

**Arbejdsrapporter fra  
Center for Undervisningsudvikling  
Det Humanistiske Fakultet og Det Teologiske Fakultet  
Aarhus Universitet**

Hanne Leth Andersen og Tine Wirenfeldt Jensen (red.)

**Faglig vejledning på universitetet**

Arbejdsrapport 2005-4  
December 2005  
Aarhus Universitet

Udgiver:  
Center for Undervisningsudvikling  
Jens Chr. Skous Vej 3, bygning 1451  
8000 Århus C  
[www.hum.au.dk/cfu/](http://www.hum.au.dk/cfu/)  
Tlf.: +45 8942 6903 / +45 8942 6907

Tryk:  
Fællestrykkeriet for Sundhedsvidenskab og Humaniora,  
Aarhus Universitet  
ISBN 87-91234-33-6



# Faglig vejledning på universitetet

Hanne Leth Andersen og Tine Wirenfelddt Jensen (red.)

<b>Forord: Vejledning som undervisningsform</b>	1
<b>1. Kandidatspecialet: myter, kompetencer og roller</b> Af Hanne Leth Andersen	
1. Hvad er et speciale?	5
2. Myter om specialet	6
3. Krav, proces og kompetencer	8
4. Organisering af vejledning	11
4.1 Fokus på proces	13
4.2 Vejleder og vejledt: roller og rollemodeller	15
4.3 Dialogen	17
4.4 Grænser for e-vejledning?	18
5. Tekstelementet: Hvad skrives og hvad læses?	19
6. Ud af vejledningen: Bedømmelse og udtalelse	20
7. Evaluering af vejledning	21
8. Konklusion	22
Litteratur	
<b>2. Skriveprocesser i opgave- og specialevejledningen</b> Af Tine Wirenfelddt Jensen	
1. Indledning	25
2. Hvorfor studerende med skriveproblemer sjældent opsøger deres vejleder	25
3. Ingen fagvejledning af skriftlige opgaver uden vejledning i skriveprocessen	28
4. Eksamen: institutionens rammesætning om skriveprocessen	32
5. Skrivningens to poler – vejlederens to roller	34
6. Konklusion	37
7. Ressourcer for vejledere og studerende	38
7.1 Netbaseret skrivevejledning	38
7.2 Udgivelser	39
7.3 Kurser m.m.	40
Litteratur	
<b>3. Hvad mener de studerende? Om vejledning og indføring i teori og metode</b> Rapport fra en spørgeskemaundersøgelse på KU Af Sabine Bjørg Jensen	
1. Baggrund for undersøgelsen	43
2. Undersøgelsens resultater	44
2.1 Teori- og metodekrav til opgaver og speciale	45
2.2 Manglende viden om de grundlæggende akademiske elementer	46
2.3 Opfattes studierne som videnskabelige af de studerende?	49
3. Konklusion	52
4. Perspektivering	52
Litteratur	



## Forord: Vejledning som undervisningsform

Vejledning er et bredt begreb som anvendes i mange forskellige sammenhænge på universitetet. Vejledning finder sted i form af studievejledning, erhvervsfaglig vejledning, personlig vejledning og opgavefaglig vejledning. Det er denne sidste vejledningsform vi vil fokusere på i dette arbejdsblad, som således betragter vejledning som en undervisningsform på linje med forelæsninger, holdundervisning og seminarer. Den mere *erhvervs- og studieorienterede vejledning* er i fokus politisk i disse år, og muligheder og retningslinjer for denne vejledning udvikles og fremlægges derfor mere eksplicit end tidligere både lokalt på fagene og på institutionsniveau. Den *opgavefaglige vejledning* overlades derimod ofte til den enkelte underviser og vejledningens omstændigheder, kriterier og mål risikerer dermed at blive unødigt personafhængige.

Den opgavefaglige vejledning, herunder projektvejledning<sup>1</sup>, findes på alle niveauer i universitetsuddannelserne, som ifølge Universitetsloven (2003) opdeles i tre niveauer med hver sin afsluttende opgave: bachelorprojektet, kandidatspecialet og ph.d.-afhandlingen. Undervejs på de første to niveauer udarbejdes i de fleste uddannelser herudover et antal større eller mindre frie skriftlige emneopgaver. Mange elementer både med hensyn til arbejdsproces og produktkrav til en skriftlig opgave er ens på alle tre niveauer. Idealet er den forskningsorienterede tilgang til stoffet hvor der tages udgangspunkt i stofindsamling og stofudvælgelse på baggrund af problemformulering, hypotese eller arbejdsspørgsmål, og hvor opgaven eller afhandlingen opbygges af metoderedegørelse, analyse, syntese og konklusion.

