

Ja tak til mere kollektiv opgave- og skrivevejledning!

Hanne Nexø Jensen, lektor, ph.d., Institut for Statskundskab, Københavns Universitet



Hanne Nexø Jensen er lektor ved Institut for Statskundskab. Hun er uddannet cand. adm. pol., ph.d., KU. Var i pædagogikum efter kandidateksamen. Har mange års erfaring med kollektiv opgave- og skrivevejledning af bachelorprojekter og specialer på universitetet foruden individuel specialevejledning. Forsker i forandringer i og af offentlige organisationer, gerne i et kønsperspektiv.

Universiteternes vejlederressourcer kan bruges bedre, og de studerendes læring øges, hvis skrive- og opgavevejledning praktiseres kollektivt. Hovedelementerne i et undervisningsforløb skitseres sammen med den bagvedliggende læringsforståelse. Der afrundes med bud på, hvordan undervisere kan gennemføre kollektiv vejledning samtidig med, at den enkelte studerende tilgodeses hver gang.

Mere individuel vejledning er lanceret som løsning på mange af uddannelsessystemets udfordringer. Det gælder både vejledning om det at uddanne sig og faglig vejledning.¹ I revisionen af Universitetsloven i 2007 er indført, at forsinkede studerende skal tilbydes vejledning og studielederen skal godkende en plan for specialevejledning.² SUS (StudenterUdviklingsSamtaler), BA-bonus og specialeskrivning på ½ år implicerer også mere vejledning.

Kravene om mere vejledning følges kun i begrænset omfang eller slet ikke af flere ressourcer. Kollektiv opgave- og skrivevejledning er et bud på at håndtere kravene, da formen er tidsbesparende samtidig med, at de studerende får den kvalificerede vejledning de har brug for og lærer mere. Mig bekendt er det ikke dokumenteret, at individuel vejledning øger læring, tværtom, da mange ressourcer bliver brugt på at sige de samme fundamentale ting til hver enkelt. Individuel vejledning er kritiseret for blandt andet at gøre den studerende overafhængig af vejlederen, gøre det svært

for den studerende at føle ejerskab til projektet, være sårbar på grund af dårlig kemi og gøre det svært at balancere mellem autoritet og selvstændighed (Dysthe, Samara, & Westrheim, 2006, s. 299f). En barriere for øget udbredelse af den kollektive vejledningsform er vanetænkning hos både undervisere og studerende.

Indledningsvis præciserer jeg min forståelse af vejledning og udfordringer ved kollektiv vejledning samt læringsmæssige fordele ved kollektiv opgave- og skrivevejledning (afsnit 1). Dernæst opridser jeg elementerne i et undervisningsforløb (afsnit 2). Forløbets opbygning er grundet på Biggs læringsteori og en opfattelse af, at skrivevejledning skal ses i et procesperspektiv (afsnit 3). Jeg runder af med refleksioner om, hvordan undervisere kan blive bedre til at praktisere kollektiv vejledning (afsnit 4).

Kollektiv vejledning øger læring

Jeg arbejder med vejledning i sammenhænge, hvor de studerende skriver individuelt eller i grupper på op til tre. Mit fokus er på at sikre en læreproces for alle deltagere på et hold. Jeg diskuterer ikke læringsprocesser i grupper, som projektvejledningslitteraturen (fx Kolmos & Holgaard, 2007).

I artiklen er fokus på *proces-faglig vejledning*, dvs. vejledning af skriftlige opgaver, hvor hovedvægten er på forsknings- og skriveprocessen og i begrænset omfang på det faglige indhold. Der er som minimum to typer af faglige sammenhænge, hvor gruppebaseret vejledning er godt bud på en effektiviseringsstrategi, hvor institutionen kan bruge færre vejledningsressourcer og de studerende lære mere. Det gælder for bachelorprojekter på 6. semester og specialer på kandidatuddannelsernes sidste semester.

