afhængig hvordan den indgår i det overordnede system.

TIPS TIL VEJLEDERE

FØRSTE FASE

- Beskriv hvorfor man deltager i projektet og hvad man som minimum ønsker at få ud af det.
- Skab tid og rum for at forløbet kan finde sted uden stort stress.
- Fastlæg en realistisk tidsramme forløbet.
- Skab klarhed over beslutningsprocessen og den enkeltes kompetence.
- Afstem vejledningen, deltagernes kompetenceniveau og ressourcer.
- Sørg for at afklare roller og forventninger blandt samtlige.
- Fastsæt succeskriterier for forløbet.
- Skab så vidt muligt overblik.
- Formuler spørgsmål, der trænger til afklaring – også selv om de i ikke umiddelbar kan besvares.

ANDEN FASE

- Skab åbenhed.
- Undersøg nysgerrigt og respektfuldt.
- Del ud af din viden og erfaring med rund hånd.
- Fasthold fokus som den er beskrevet i kontrakten.
- Opsøg relevant ekstern viden.
- Stræb efter en høj grad af skriftlighed (hos rekvirenten, med mindre andet er aftalt).
- Spejl det, der sker, i organisationens grundlæggende værdier.
- Selvfølgelige synspunkter skal udfordres.
- Vær støttende.
- Sørg for individuel målefterlevelse.
- Sørg for ejerskab til fællesforståelse af mening i hele processen.
- Sørg for at have is i maven, så du som vejleder ikke overtager rekvirentens ansvar.
- Vær rummelig og accepterende i forbindelse med deltageres usikkerhed og utilstrækkelighed undervejs i forløbet.
- Opfat det, der sker, som en del af en lærende organisation.

TREDJE FASE

- Eksponeer den læring, der har fundet sted.
- Undersøg forandringerne i hele systemet.
- Kom med ideer til de næste relevante skridt der kan tages.

Tipsene kunne naturligvis formuleres på mange måder og med større systematik. Her er de kun tænkt som en smagsprøve til at igangsætte egen refleksion.

Vejlederen kan også introducere særlige arbejdsmetoder hvis de er relevante. Det kan f.eks. dreje sig om udarbejdelse af praksishistorier, hvor man beskriver en situation fra hverdagen som har været betydningsfuld. Historien skrives i jeg form, således at den, der skriver historien er hoved-

person. Historien kan senere drøftes i faggruppen ud fra forskellige perspektiver.

Uanset hvilke konkrete arbejdsmetoder vejlederen benytter sig af så drejer det sig om at skabe rum for løbende refleksion hos deltagerne, således at de kan være medskabere af deres egen udvikling og opgavens gennemførelse.

Det kræver en åben erkendelse af, at opgaven ofte ændrer karakter undervejs og det betyder at selve proces-

sen ikke alene er en refleksiv proces for deltagerne. Det er også en løbende forhandling om, hvad der skal være det næst skridt. Kontrakten skal der for være en ramme, som denne forhandling kan foregå indenfor.

ANSVAR OG ETIK

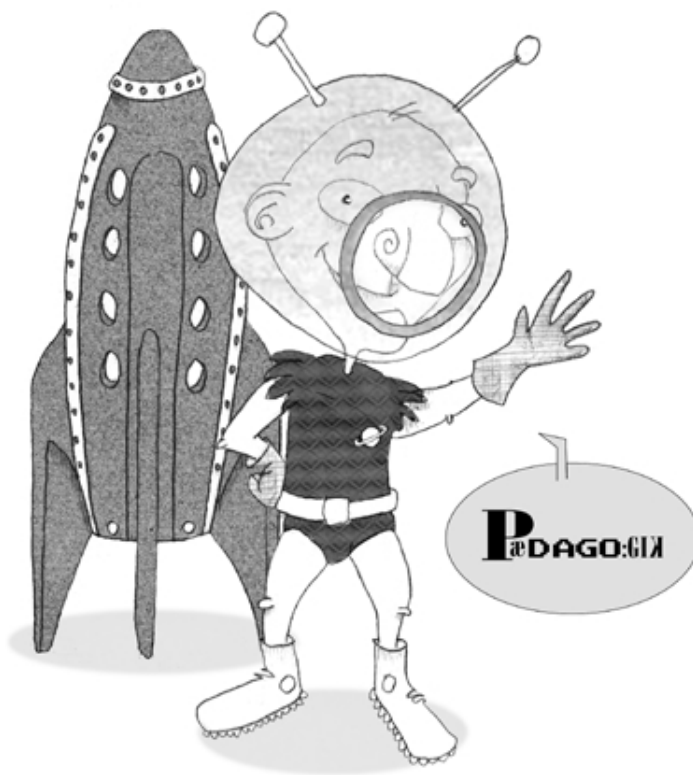
En af den udefra kommende vejleders mange kvalifikationer, er at han forsvinder igen. Det stiller særlige krav til at forholde sig etisk korrekt, fordi det er vanskeligt at konfrontere vejlederen med konsekvenser af hans arbejde, efter at han har forladt

organisationen igen.