Et vigtigt spørgsmål er hvor meget processen kan og skal styres af vejlederen og institutionen. Ofte oplever studerende og vejledere en dobbelthed mellem behovet for rammer og behovet for frihed med plads til individuelle arbejdsmetoder<sup>2</sup>. Der er ingen tvivl

---

<sup>1</sup> Vi skal bemærke at vi ikke i nærværende publikation vil komme specifikt ind på vejledning i projektarbejde. For et særligt fokus på projektarbejde henvises til eksempelvis Kolmos og Krogh 2002 samt <http://www.hum.au.dk/cfu/sider/indsatsomraader/ressourcer/projektarbejdsformer.pdf> hvor der rapporteres fra nogle af de fag ved HUM, AU som arbejder projektorienteret.

<sup>2</sup> Se Andersen, Hanne Leth (2005): "Planlagt uddannelse for selvstændige studerende", *Arbejdsblad fra Center for Uddannelsesudvikling* 3, 15-35.

om at der er brug for at vejledningen lægger vægt på specialeproces og metode, men hvis er ansvaret?

De tre artikler i dette hæfte omhandler vejledning i forbindelse med større opgaver på bachelor- og kandidatniveau: bachelorprojektet og kandidatspecialet. Men det er vigtigt samtidig at understrege at opgavefaglig vejledning med fokus på arbejdsproces og produktkrav samt feedback på opgaveskrivning bør være et fokus i akademiske uddannelser helt fra studiestarten.

Arbejdspapirets første artikel "Kandidatspecialet: myter, kompetencer og roller" tager udgangspunkt i kandidatspecialet og introducerer til den opgavefaglige vejledning. Herunder tages der bl.a. fat på specialet som genre og på de myter der trives om specialeskrivning og vejledning. Artiklen undersøger typer og normer for specialer og lægger vægt på specialets rolle som en afsluttende kompetencefremmer. I kraft af sin placering i slutningen af kandidatuddannelsen medvirker specialet til at gøre den studerende bevidst om de metoder, generelle akademiske arbejdsformer og mere snævert faglige tilgang som den studerende har tilegnet sig i løbet af studietiden. I denne forbindelse behandles selve vejledningen, vejlederroller, -strategier, retningslinjer for og evaluering af vejledning.

Den anden artikel "Skriveprocesser i opgave- og specialevejledningen" fokuserer på skriveprocessens status i opgave- og specialevejledningen. I artiklen undersøges, hvordan både den konkrete vejledning og uddannelsesinstitutionen rammesætter den studerendes skriveprocesser. Der peges på, at denne rammesætning altid er et vilkår og at konsekvenserne heraf bør indgå i planlægning af uddannelsesforløb, eksamensvalg og tilrettelæggelsen af den konkrete vejledning. Dette er ikke altid tilfældet, da vejledning i skriveprocesser ofte foregår implicit. I artiklen argumenteres for, at man ved at ekspliciterer vejledningen i skriveprocesser kan forebygge forsinkelser i studieforløbet, dårlige opgaver og mangel på opøvelse af proceskompetence hos den studerende. Afslutningsvis præsenteres en skrivepædagogisk model som et muligt pædagogisk værktøj i vejledningen og der henvises til en række ressourcer, som vejledere og studerende kan drage nytte af i vejledningsforløbet

Sabine Bjørg Jensen præsenterer i den sidste artikel en spørgeskemaundersøgelse hun har foretaget på Københavns Universitet som en del af sit speciale. Hun har henvendt sig til alle specialeskrivere ved Institut for Engelsk, Germansk og Romansk. Målet med undersøgelsen var at finde frem til hvordan de studerende opfatter teori og metode i det akademiske arbejde, og om de føler sig rustet til at gå i gang med specialeskrivningen. Der findes ikke megen konkret viden inden for dette område og Sabine Bjørg Jensens undersøgelse giver et unikt indblik i de studerendes oplevelse af og holdning til teori- og metodeindføring i undervisning og vejledning, hvilket CFU finder vigtigt at give rum og plads til at formidle og diskutere.