En væsentlig udfordring i arbejdet med gruppebaseret vejledning er at overbevise de studerende om, at de lærer mere på et hold, end hvis de modtog individuel vejledning. Studerende efterspørger *altid* mere personlig og faglig vejledning! Citater fra evalueringer af min undervisning illustrerer det: »Dette er *ikke* en

kritik af underviseren, der har gjort en formidabel indsats, men mere af hele strukturen for hovedopgaveskrivning. Det ville være rart med mere personlig/ faglig vejledning ålå specialevejledning – og så måske mindre skrive/proces/gruppe?» (Evaluering af BA-hold³, 2001). Eller et mere kontant svar på et spørgsmål om, hvad der skal sikre, at den studerende kan opfylde målene sat for et specialeseminar: »Mere individuel feedback!« (Evaluering af SVS-hold⁴, 2008). Jeg har endnu ikke fået noget uddybende svar på spørgsmålet: »hvad tror du/ I jeg ville have sagt i enrum, som jeg ikke allerede har sagt i plenum?» Kollegaer har andre erfaringer⁵. På et spørgsmål om, hvorvidt vejleder giver forskellig feedback i en klynge og individuelt svarede en: »Ja, jeg siger noget mere generelt om alles opgaver, når alle er til stede. Og det får de studerende meget ud af. Specielt, hvis de har læst hinandens oplæg. Jeg er også mere blid i gruppesammenhæng end individuelt, bl.a. for ikke at hænge de studerende ud. Face-to-face har jeg en mere personlig fornemmelse og går mere specifikt ind i teksten.« (BA-vejleder, maj 2008).

Jeg har kun kendskab til få undersøgelser af læring i relation til individuel og kollektiv vejledning. Studerende⁶, der deltog i et norsk forsøg med en kombination af individuel og kollektiv specialevejledning, fandt, at de sparede tid på længere sigt; opnåede en følelse af at tilhøre et fællesskab bestående af både studerende og undervisere; lærte mere og skrev mere effektivt. Vejlederne så fordele ved at flere emner om 'det at skrive' blev behandlet i en gruppe frem for på topersoners hånd, at de skriftlige oplæg vejlederne modtog til individuel feedback var bedre, da tidligere udkast var diskuteret i studentegruppen og at vejlederne kunne diskutere de studerendes projekter indbyrdes (Dysthe et al., 2006, s. 315).

Mine erfaringer og undervisningsevalueringer viser, at mange studerende oplever, at de lærer mere ved at indgå i en holdsammenhæng.

»Er grundlæggende tilfreds og overrasket over, at vejledning på holdbasis fungerer, så man rent faktisk får stort fagligt udbytte af det, også selvom det ikke lige handler om ens egen opgave.« (Evaluering af BA-hold 1998).

»Idéer og kritik fra de øvrige deltagere. At læse og følge andres specialer – det gør det nemmere at se løsninger på egne problemer.« (Evaluering af SVS-hold 2008).

»Dine(undervisers) indlæg om opgaveskrivning, særligt positionering har været rigtig god. Både de generelle indlæg, men især hvor du har relateret det i forhold til opgaveoplæg. Det var kort og godt, fordi jeg kunne gå direkte hjem og give min opgave en ny og bedre opbygning, dvs. undervisningen er brugbar, også når det ikke er min opgave, der er 'på'« (Evaluering af BA-hold 2001).

På et hold får de studerende et mere nuanceret og varieret input om opgave- og skrivevejledning end via individuelle tilbagemeldinger. Eller som en underviser har udtrykt det: »De studerende får meget bedre respons i en velfungerende klynge end hvis de kun fik individuel feedback fra underviser.« (BA-vejleder, maj 2008).⁷ En forudsæt-

ning er dog, at den enkelte studerende tilgodeses i den kollektive kontekst. Her synes der at være minimum to udfordringer i relation til underviserne. Den ene er at overbevise nølende undervisere om, at de studerende lærer mere gennem kollektive tilbagemeldinger, og det andet er at udstyre underviserne med værktøjer, der gør dem i stand til at give feedback på et hold, der sikrer, at alle studerende opnår øget læring. Nogle undervisere fremhæver et dilemma i den kollektive sammenhæng: »Jeg har oplevet en dilemmasituation, når jeg på holdet har skullet kommentere på hjemmeopgaver, da jeg ikke har ønsket at hænge nogen ud. Jeg har skullet finde en balance mellem at være konstruktiv og kritisk. Det har været svært. Har valgt 'eksemplariske' hjemmeopgaver ud til kommentering i plenum.« (BA-vejleder, maj 2008). Den sidste vejleder fokuserer meget på feedback til den enkelte og mindre på kollektiv læring. De eksemplariske opgaver er tænkt som nogle, der demonstrerer, hvordan alle bør gøre. Uanset hvad, er det selvsagt vigtigt, at feedback på et hold tager hensyn til den enkelte, så ingen skal hænges ud. En måde at tage højde for det på er at skabe en fælles forståelse af, at feedback er et led i en proces, der skal medvirke til at gøre det skrevne endnu bedre.

