

# Vejledningsforløb - Grundlagstekst

6- dages kursus



I denne tekst sammenlignes flere forskellige eksempler på vejledningsforløb med det formål at give et bud på en form for integreret model for vejledningsforløb. Med vejledningsforløb menes de arbejdsfaser, som en enkelt vejledning kan være inddelt i. I beskrivelserne af vejledningsforløbet forekommer der overlapninger og de forskellige kilder omtaler i vidt omfang sammenlignelige faser. Faserne vil fremover blive benævnt **aftale**, **beskrivelse**, **problem**, **fordybelse** og **afklaring**, **løsninger** og **evaluering**, da disse betegnelser er de oftest brugte betegnelser for den enkelte arbejdsfase i den litteratur, som er undersøgt og da de giver rimelig mening og skaber umiddelbar forståelse for de fleste af de adspurgte studerende. Der er en forholdsvis høj grad af konsensus om rækkefølgen i arbejdsfaserne, men det bør dog bemærkes, at flere af de undersøgte forfattere slår to eller flere af faserne sammen, ligesom flere taler om forskellige niveauer indenfor den enkelte arbejdsfase f.eks. Graugaard<sup>1</sup>, der taler om et sagligt lag, et metodisk lag og et personligt lag indenfor fordybelsesfasen.

En kort forklaring til de enkelte arbejdsfaser kunne lyde således:

1. **Aftalen** er den fase, hvor vejleder og vejledningssøgende etablerer en form for kontrakt om, hvordan vejledningen skal afvikles i praksis f.eks. aftaler om rammer, mål, forventninger til relationer mellem deltagerne samt problemdefinition.
2. **Beskrivelsen** er vejledningssøgendes fremlæggelse af sit problem f.eks. i form af en situationsbeskrivelse fra praksis.
3. **Problem** er vejleders og vejledningssøgendes fælles afgrænsning af, hvilket problem de ønsker at prioritere i vejledningen.
4. **Fordybelse og afklaring** er en analysefase, hvor vejleder og vejledningssøgende undersøger, analyserer og vurderer problemet fra forskellige perspektiver og med forskellige 'redskaber' med det formål at opnå bedst mulig forståelse af problemet.
5. **Løsninger** er fasen, hvor vejleder og vejledningssøgende undersøger mulige handlingsmåder og deres konsekvenser.
6. **Evaluering** er afslutningsfasen, hvor vejleder og vejledningssøgende vurderer, hvordan vejledningsforløbet er gået.

Ovenstående faser benævnes som sagt lidt forskelligt i de udvalgte kilder, hvilket ses i flg. skema:

---

<sup>1</sup> Graugaard 1996

Kilder	Andersen 1995 <sup>2</sup>	Bang og Heap 1999 <sup>3</sup>	Humle 1995 <sup>4</sup>	Løw 1998 <sup>5</sup>	Schwartz 1998 <sup>6</sup>
<b>Aftale</b>	<i>Aftale</i>	<i>Etablere aftale</i>	<i>Etablering af aftale</i>	<i>Indgåelse af aftale</i>	
<b>Beskrivelse</b>	<i>Beskrivelse</i>	<i>Formidle information</i>	<i>Fremlæggelse af problem</i>	<i>Afklaringsfasen</i>	<i>Beskriv situation</i>
<b>Valg af problem</b>	<i>Kernen</i>	<i>Beslutning om problem</i>			<i>Hvad problemet er</i>
<b>Fordybelse og afklaring</b>	<i>Hvad har situationen lært dig?</i>	<i>Forståelse af problemerne</i>	<i>Problem-analyse</i>	<i>Undersøgelsesfasen</i>	<i>Problem diskuteres kritisk</i>
<b>Løsninger</b>		<i>Mulige handlingsmåder</i>	<i>Valg af løsninger</i>	<i>Håndteringsfasen</i>	<i>Handlemuligheder</i>
<b>Evaluering</b>	<i>Feedback</i>	<i>Evaluering</i>	<i>Evaluering og refleksion</i>	<i>Evalueringsfasen</i>	<i>Opsamling</i>

Man kan således med en vis rimelighed antyde, at der er en form for konsensus i flere danske vejlednings- og supervisionsforfatteres opfattelse af arbejdsfaser i vejledningsforløbet.