Vi ved fra vores erfaringer fra HUM-AU's skriveværksted<sup>3</sup> over de seneste tre år og fra *Akademisk Skrivecenter* ved KU at resultaterne fra den sidste artikel i hvert fald delvist kan overføres til andre fag. Begge steder gælder det at de studerende der opsøger kurserne i akademisk opgaveskrivning kommer fra en bred vifte af de humanistiske fag. De studerende oplever et behov for afklaring af begreber som metode og teori i det akademiske arbejde.

Vi håber med dette hæfte at bidrage til de mange diskussioner om specialevejledning der foregår rundt på fag og i studienævn og ikke mindst blandt studerende og vejledere. Når specialet skal tænkes ind i en klarere tidsdimension med tydeligere produktkrav, er det nødvendigt at være bevidst om hvordan selve vejledningen kan kvalitetssikres, og det er ligeså fundamentalt at de forskellige faglige områder gør sig klart hvilke værdier der bør være umistelige for den akademiske svendepreve.

---

<sup>3</sup> Det Humanistiske Fakultet har i de sidste 3 år udbudt et kursus i skriftlig formidling under titlen "Akademiske genrer og skriftlig formidling". Deltagerne i kurset kom fra hele Humaniora og de sidste to semestre også fra Teologi (se i øvrigt Tine W. Jensens artikel).





# 1. Kandidatspecialet: myter, kompetencer og roller

Af Hanne Leth Andersen

## 1. Hvad er et speciale?

Kandidatspecialet betragtes som den akademiske kandidatuddannelses flagskib eller svendestykke<sup>4</sup>. Det afslutter og afrunder uddannelsen, og det er i specialearbejdet den forskningsbaserede tilgang til studiet står sin endelige prøve. Her får den studerende mulighed for at gennemføre et større arbejde og skrive en afhandling inden for et selvvalgt område. Opgaven består således i første omgang i at kunne afgrænse et fagligt felt og stille et velbegrundet fagligt spørgsmål samt opstille en hypotese. Den studerende skal herefter være i stand til at udvælge og anvende metoder og teorier som kendes fra studieforløbet til besvarelse af spørgsmålet eller afprøvning af hypotesen, for derved at nå frem til et resultat, en konklusion. Det er i specialearbejdet den studerende har mulighed for at træde i karakter, at blive bevidst om sit fags metoder og teorier og om sine egne kompetencer, både i processen og i forhold til det endelige produkt. Undervejs er den studerende sin egen proceskonsulent, ved afslutningen fagspecialist og en myndig og jobparat akademiker.

Specialet kan opfattes som en mindre forskningsopgave, det kan vise en ny opdagelse eller det kan repræsentere en selvstændig vinkel på det faglige stof. Det kan anlægge tværgående vinkler på et stof og kombinere viden eller metoder fra flere fagområder. Et speciale kan hertil være stærkt empirisk baseret eller rent teoretisk i sin problemformulering og tilgang. Der eksisterer naturligt nok meget forskellige opfattelser af genren, forskellige traditioner og forskellige typer af specialer, både inden for det enkelte fag og på tværs af fakulteter og institutioner. Fagområdet inden for Humaniora og Teologi er meget bredt, og der arbejdes eksempelvis med sociologiske, historiske, litterære, æstetiske, lingvistiske og filosofiske specialer for hvilke der nødvendigvis vil være forskellige idealer. Dette bruges ofte som argument for at der ikke kan udarbejdes retningslinjer for specialet som produkt. Mange studienævn har imidlertid udarbejdet både

---

<sup>4</sup> Studievejledning i Nordisk (<http://www.nordisk.au.dk/uddannelse/studievejledning/skriftlig-studievejledning2003.pdf>)

generelle og fagspecifikke retningslinjer for hvad et godt speciale skal indeholde. Herved opstilles en ramme inden for hvilken vejledere og studerende kan forholde sig til den individuelle specialeproces. Netop de mange forskellige muligheder for specialeemner inden for det enkelte fag kombineret med de personlige forskelle på såvel vejledere som studerende gør metaperspektivet vigtigt. Der kan ikke være tvivl om at det er den faglige vejleders ansvar at bringe dette niveau i spil, og sørge for at den studerende også får en mulighed for at kommentere vejledningen og fremsætte ønsker eller kritik.