Et opgave- og skrivevejledningsforløb

I tilmeldingen til DUN-konferencen 2008 formulerede jeg »min gode praksis« som at give feedback til den enkelte studerende på et hold om opgave- og skrivevejledning på en måde, så den enkelte studerende får konstruktive input til den videre proces *samtidig med* at de øvrige studerende også bliver tilgodeset *hver eneste* undervisningsgang.

På det seneste specialeseminar, som jeg har undervist på, er formålet med den obligatoriske deltagelse ifølge studieordningen, at de studerende får generel viden om og vejledning i teori- og metodeanvendelse, skrivning og strukturering af akademiske opgaver og styring af arbejdsprocessen samt udvikler deres kompetencer til at modtage og give feedback. Jeg supplerede studieordningens mål med fire andre læringsmål for de studerende:

- at de får skrevet nogle gode, gerne fortrinlige specialer på et ½ år!
- at de opnår gode kompetencer i forhold til at styre processen samt indblik i de faglige og skriveprocesmæssige dele af det at skrive et speciale
- at de via klyngen (faglig underopdeling af holdet) får et godt netværk, der kan udgøre et bolværk i specialeprocessen
- at alles speciale eller specialeproces adresseres *hver gang* vi mødes

Får skrevet gode, gerne fortrinlige specialer på ½ år! De studerende har ikke afleveret i skrivende stund, hvor-

for det er for tidligt at sige, om alle får afleveret, og selvsagt umuligt at forudsige kvaliteten af de afleverede specialer. Specialeseminaret er heller ikke eneste input og støtte de studerende har i processen, da de har en individuel, faglig vejleder. Mit bedste skøn er, at flere vil aflevere speciale inden for ½ år end tidligere. Af dem, der afleverede speciale i 2005 på statskundskab, KU, blev 7 % af de 137 specialer skrevet inden for seks måneder og knap halvdelen (49 %) havde afleveret inden for et år (Jensen, 2006). Der var ingen entydig sammenhæng mellem karakterniveau og tid brugt på specialeskrivningen.

De studerende skal opnå gode kompetencer i forhold til at styre processen og få indblik i faglige og skriveprocesmæssige dele af det, at skrive et speciale: Jeg har fx holdt oplæg om projektstyring, nærmere bestemt arbejds- og tidsplaner; om gode skrive- og arbejdsvaner samt vejledningsprocessen. Dertil kommer oplæg om, hvad metode er, hvad et metodekapitel skal, bør og kan indeholde suppleret med en metode-tjek-liste. På samme måde oplæg om interview, analyse og 'det gode speciale'. Mine input blev suppleret med oplæg fra tidligere kandidater, der fortalte om deres oplevelser med at skrive speciale samt censorers syn på det gode speciale.

Overordnet var de studerende generelt tilfredse med specialeseminaret. I evalueringen angav 43 %, at forløbet var meget udbytterigt, 52 % at det var udbytterigt og 5 % at det var mindre udbytterigt. Det meste af evalueringen består af kvalitative kommentarer suppleret med karaktergivning 0-4 for udvalgte aktiviteter (fire = meget tilfreds). Alt, hvad der vedrører fremlæggelse af egne oplæg, modtage og give feedback, scorer højest (3.3-3.9). De to aktiviteter, der vurderes på samme niveau, er oplæg fra tre kandidater og undervisers indsats. Jeg finder, at seminaret har bidraget til at udstyre de studerende med de nævnte kompetencer.