---

<sup>2</sup> Andersen 1995

<sup>3</sup> Bang og Heap 1999

<sup>4</sup> Humle 1995

<sup>5</sup> Løw 1998

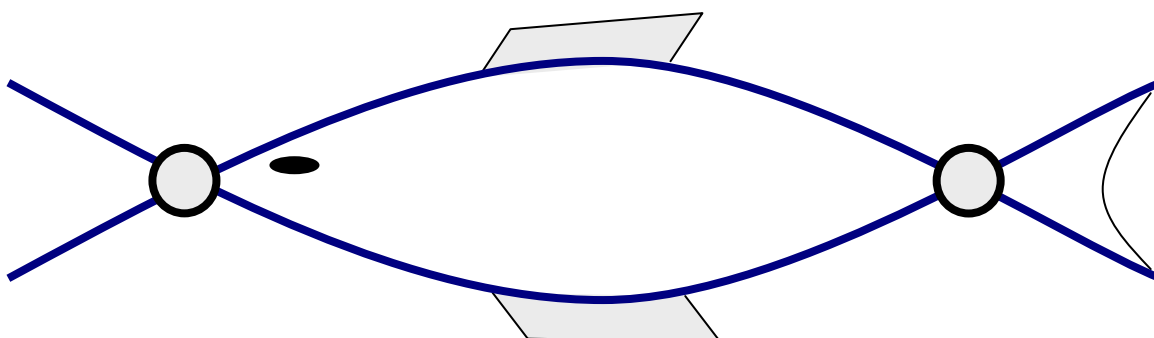
<sup>6</sup> Schwartz 1998

## Fisken

Med udgangspunkt i ovenstående arbejdsfaser i et vejledningsforløb er det forsøgt at konstruere en grafisk model, som dels indeholder faserne og dels forsøge at anskueliggøre, hvilke faser der er åbnende og udvidende i forhold til indhold og form i vejledningen, og hvilke der er lukkende og præciserende.

Beskrivelsesfasen kan f.eks. starte med en afklaring og en forståelse af en situation bredt i så mange aspekter og perspektiver som muligt - for langsomt at glide over i en præcisering af, hvilket problem den vejledningssøgende præcist ønsker at fokusere på i vejledningen for derefter at åbne sig mod de mange tolkningsmuligheder i fordybelses- og afklaringsfasen osv.

Denne grafiske model er blevet kaldt 'fisken', da modellen har en vis lighed med en fisk:



Med arbejdsfaserne indsat ser det således ud:



Ideen er altså visuelt at anskueliggøre, at hvor trompetfisken er bred/tyk, vil vejlederen benytte sig af åbne og udvidende<sup>7</sup> spørgsmål med det formål at hjælpe den vejledningssøgende til nye perspektiver og muligheder, mens vejlederen i de snævre og lukkede områder (markeret med en cirkel) vil benytte lukkede og afgrænsende spørgsmål med det formål at hjælpe den vejledningssøgende til valg af afgrænsede problemer eller løsninger. Hvis vejlederen ikke blot bruger spørgsmål men også udtrykker sine egne perspektiver og synspunkter, vil han i de 'brede faser' indskyde nye synspunkter og i de 'snævre faser' komme med synspunkter, der kan gøre valget af problem eller løsning mere præcist.

I skematisk form kunne dette se således ud:

Aftale	Beskrivelse	Valg af problem	Fordybelse og afklaring	Løsninger	Evaluering
lukket	åben	lukket	åben	lukket	åben

Som det ses en skiftevis åben og lukket form, hvilket antyder en dialektisk tilgang.