Rienecker og Stray Jørgensen (1999, 2005) opstiller retningslinjer for specialeskrivning i nogle af de mest benyttede og anbefalingsværdige monografier om emnet, men der foreligger herudover mere fagspecifikke vejledninger på en lang række uddannelser, udarbejdet af studienævn, studievejledere eller andre. Disse vejledninger er gældende for hele uddannelsen, om end man inden for denne vil kunne iagttage metodiske forskelligheder som enkelte steder har medført at man har forskellige retningslinjer for skriftlige opgaver. Dette gælder fx for Nordisk Institut (AU), hvor der er udarbejdet to sæt med retningslinjer, et for sprogligt orienterede og et for litterært orienterede opgaver, ud over den generelle vejledning i specialeprocessen.

Hvilken tilgang man end vælger til specialet, så er det anvendelsen af en videnskabelig metode der karakteriserer det, og danske kandidatuddannelsers profil skal netop findes i arbejdet med den videnskabelige metode og ikke i ren reproduktion af viden. Helt grundlæggende er derfor problemformulering og selvstændighed i arbejdsprocessen. Det er i kraft af deres evne til at stille relevante spørgsmål og finde stringente metoder til at besvare disse at kandidater fra danske universiteter udvikler den faglige modenhed og selvstændighed, som gør det muligt for dem at anvende deres fags metoder og teorier på tværs af ansættelsesområder.

## **2. Myter om specialet**

Kandidatspecialet har traditionelt høj status hos studerende, undervisere og aftagere. Det fremstår som svendeprøven inden for den akademiske uddannelse. Værdien af specialet er i tidligere opfattelser opstået som resultatet af en lutring af den studerende igennem en

ensom og fordybet proces inden for et vanskeligt fagområde. I dag er specialeprocessen i højere grad forbundet med vejledning, evt. med fokus på proces, mulighed for specialegrupper og kan indholdsmæssigt omfatte alt fra kortlægning af et fagområde til en selvstændig empirisk eller teoretisk analyse eller direkte forskningsindsats inden for et afgrænset felt. Inden for visse fag er vidensudvikling et nøgleord for den forskningsbaserede uddannelse, mens andre fokuserer mere på kritisk analyse, viden og begrebshistorie.

Specialet fylder meget i de studerendes bevidsthed og der opstår forståeligt nok myter om specialet både hos undervisere og studerende. Ud over angsten for den stærkt frygtede specialesump gælder myterne specialeafhandlingens omfang, teksttype eller genre, den medgåede studietid, og om specialevejledningens art og omfang samt ikke mindst disse faktorerers forhold til bedømmelse og karaktergivning. Man kan således høre nye og kommende specialestuderende udtrykke en forventning om at specialets sideantal eller den tid det har taget at forberede og udarbejde det skulle være proportionalt med karakteren. Hertil kommer forskellige antagelser der skyldes underviserens dobbeltrolle som vejleder og bedømmer. Det er ikke ualmindeligt at studerende undlader at stille spørgsmål til vejlederen, fordi de anser deres problemer for at være for elementære og frygter at deres vejleder vil få et negativt billede af dem som vil påvirke bedømmelsessituation. Mange studerende oplever det som vanskeligt at aflevere ufærdig tekst til deres vejleder, hvilket både kan skyldes angsten for bedømmelsen og en mangel på tilvænning tidligere i studiet til en mere proces- og erkendelsesorienteret skrivning<sup>5</sup>.

Disse myter og antagelser kan naturligt nok virke hæmmende på den læringsproces der gerne skulle knytte sig til det særlige undervisningsforløb som specialevejledningen udgør og det er derfor vigtigt at få diskuteret dem og forhåbentlig kunne vise at de fleste af dem ikke har rod i virkeligheden. Er det ikke blot myter, da er der brug for ændringer i praksis<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Se Tine W. Jensens artikel.

<sup>6</sup> Det kan fx være vanskeligt at afvise det problematiske i vejleders dobbeltrolle som både vejleder og bedømmer (se afsnit 6). Ph.d.-vejledere fungerer ikke som bedømmere, men deltager som observatør i bedømmelsesudvalgets arbejde.