De studerende skal via klyngen opnå et godt netværk, der kan støtte dem i specialeprocessen. De studerende på et hold af bachelorprojektskrivere eller specialeskrivere kender ikke nødvendigvis hinanden. Hvis en klynge skal kunne fungere som en god støtte for den enkelte i processen, og der skal sikres en god feedback kultur på holdet, har jeg gode erfaringer med at medvirke til at etablere en 'hold-følelse'. Det gør jeg rent praktisk ved for det første at have en runde, hvor de siger navn og yndlingsbog. For det andet medbringer jeg noget drikkeligt (kaffe, te) og spiseligt (fx gulerødder, rosiner, småkager) til den første undervisningsgang. I den første pause bliver de studerende i lokalet og får på den måde mulighed for at tale sammen. Om alt går vel etablerer de studerende selv en 'kageordning' for de resterende gange! For det tredje bliver de studerende placeret i klyngerne, hvor de skal løse forskellige opgaver. Endelig har alle klynger haft mulighed for at mødes på Pædagogisk Center Samfundsvidenskab, KU og fået en introduktion til, hvordan de kan sikre gode rammer om klyngen som skrivegruppe.

I evalueringerne fra specialeseminaret i foråret 2008 har de studerende blandt andet skrevet følgende om klyngen og pauserne: »Vi har lært om de forskellige elementer i specialeprocessen, men det bedste har været klynge-møder og pausesnak med andre specialestuderende.« »Klynge har mundet ud i en aktiv skrivegruppe.« »God stemning i klynge.« Der er selvsagt grænser for, hvor megen 'god stemning' man kan og skal skabe som underviser. Det har dog været tydeligt på forårets specialeseminarhold, at den klynge, der fagligt og personligt er mest heterogen, er mest utilfredse med forløbet som sådan. Og omvendt er der rigtig gode faglige diskussioner i de klynger, der svinger godt socialt.

Alles speciale eller specialeproces skal adresseres hver gang vi mødes er det sidste overordnede mål. Det er en udfordring at tage hensyn til den enkelte specialeskriver hver gang og samtidig tilgodese hele holdet. Jeg er nået frem til minimum tre måder at gøre det på:

- 1) Via mine plenumoplæg om fx interviewguides eksemplificerer jeg ud fra de studerendes fremsendte oplæg.
- 2) Feedback til en enkelt studerende kan ofte almen-gøres, så alle de øvrige kan høre, at det også vedrører dem. Det kan være i forbindelse med konkretisering af problemformulering; forskningstyper, begrundelser for valg og fravalg af fx teori og analysestrategi. Det kan også være i form af 'wake up call', dvs. via eksemplificering af en pointe fra andres specialer end 'den, der er på'.
- 3) Den enkelte skal løse opgaver i relation til eget speciale: Det er tilbud om at fremsende skriftlige oplæg om dagens emne; Non-stop skrivning om specialets emne; Ud fra metode-tjek-liste skal du begrunde valg og fravalg i forhold til din problemformulering; Alle reflekterer efter hver fremlæggelse over, hvad vedkommende kan bruge i den videre specialeproces.

Jeg finder det muligt og oplagt at sikre, at alle studerende kan lære noget hver undervisningsgang. Det er selvsagt forskellige opfattelser blandt de studerende af, hvordan det er forløbet i praksis. Nogle ønskede: »Mindre holdundervisning og mere tid til specialeskrivningen.« (SVS-hold 2008). Som nævnt tidligere fandt hovedparten (95 %) af de studerende, at forløbet var udbytterigt eller meget udbytterigt.

Læringsforståelse og procesperspektiv på skrivevejledning

Min tilgang til kollektiv opgave- og skrivevejledning baserer sig på to elementer. For det første Biggs' teori om læring og for det andet på skrivepædagogers forståelse af, at skrivning er en proces og vejledning skal understøtte skriveprocessen.