### Konvergent og divergent erkendelse

Denne dualisme<sup>8</sup> mellem det afgrænsende og det udvidende kan man også udtrykke gennem begreberne konvergent og divergent<sup>9</sup>, som er hentet fra intelligensforskeren Guilfords matematisk-logiske strukturteori, **Structure of Intellect**-modellen:

- Konvergent erkendelse betegner en entydig erkendelse med en bestemt løsning opnået gennem fastlagte problemløsningsmetoder.
- Divergent erkendelse betegner modsat en flertydig erkendelse, kreativitet eller mangfoldighed, hvilket betyder muligheden for flere forskellige ikke fastlagte løsninger opnået gennem forskellige problemløsningsmetoder.

I Guilfords tredimensionelle S.I.model, som består af 120 intellektuelle delfunktioner, er konvergent og divergent produktion placeret sammen med vurdering, hukommelse og kognition på dimensionen for operation, som i modellen kombineres med en produktdimension med 6 områder og en indholdsdimension med 5 områder. Selvom denne omfattende model har vist sig ikke at være specielt brugbar i praksis på grund af vanskeligheder ved at kombinere de mange delfunktioner, er de to begreber konvergent og divergent ganske brugbare i en vejledningssammenhæng, idet de betegner den skelnen, som ofte viser sig nødvendig i pædagogisk-psykologiske sammenhænge, mellem problemer med en rigtig løsning og problemer med flere mulige løsninger. Dette beskriver mere grundlæggende to forskellige videnskabssyn,

<sup>7</sup> Metze og Nystrup 1995 bruger begreberne 'udvidende og afgrænsende gensvarsmodeller' s.25-38.

<sup>8</sup> Dualismen "hævder, at alt værende ... skal forklares ud fra to klart adskilte og uafhængige grundprincipper" (Lübcke 1983 s. 95)

<sup>9</sup> Oprindeligt er begreberne hentet fra geometriens betegnelser for to liniers retning mod samme eller flere punkter, som bl.a. bruges i de synsperceptuelle begreber om øjnenes bevægelser.



hvor vejledningen kan tage retning enten mod en reduktionistisk<sup>10</sup> refleksion, som søger mod et mål bl.a. gennem forenkling og en holistisk<sup>11</sup> refleksion, som søger mod flere forskellige mål bl.a. gennem kreativitet, mangfoldighed og udvidelsestænkning.

Hvis man skulle placere konvergent-divergent-dualismen i tidligere nævnte skema ville det se således ud:

Aftale	Beskrivelse	Valg af problem	Fordybelse og afklaring	Løsninger	Evaluering
konvergent	divergent	konvergent	divergent	konvergent	divergent

### Perry's stadier for erkendelsesmæssig udvikling

En lignende skelnen finder man i Perry's undersøgelse af studerendes erkendelsesmæssige udvikling, hvor han gennem semi-strukturerede interviews finder frem til tre hovedudviklingspositioner<sup>12</sup>. Den første hovedposition, som indtages af nye studerende, er absolutistisk tænkning med én rigtig løsning og én absolut sandhed, hvilket også betyder, at den studerende ser læreren eller vejlederen som autoriteten. I den anden hovedposition har den studerende fået erfaring gennem flere oplevelser af modsætningsfyldte 'sandheder' og indtager derfor en relativistisk holdning med mulighed for flere forskellige rigtige løsninger, hvilket kan udtrykkes som at 'alt er relativt og kontekstuel'. Disse to hovedfaser er, som det ses, identiske med Guilford's konvergent-divergent-dualisme, men Perry tilføjer en tredje hovedposition, som han kalder valg og engagement (Commitment<sup>13</sup>), hvor den studerende blandt de mange muligheder vælger en løsning for at engagere sig i denne f.eks. uddannelse, job, børn, bosted osv., men det kan også være de helt eksistentielle valg f.eks. at 'livets mening er at hjælpe andre' el.lign.