Endnu en side af mytedannelsen omkring specialet og specialeprocessen er at det hele er noget der kommer indefra, at fagligheden og den krævede tankegang langsomt tilegnes uden eksplicit fokus på metode, håndværk eller proces<sup>7</sup>. Denne akademiske mystik kan med fordel erstattes af en klar og bevidst systematisk tilgang til specialearbejdet som proces, af det faglige håndværk hvor man eksempelvis anskuer specialet som et argument (cf. Hegelund 2002, Emmertsen 2004) eller som besvarelsen af et fagligt forskningsspørgsmål. En af pointerne med et fornyet fokus på selve specialearbejdet er at vise hvordan denne del af kandidatstudiet hverken er ubeskrivelig eller fremmedartet, men blot en forlængelse af de arbejdsprocesser man har tilegnet sig på studiet hidtil. En studieleder ved Humaniora, AU nævner i den forbindelse at man skal undgå at gøre specialet til "et stort dyr i åbenbaringen". På mange uddannelser er der projektopgaver og praktikopgaver som i omfang og krav er mindst lige så krævende men som slet ikke problematiseres. Man skal passe på ikke at gøre specialet til "en boble man skal forholde sig helt særligt til", siger studielederen<sup>8</sup>.

Samtidig med at myterne om specialet trives, har de studerende også fokus på mange mere positive sider af specialeprocessen, som muligheden for faglig fordybelse og selvstændighed, for udvikling af ny viden og deltagelse i et forskningsmiljø.

### **3. Krav, proces og kompetencer**

Specialet stiller krav til den studerende. Specialet er en opgave der i kraft af omfang og produktkrav i høj grad udvikler de kompetencer som de danske akademiske uddannelser lægger vægt på. Disse kompetencer tilegnes i kraft af den forskningsbaserede tilgang til stoffet. Specialeprocessen sætter fokus på en række af de akademiske grundkompetencer, såsom:

- evne til at vælge en meningsfuld indfaldsvinkel i forhold til et stofområde
- problemformulering og hypotesedannelse

---

<sup>7</sup> Denne myte er måske særligt livskraftig på Humaniora, men til tydelig frustration for de studerende, jf. Sabine Jensens artikel.

<sup>8</sup> En række studieledere, vejledere og studerende er blevet interviewet i forbindelse med en undersøgelse af omstændighederne ved specialevejledning, som CFU er i gang med i efteråret 2005.

- metodisk undersøgelse
- metodebevidsthed
- teoretisk indsigt og evne til at vælge relevante teorier

I denne forbindelse kan det fremhæves at der i specialeprocessen normalt sættes fokus på og udvikles en bevidsthed om egne styrker og svagheder på alle disse områder samt på en række andre kompetencer der i højere grad handler om selve processen:

- 1) evne til at strukturere en omfattende arbejdsproces
- 2) selvstændighed
- 3) overblik
- 4) kreativitet
- 5) evne til at gennemføre en konsekvent tankegang
- 6) evne til at foretage velbegrundede valg
- 7) vedholdenhed og flid
- 8) selvtillid

Selvstændigheden fremhæves ofte når det gælder kandidatspecialet. Der kræves en god portion selvstændighed og overblik i så omfattende en proces som udarbejdelsen af en afhandling over seks måneder eller hvad der svarer til ½ årsværk, hvad enten man arbejder alene eller afleverer sit speciale sammen med medstuderende<sup>9</sup>. Selvstændigheden ligger i særlig grad i den enkelte studerendes eget valg af problemstilling og metode til behandling af denne, hvilket klart afspejler sig i beskrivelserne af specialet i de forskellige studieordninger som her eksemplificeres ved den gældende Studieordning for kandidatstudiet i IT og Organisationer, § 31 (2003):

... fortrolighed med almindelige principper for videnskabelig metode og færdighed i at anvende metoder og teorier til selvstændigt at afgrænse og behandle problemstillinger inden for området "IT og Organisationer"

---

<sup>9</sup> Det er normalt muligt at aflevere speciale i grupper med individuel vurdering og derfor med en klar angivelse af hvilke dele af afhandlingen den enkelte studerende er ansvarlig for.