Forståelse af læring

Forenklet udlagt tilsiger australieren Biggs' *teori om læring*, at studerende lærer ved at gøre, at handle (Biggs, 2003). Forståelsen indskrives i et konstruktivistisk lærings syn anført af psykologen Piaget, hvis afsæt er, at »læring forudsætter egen indsats, og læring foregår i interaktion med omgivelserne.« (Fredheim, 2006, s. 8). Jeg bruger Biggs, da hans forskning vedrører universitetet. Han sondrer mellem to tilgange til læring; en overfladetilgang, hvor den studerende 'hopper over hvor gærdet er lavest' og sigter mod at kunne bestå eksamen. Og en dybdetilgang, hvor den studerende oplever en glæde ved at lære og søger efter mening og forståelse (Biggs, 2003, s. 14ff). Man kan altså forstå og lære på flere niveauer. Biggs skitserer fem forståelsesniveauer, som ikke uddybes her (Biggs, 2003, s. 48ff). God undervisning aktiverer deltagerne, da deres egen læreproces hermed forventes at blive sat i gang (Fredheim, 2006, s. 9f; Herskin, 2001, s. 142). Biggs anvender begrebet 'alignment' om at gøre studerende ansvarlige for egen læring (Biggs, 2003, s. 25ff). Institutionen og underviseren er medskabere af rammerne for undervisningen ved at formulere læringsmål, eksamensformer og konkrete undervisningsaktiviteter. Det ønskede læringsudbytte opnår en institution og dens undervisere ved at være vidende om sammenhængen mellem de elementer, der påvirker studerendes adfærd i en læringsituation.

I min undervisning lægger jeg vægt på at synliggøre de formelle formål og rammer for forløbet, opstille eksplicite læringsmål samt få afklaret de studerendes forventninger til forløbet. Overordnet ønsker jeg at etablere en refleksions- og læringsproces hos deltagerne, så de opnår kompetencer til at håndtere specialeskrivningsprocessen og får skrevet bedre specialer. Jeg opstiller også læringsmål for den enkelte undervisningsgang og søger at skabe rammer for de studerendes egen aktive læring (se punkt 3 ovenfor). I evalueringen af specialeseminaret fra foråret '08 gav mange studerende udtryk for, at de helt sikkert havde opnået et større læringsudbytte, hvis de havde været mere aktive selv: »Jeg kunne have haft materiale klar til alle de frivillige uploads.« Eller »Været mere til undervisningen.«

Skrivning er en proces

Et bachelorprojekt eller speciale skriver ikke sig selv. Det er et faktum, at man *ikke* kan læse, tænke eller tale sig til en skriftlig opgave, men kun skrive.⁸ I en undervisnings- og vejledningskontekst er det vigtigt at eksplicite, at skrivning er en proces. Der er stor forskel på, hvad og hvordan en studerende skriver i starten af et forløb, og de endelige formuleringer i det færdige bachelorprojekt eller speciale.⁹ Ofte tror studerende, at så snart de sætter pennen til papiret eller fingrene på tastaturet, så producerer de tekst til den færdige opgave. Det sker også, at vejledere kommenterer på oplæg fra studerende, som om det er færdige produkter, selvom det er på-vej-udkast. En kollektiviseret undervisnings-

vejledning forudsætter, at det er klart for både underviser og studerende, at fremlæggelse af og feedback på skriftlige oplæg har til formål at sikre, at alle kommer videre på en konstruktiv måde i *skriveprocessen*.

En blandt flere måder at understøtte procesforståelsen på i en kollektiv sammenhæng er at institutionalisere relevante feedbackformer. Mange vejledere er vokset op med en kritikform, der forenklet består i, at opponenter siger: »Dit emne er meget spændende, men ...« efterfulgt af en masse kritiske kommentarer, fx i form af du har valgt forkert case; du skal have mere teori med eller det du skriver der, det kan jeg ikke forstå. Det er tit set, at modtageren af en sådan feedback umiddelbart har svært ved at se, hvad der er værd at arbejde videre med. Et afsæt i de »tre k'er« giver andre muligheder. Først giver man en tilbagemelding om, »hvad man godt kan lide« (det kærlige). Dernæst siger man, »hvad man gerne vil høre mere om« (det konstruktive) og afslutningsvis »hvad man ikke kan forstå« (det kritiske).¹⁰ Alle typer af kommentarer skal være konkrete, dvs., at man skal henvise til de dele af teksten, som kommentaren vedrører. De tre k'er kan ikke stå alene, hvorfor det store arsenal af input om feedback fra Rienecker m.fl. (2005) også skal inddrages.