I vejledningssituationen kan det ofte være af stor betydning sammen med den vejledte at klarlægge de forforståelser, som hun har om konvergente eller divergente løsninger og mål og dermed klarlægge, om hendes opfattelse står i modsætning til problemets erkendelsesmulighed. Ofte oplever vejlederen, at vejledningssøgende reflekterer reduktionistisk over problemer, der kræver divergente løsninger eller

<sup>10</sup> "Reduktion vil sige, at man vælger, hvordan man vil anskue det videnskabelige genstandsfelt for derefter at se bort fra andre aspekter ved det pågældende ... et eksempel herpå ... *behaviorisme* vælger at se bort fra bevidstheden for i stedet at koncentrere sig om adfærden." (Christensen 2002 s.30)

<sup>11</sup> "Holisme-teorier er ... karakteriseret ved at hævde at "helheden er mere end summen af delene"" (Christensen 2002 s.88). I denne sammenhæng betegner det dog nærmere et syntese-synspunkt overfor et atomistisk eller et pluralistisk overfor et absolutistisk.

<sup>12</sup> Perry opererer med tre underpositioner for hver hovedposition, altså i alt 9 underpositioner

<sup>13</sup> Perry bruger begrebet 'Commitment' og skriver om dette: "In this study the term "Commitment" refers to an act, or ongoing activity relating a person as agent and chooser to aspects of his life in which he invests his energies, his care, and his identity ...Commitments require the courage of responsibility, and presuppose an acceptance of human limits, including the limits of reason."(Perry 1970 s.149-150).

Oversættelsen til 'valg og engagement' har jeg hentet fra Jacobsen 1999 s.117

omvendt, problemer, hvor kun en konvergent løsning er mulig, bliver udsat for megen kreativitet og divergent tænkning.

### Litteraturliste

- Andersen, Ole D.; Petersson, Erling (1995): *Kollegial supervision – en håndbog*. Kbh., Undervisningsministeriet. FoU-publ. 24 – 95.
- Bang, Susanne; Heap, Ken (1999): *Skjulte ressourcer. Supervisionsgruppen og dens arbejdsmetoder*. Kbh., Munksgaard.
- Christensen, Gerd (2002): *Psykologiens videnskabsteori – en introduktion*. Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.
- Graugaard, Hanne (1996) Supervision. I: *Psykologisk pædagogisk Rådgivning, nr.3, 1996 s.224-238*
- Humle, Anne-Suzette (1995): Samtalen til faglig og personlig udvikling: Kollegial supervision. I Humle, Anne-Suzette: *Dialog der bygger bro*. Schultz. s.45-78.
- Jacobsen, Bo (1999): Den psykologiske udvikling hos studerende. I: Knudsen, Anne; Nejst Jensen, Carsten: *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Værløse, Villesø & Baltzer.
- Lübcke, Poul (1983): *Politikkens filosofileksikon*. København, Politikens Forlag.
- Løw, Ole (1998): *Kollegial supervision i systemisk perspektiv*. Århus, Århus Dag- og Aftenseminarium
- Metze, Erno; Nystrup, Jørgen (1995): *Samtaletræning. Håndbog i præcis kommunikation*. København, Socialpædagogisk Bibliotek.
- Perry, W. (1970): *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York, Holt, Rinehart and Winston
- Schwartz, Ida (1998): *Sparring. Faglig samtale og refleksion i pædagogisk praksis*. Rapport finansieret af Udviklings- og forskningsfonden, BUPL & SL.



Besøg [sprogpakken.dk](http://sprogpakken.dk) for mere information. Sprogpakken er udviklet for Servicestyrelsen af:  
Professionshøjskolen UCC, University College Lillebælt, VIA University College  
COK - Center for Offentlig Kompetenceudvikling, Center for Børnesprog, Syddansk Universitet