



LÆRING MELLEM INDIVID OG GRUPPE

Muligheder for kollektiv akademisk vejledning på Arkitektskolen

Martin Søberg, adjunkt, ph.d.
martin.soberg@kadk.dk

Pædagogisk udviklingsprodukt
KADK – Arkitektskolen 2017

En stor del af undervisningen på Arkitektskolen finder sted som individuel vejledning. Det kan resultere i målrettet vejledning i de specifikke problemstillinger, den studerende er optaget af. Men det kan også betyde, at vejlederen gentager pointer, som med fordel kunne have været leveret kollektivt til en gruppe af studerende.

Et af målene med uddannelsen er at gøre den studerende i stand til at reflektere kritisk over eget – men også andres arbejde. Og over betingelserne for kritikken, altså de forforståelse, refleksionen er baseret på.

Her ligger en didaktisk problemstilling: Hvordan kan man som vejleder på Arkitektskolen i højere grad hjælpe studerende til at opnå kompetencer i evaluering af eget og andres arbejde, herunder at være i stand til at formulere og strukturere feedback på et fagligt, akademisk grundlag?

Kollektiv akademisk vejledning (KAV) kan være et svar på ovenstående problemstilling. Ved KAV forstår vi en vejledningsform i grupper, hvor udgangspunktet er den studerendes arbejde med et individuelt projekt. Vejledningen er akademisk, fordi den også sigter imod at give den studerende almene akademiske kompetencer i refleksion, metarefleksion, argumentation, feedback og strukturering af dialogiske forløb. Kompetencer i at give konstruktiv feedback kan i sig selv gøres til et specifikt læringsmål.

KAV kan udformes på mange forskellige måde. Her vil jeg præsentere nogle af de overordnede idéer med KAV og dens forudsætninger og udfordringer. Desuden vil jeg præsentere et eksempel på, hvordan man kan arbejde med KAV på Arkitektskolen med udgangspunkt i et forløb med vejledning i individuelle skriftlige opgaver på kandidatniveau.

Rammer for KAV

Ikke alle undervisningsforløb er lige relevante for brugen af KAV. En forudsætning for KAV er derfor vejlederens refleksion over relevansen af og betingelserne for KAV i forbindelse med et undervisnings- og vejledningsforløb. Måske er KAV relevant hele vejen igennem forløbet, måske kun i dele – eller slet ikke. Her spiller overvejelser om læringsmål ind. I hvilken grad skal forløbet bidrage til opbygningen af den studerendes kompetencer i feedback og dialog?

KAV fungerer bedst i mindre grupper på 4–10 studerende. Grupperne kan sammensættes på forskellige vis – fx med vægt på lignende problemstillinger i de studerendes individuelle arbejde. Det er vigtigt, at vejlederen kommunikerer klart om processen og forventningsafstemmer med de studerende. Hvordan er den struktureret, hvad forudsætter vejlederen af den studerende, hvilke mål har vejlederen med KAV? Undervejs lytter og kommenterer vejlederen og samler op på væsentlige pointer, mundtligt eller skriftligt fx i stikordsform.

KAV kan bruges både til sparring på de enkelte projekter og til at give faglige input. Ikke mindst kan den være gavnlig i forbindelse med problemformulering, hvor den studerende bliver bedre til at udarbejde en skarp problemformulering, når eget og andres udkast undersøges og diskuteres kollektivt. Den studerende trænes altså i at give og modtage feedback og dermed også i evnen til selvevaluering.

Deltagernes roller

Når vejledning foregår i grupper og med henblik på aktivt at inddrage de studerende i dialog, stiller det særlige krav til vejlederens rolle. Det vil sige at vejleder-studererforhold som

fx leder-følger, herre-tjener eller guru-discipel ikke er relevante og formålstjenestelige. Vejleder-studererforholdets mere inkluderende karakter må snarere karakteriseres som guide-udforsker, projektleder-teammedarbejder eller kollega-kollega.

Vejlederen er ikke længere eksperten, som docerer sin viden til de studerende, men en facilitator, som kvalificerer de studerendes analytiske evner, som rammesætter, guider og orienterer sig i forhold til de studerendes læring. Strukturering af dialogprocessen og tydeliggørelse af væsentlige pointer er vigtige aspekter af vejlederens rolle i KAV. Dette forudsætter god forberedelse af rammer og indhold for KAV, herunder sparring med kolleger før og efter vejledningen.

Samtidig giver KAV god mulighed for, at vejlederen selv kan modtage feedback fra de studerende, hvilket kan bruges såvel i forbindelse med kommende vejledning som i undervisningen generelt: Hvad har de studerende forstået, og hvordan tager de det i anvendelse? Hvilke kompetencer har de opnået, hvordan strukturerer de deres viden og arbejde, og hvilke særlige udfordringer står de med i relation til forløbets læringsmål? Bevidsthed om, hvilke typer af spørgsmål, man stiller de studerende, er også væsentligt: Er det fx spørgsmål som er åbne eller som peger imod bestemte handlinger?

KAV stiller også særlige krav til de studerende. Særligt hvis der er tale om vejledning i forbindelse med skriftligt arbejde, forudsætter frugtbart KAV, at de studerende har afleveret og forberedt sig inden vejledningen. Det er også en betingelse, at de studerende er villige til at indgå i dialog og arbejder seriøst og systematisk med forløbets problemstillinger, såvel som med egen refleksion og metarefleksion.

Til gengæld vil de studerende kunne opleve, at socialiseringen i grupper og den dialogiske proces sætter dem bedre i stand til at bruge hinanden til peer-feedback, også uden for den skemalagte undervisning og vejledning.