Derudover er det et etisk krav, at vejlederen har ansvaret for at indføre og fastholde realiteten også selv om den umiddelbart er ubehagelig for den, der bliver vejledt, eller dennes kollegaer og samarbejdspartnere.

Samtidigt er det et krav, at man som vejleder ikke kan gå uden for kontraktens rammer, selv om det kan være vigtigt for arbejdet med opgave, uden at kontrakten genforhandles med rekvirenten.

Derimod er det vejlederens ansvar at påpege eventuelle konsekvenser af



den måde, vejledningen bruges på, hvis den er til ulempe for andre, således at den, der modtager vejledningen, selv kan vælge, hvordan hun vil håndtere situationen.

AFSKEDEN

Enhver vejledning har en slutning – og skal have det. Ulykkelige afslutninger ses oftest, hvis vejlederen er blevet en co-leder eller har overtaget ledelsesfunktioner, der burde varetages af den organisation, som har rekvireret vejledningen. Eller hvis vejlederen er indgået for meget i processen som en arbejdskraft, der har kompenseret for få ressourcer i systemet, uden at det udtrykkeligt er fremgået af kontrakten, at det var vejlederens opgave.

Langt de fleste afslutninger består i, at de primært involverede og rekvirenten (eventuelt hver for sig) vurderer resultatet af forløbet, kort kommenterer vejledningsprocessen, hvis det er relevant, og drøfter ideer til, hvordan rekvirenten kan arbejde videre ud fra den nye platform, som er skabt.

Vejlederen drøfter eventuelt efterfølgende sin indsats og særlige problemer med sit eget bagland og eventuelt supervisor.

Ved opgavens start skal vejleder og rekvirent kobles sammen på en måde, der er synlig, klar og meningsfuld. Ved afslutningen af forløbet skal der helst ske en ligeså klar afkobling af de to systemer, så de igen kan stå frit i forhold til hinanden.

Noter:

- 1 Andersen, John: Kvalitet - mellem meningsfuld skaben og styring af det ustyrlige. Vera nr. 4. Side 27-36. København 1998.
- 2 Andersen, John og Susan Weiss: Pædagogen i centrum - om kollegial supervision. Forlaget Børn og Unge. København 1993.
- 3 Andersen, John og Burian, Bodil: Den medskabende familie. Socialpædagogisk Bibliotek. Gyldendal Uddannelse. København 2002.
- 4 Formulering af pædagogisk konsulent i Svendborg Kommune Ingerlis Madsen og artiklens forfatter.
- 5 Se F.eks. Haslebo, Gitte og Nielsen, Kit Sanne: Konsultation i organisationer – hvordan mennesker skaber ny mening. Dansk Psykologisk Forlag. København 1997. Eller: Lauvås, Per og Handel, Gunnar: Vejledning & praktisk fagteori. Forlaget Klim. Århus 2001.
- 6 Andersen, John og Riemann, Nete: Praksishistorier - metode til refleksion over hverdagen. I Tidsskriftet 0 - 14. Nr. 1. Side 48-53. Århus 2002.
- 7 Andersen, John: De vanskelige samtaler. Dansk Pædagogisk Forum. Forlaget. Århus 2000.

FORFATTERNE

John Andersen, cand.psyk. Leder af Psykologisk Forum
'Psykologisk Forum' arbejder med vejledning, konsulentbistand og metodeudvikling indenfor det sociale område.

John Bertelsen, lektor i pædagogik, cand.pæd.pæd. Videnscenter for specialpædagogik, Storstrøms Amt. Forum for Skabende Arbejde.

Gerd Bjørke, førsteamanuensis, cand.polit.
Leder af vejlederuddannelsen 'Videreuddannelsen i praksisvejledning indenfor Sundheds- og Socialfag' ved Høgskolen i Oslo

Benny Kastrop Hansen, lektor i pædagogik, cand.mag i kommunikation og pædagogik
CVU Syd Nykøbing, Seminariet for Formgivning

Charlotte Smith-Sivertsen, billedkunstlærer og stud.psyk ved Aalborg Universitetscenter, AUC

Elna Østergaard-Hansen, socialpædagog og lærer
Produktionshøjskolen 'Multicenter-Syd' i Nykøbing F.

Tobias Østergaard-Hansen, studerer offentlig administration ved Roskilde
Universitetscenter, RUC.