Jeg ekspliciterer proceselementet i undervisningen via fælles feedback-standarder, herunder krav om skriftlig feedback, men også i form af oplæg om processen. Enkelte studerende fandt at procesdelen i forårets specialeseminar fyldte for meget: »Færre undervisningsgange: der er lidt for meget fyld og procesvejledning, og på et for sent tidspunkt...« Mens andre har været tilfredse: »Fint tilfreds med deltagelse. Synes at vi /jeg har brugt god tid på klyngegruppens oplæg og fået brugbar ny viden, både om det faglige samt om processen – det at skrive speciale.«

Refleksion; hvordan kan undervisere blive bedre til at praktisere kollektiv vejledning?

Fra efterårssemesteret skal jeg være fagkoordinator for bachelorprojekt- og specialeseminarundervisning. En af mine opgaver er at forestå introduktion til undervisningsforløbene for både studerende og undervisere. I den sammenhæng ønsker jeg at blive klædt bedre på til at lære underviserne, hvordan den enkelte studerendes projekt adresseres *hver eneste* undervisningsgang samtidig med, at undervisningen foregår kollektivt. Andre skal ikke ukritisk overtage 'min model', da den ikke skal opfattes statisk, men tilpasses de studerende og den underviser, der indgår i en konkret undervisning.¹¹ Min ambition er at etablere en refleksions- og læringsproces hos underviserne, så de om nødvendigt ændrer praksis, så de studerendes læring øges og institutionen udnytter underviserressourcerne bedre.

Der er nogle udfordringer i forhold til at sikre implementering af mere kollektiv opgave- og skrivevejledning. (1) Kan forskningsresultater bruges til at (over)bevise undervisere om, at læring øges i kol-

lektive sammenhænge sammenholdt med individuelle tilbagemeldinger? (2) Hvad kan motivere undervisere til at ændre praksis? Hvis underviser 'blot' er usikker på modellen, da kan konkrete redskaber være en vej, men er underviser utryk ved at give feedback i en større gruppe, skal der formentlig mere til, så som samtaler med andre. (3) Hvad skal der til for at underviserne rent faktisk praktiserer kollektiv vejledning frem for individuel?

Undervisere lærer (også) bedst gennem at gøre og handle, jf. Biggs' teori om læring. Internationalt er der skrevet meget om, hvordan undervisere bedst lærer at undervise og vejlede. Her er kun et lille udpluk: Englænderne Knight m.fl. har en systemisk tilgang og fremhæver, at læring foregår i et samspil mellem individer og deres omgivelser (Knight, Tait, & Yorke, 2006). De har kortlagt, hvordan undervisere på Open University lærer og understreger, at planlagte lærings-tilbud har betydning, men i praksis er uformel læring vigtig. Derfor er det godt, hvis det er muligt at skabe rammer for et læringsmiljø, hvor deltagerne lærer informelt. Det kan være i form af netværk, samtaler med kollegaer og lignende. Et læremøde kan udgøre en ramme for uformel læring.

Australske forskere fremhæver, inspireret af Lave & Wenger (1991), forståelsen af praksisfællesskaber som rum for læring, når de udformer kurser for (ph.d.) vejledere (Pearson & Brew, 2002). De understreger, at vejledere skal opnå øget erkendelse om egen praksis og erfaringer, hvis de skal kunne udvikle sig og ændre praksis. Det fordrer, at vejlederne er åbne for samtaler om deres praksis og for at modtage feedback på både deres opfattelse af vejledning og vejledningspraksis. Jeg ser en konkret udfordring i forhold til at åbne underviserens øjne for, at deres praksis ikke dårlig, men kan kvalificeres til fælles nytte for både studerende, institutionen og dem selv.

Der er paralleller mellem Pearson og Brew samt Biggs, som jeg i min kontekst vil transformere til følgende punkter, der er inspireret af Biggs' alignment-tilgang:

- Det er vigtigt at underviserne forstår læringsmålene, herunder hvilke kompetencer de studerende forventes at opnå gennem undervisningen
- Dernæst skal underviserne omsætte læringsmålene til praksis; dvs. underviser skal finde ud af, hvad vedkommende bør gøre for at sikre, at de studerende lærer og opnår de ønskede kompetencer
- Underviser skal indleve sig i den aktuelle gruppe af studerendes behov og forventninger. Det fordrer fleksibilitet at kunne tage højde for, at studerende er forskellige og grupper af studerende lærer på forskellige måder.
- Endelig må underviser reflektere over egen praksis, det som Biggs betegner som 'den reflektive underviser', der bl.a. spørger, hvad er min teori om un-

dervisning? Efterlever jeg min teori i praksis? Kan teorien hjælpe mig til at undervise mere effektivt? Hvad forhindrer mig i at vejlede som jeg gerne vil (Biggs, 2003, p. 252)?