Et forsøg med KAV

I den konkrete case gjorde jeg et forsøg med KAV på Arkitektskolen. Forsøget bestod af vejledning af fire studerende i forløbet Poetik på Kandidatprogrammet Kunst og Arkitekturs første semester i en vejledningsseance af ca. 1 times varighed.

I stedet for at vejlede hver studerende én ad gangen og dermed opdele seancen i fire dele, gjorde jeg forsøg med flere runder af feedback. Først blev én af de studerende bedt om at redegøre for den problemstilling, han arbejdede med i sit individuelle projekt. Efterfølgende gav hver af de øvrige studerende efter tur kort feedback med særligt fokus på at skærpe problemstillingen. Jeg spurgte til, hvordan de andre studerende havde forstået deres kammerats projekt. En forudsætning herfor var, at de studerende havde forberedt sig og læst hinandens skriftlige materiale, som var uploadet i et modulrum en uges tid inden.

Min rolle som vejleder var at facilitere, fx når en studerende havde vanskeligt ved at formulere sin feedback, eller hvis der var forståelsesproblemer. Det kunne også handle om at perspektivere feedbacken på basis af min viden og erfaring – eller om at spidsformulere enkelte pointer. Når hver studerende havde givet feedback samlede jeg op på kommentarerne i en fælles skriftlig liste med hovedpointer fra feedbacken, altså en repetition af pointerne. Den enkelte studerende fik efter vejledningen denne liste med sig.

Da vi havde gennemløbet denne model med fokus på problemstillinger for alle de studerende, gentog vi processen, men denne gang ud fra spørgsmålet: Hvad er det næste, du skal/vil gøre? Endeligt evaluerede vi forsøget med KAV. De studerende oplevede at være mere aktive i vejledningen, men også at de rent faktisk havde fået nyttig feedback på deres individuelle projekt.

Som facilitator og vejleder forsøgte jeg at forholde mig spørgende og lyttende, men også at følge op med konkrete anvisninger og forslag til, hvordan den studerende kunne komme videre i sit arbejde. Hvis jeg vurderede, at der var behov for det, forsøgte jeg at gøre de næste skridt i projektarbejdet så konkrete som muligt evt. igennem aftaler om færdiggørelse af bestemte dele inden næste vejledning.

KAV kan struktureres på forskellige måder, hvad enten de studerendes eller vejlederens viden er i centrum – eller om de studerende har indflydelse på processen eller ej. I mit forsøg med KAV var de studerendes viden i centrum frem for vejlederens, mens de studerende ikke havde indflydelse på styringen af den dialogiske proces, som derimod var struktureret af vejlederen bestående af runderne med spørgsmål og feedback.

KAV's udfordringer og potentialer

En af udfordringerne ved KAV er balancen mellem det individuelle og det kollektive, så vejledningen bliver relevant for alle. Dette gælder særligt, når der er tale om vejledning i forbindelse med skriftligt arbejde, hvor de studerende kan være på forskellige niveauer eller være nået til forskellige steder i skriveprocessen. Udfordringen peger tilbage på vigtigheden af vejlederens bevidsthed om relationerne i gruppen såvel mellem studerende som mellem studerende og vejleder.

KAV forudsætter erkendelse af dialogens relationelle og kontekstuelle betingelser, herunder kravet om alles aktive deltagelse. Det betyder imidlertid ikke, at der ikke kan være plads til uenighed. Her har vejlederen et særligt ansvar for at sikre sig, at dialogen og den konkrete feedback på projektet forbliver konstruktiv og relevant.

Den studerende har mulighed for at blive mere bevidst om forståelsesrammen for eget arbejde igennem KAV. Dette gælder ikke mindst i kraft af den fælles dialog, hvor studerende og vejleder kan overveje egne for forståelser – altså giver sig i kast med metarefleksion. KAV tilbyder de studerende at tage mere ansvar for egen læring og kan potentielt set lede til studieaktiviteter initieret af studerende og med deltagelse af studerende eksempelvis i forbindelse med forberedelse og studiegrupper. Øgede kompetencer i dialog og feedback giver også mulighed for, at studerende kan bruge hinanden mere uden for vejledningen til peer-feedback og sparring.

Vejlederens rolle i forbindelse med KAV er i høj grad at agere facilitator. Det stiller krav til vejlederens evne til at lytte og til at forholde sig kontingent. Bidrager en studerendes udsagn til eget projekt eller til en fælles diskussion? Det er vigtigt, at vejlederen giver den studerende nok tid og tillader, at dialogen tager nye uforudsete retninger. Vejlederen må i et vist omfang være tilbageholdende for at fremme den aktive lytten og give plads til ikke blot den studerendes epistemologiske og praktiske stemme, men også den studerendes ontologiske stemme, som angår væren og tilblivelse og som ofte er forbundet med en vis sårbarhed, men ikke desto mindre er væsentlig i et reflekteret arbejde.

Litteratur

- Batchelor, D. (2008). "Have Students Got A Voice?" In *Changing Identities in Higher Education*, red. Barnett og Di Napoli (pp. 40-54). Routledge.
- Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective Teaching in Higher Education*. Routledge.
- Christensen, C. R. (1991). "The Discussion Teacher in Action." In: *Education for Judgment*, red. Christensen, Garwin og Swett (153-172). Harvard Business School.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Routledge.
- Keiding, T. B., & Qvortrup, A. (2015). *Den empiriske uddannelsesvidenskab og kvalitet i studieaktivitet. Studieaktivitetsmodellen* (pp. 22-36). Systime Academic.
- Nordentoft, H.M., Mariager-Anderson, K. & Smedegaard, A. (2016). *Kollektiv akademisk vejledning. En introduktion*. DPU, Aarhus Universitet.