I praksis kan et første skridt være at underviserne mødes og fremlægger overvejelser om ovenstående punkter for hinanden. Eksempler på, hvordan læringsmålene kan omsættes i praksis, kan præsenteres i form af en op-ridsning af indholdet i artiklens andet afsnit. Refleksion kan man som undervisere foretage i enrum, sammen med de studerende, fx i form af midtvejsevaluering og med lærerkollegaer.

Referencer

- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University. What the student does*. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Dysthe, O., Samara, A., & Westerheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299-318.
- Fredheim, G. (2006). *At læse for at lære. En praksisbog i læringsstrategier*. København: Gyldendal.
- Herskin, B. (2001). *Undervisningsteknik for universitetslærere – formidling og aktivisering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, H. N. (2006). Speciale på et halvt år? *SK – Statskundskabs Kontakt* (111), 1-5.
- Jensen, L. B. (2008). Hver ting til sin tid. I: S. Skov & P. S. Jørgensen (red.), *Skriv godt. Festskrift til Lotte Rienecker i anledning af hendes 50 års fødselsdag d. 27. maj 2008* (s. 31-33). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, T. W. (2005). *Skriveprocesser i opgave- og specialevejledningen*. Århus: Århus Universitet. Center for Undervisningsudvikling.
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319-339.
- Kolmos, A., & Holgaard, J. E. (2007). Situationsbaseret projektvejledning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 2(3), 54-62.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. USA: Cambridge University Press.
- Pearson, M., & Brew, A. (2002). Research Training and Supervision Development. *Studies in Higher Education*, 27(2), 135-150.
- Rienecker, L. (1991). *Tekster til tiden. Undgå skriveblokeringer*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2005). *Den gode opgave. Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser* (3. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Noter

- 1 Jeg skelner mellem *studievejledning*, der er vejledning om valg af uddannelse og gennemførelse af samme forestået af studerende; faglige vejledere eller akademikere. *Faglig vejledning*, der har fokus på det indholdsmæssige i forhold til en problemstilling samt *proces-faglig vejledning*, der er vejledning med vægt på det processuelle og metodiske i forhold til at skrive en større skriftlig opgave, hvor det faglige er inkluderet, men ikke det væsentligste. De sidste to former forestås af undervisere.
- 2 Se Universitetsloven (LBK 1368 af 7. dec. 2007) § 9 og § 18.
- 3 BA-hold; bachelorprojekt-vejlednings-hold.
- 4 SVS står for Specialeseminar.
- 5 Tak til de tre undervisere, der har fortalt om deres bachelorprojektvejledning i foråret 2008.

- 6 Der indgik 11 masterstuderende og 5 vejledere i undersøgelsen, men flere studerende og vejledere i forsøget (Dysthe et al., 2006, s. 304f).
- 7 De nævnte erfaringer understøttes af Dysthe m.fl., der fremhæver det positive i, at studerende hører flere forskellige meninger om deres projekter både fra studerende, men også flere vejledere, der ikke nødvendigvis er enige. De bruger bl.a. begrebet 'multivoicedness' (Dysthe et al., 2006).
- 8 Man kan godt tale sig til en færdig opgave, hvis man optager det talte digitalt og skriver det ud efterfølgende.
- 9 Det illustreres fx af sondringen mellem tænkeskrivning og præsentationsskrivning (T.W. Jensen, 2005, s. 35) eller med ordene kreativ skrivning og formidlingskrivning (L. B. Jensen, 2008).
- 10 Jeg har forgæves ledt efter, hvem der bør krediteres for de tre k'er, men jeg har været inspireret af 'skrivepædagogerne' gennem tiderne, bl.a. (Rienecker, 1991, s. 87ff).
- 11 Undervisning og vejledning bør altid være situationsbestemt, dvs. at undervisning og vejledning bliver tilpasset de(n) studerendes aktuelle behov (Biggs, 2003; Rienecker & Jørgensen, 2005, s. 24ff).