Det samme ses fremhævet i andre fags studieordninger, her kandidatuddannelsen i italiensk, § 42 (2000, revideret 2005):

Specialet skal dokumentere eksaminandens færdighed i selvstændigt at anvende videnskabelige teorier og metoder under arbejdet med et afgrænset større fagligt emne

Netop den selvstændige afgrænsning og behandling af problemstillinger fremhæves af Peter Harder i *Uddannelsesredegørelsen* som en central akademisk kompetence, sammen med selve stoftilegnelsen:

F.eks. er nogle karakteristiske ting man bør kunne forlange af universitetsstuderende, at de kan gå til eksamen i noget som ikke er gennemgået af læreren, at de selv kan finde sekundærlitteratur, at de selv kan konsultere håndbøger på det relevante niveau og finde den information de har brug for, *at de kan vælge en faglig indfaldsvinkel der giver mening i forhold til stoffet* (min fremhævelse)

Harder 2000, s.136

Nogle andre kernekompetencer, der udkrystalliseres og opdyrkes i specialeprocessen er analyse, refleksion og beherskelse af fagets forskningsbaserede teorier og metoder findes ligeledes fremhævet i studieordningerne. Her igen eksemplificeret ved studieordningen for IT og Organisationer, AU:

... analysere og beskrive en faglig problemstilling, reflektere og konkludere/vurdere ud fra det gennemførte specialearbejde og reflektere over specialeprocessen [...] demonstrere beherskelse af teorier og metoder... (IT og Organisationer, studieordning § 31, 2003)

Sammen med disse væsentlige fagligt orienterede kompetencer udvikler den studerende i specialeprocessen kompetencer som i højere grad begrebsmæssigt relateres til arbejdslivet efter studiet, nemlig eksempelvis processtyring og overholdelse af deadlines samt kompetencer der ofte placeres inden for området personlig udvikling, såsom overblik, erkendelse af egne styrker og svagheder, selvtilid eller mod.

#### 4. Organisering af vejledning

Selve specialevejledningen overlades, ligesom undervisningen, så godt som altid til den enkelte underviser. Vejledere er naturligt nok påvirkede af den vejledning de selv har fået, enten som model eller som modstykke til den vejledning de selv ønsker at levere. Herudover overleveres et fags traditioner for vejledning uformelt fra underviser til underviser, ofte ud fra uformelle samtaler om vanskelige specialer eller via klagebehandling i studienævnet. Der er sjældent direkte diskussioner af vejledningsformer, vejlederroller eller vejledningsstrategier i studienævnene eller på lærermøder. Og der findes ikke nogen steder en egentlig vejledning i vejledning for underviserne. Undervisere kan i nogen grad finde oplysning om retningslinjer i de vejledninger om specialeskrivning der visse steder udarbejdes for de studerende, og hvor der typisk gives gode råd om valg af vejleder, vejledningsomfang, formalia, forhåndsgodkendelse eller skriveblokering<sup>10</sup>. Når der ofte er så lidt skriftligt materiale om vejledning og så få egentlige retningslinjer, forklares det typisk ud fra betragtninger om at studerende er forskellige, at specialer er forskellige, og endelig at vejledere endelig også er forskellige. Resultatet er at der på det samme fag reelt vejledes meget uensartet, hvilket der ofte eksisterer en større viden om blandt de studerende end blandt underviserne. De studerende har generelt en udtalt mening om hvordan der vejledes, som vejlederne ikke får del i, fordi denne undervisningsform indtil videre ikke evalueres. En uheldig konsekvens af denne meget liberale holdning til vejledning er at den enkelte vejleders personlighed og ry kan komme til at spille en uforholdsmæssig stor rolle, og at visse undervisere er særdeles efterspurgt som vejledere, mens andre vejleder mindre end ønskeligt. Vejledernes personlighed kan herved få direkte konsekvenser for de studerendes valg af fagligt fokus. Nogle steder vælger studienævnet at udpege vejledere ud fra de studerendes emnevalg, andre steder accepteres tilstanden som blandt kolleger forklares med faglige specialiseringer, blandt studerende med vejledernes tilgang til vejledning, åbenhed, tilgængelighed, fokus på struktur, procesbevidsthed og evne til at afdramatisere og anskueliggøre specialet som akademisk opgaveform. Der kan ikke herske megen tvivl om at fælles retningslinjer, tydeligere vejledningsstrategier og større procesbevidsthed i specialeforløbet ville kunne være med til at afhjælpe denne kollegialt og fagligt uheldige situation.

---

<sup>10</sup> Der indgår i CFU's specialeundersøgelse (2005-2006) en oversigt over det eksisterende specialevejledningsmateriale fra de enkelte studievejledninger ved Humaniora og Teologi, AU.

For de studerende organiseres der ved en del studienævn og institutter specialeseminarer eller specialegrupper. Dette sætter i sig selv fokus på specialet og vejledningen. Specialeseminarer kan defineres som undervisning i hvordan man skriver speciale med fokus på udvalgte faglige elementer, evt. kombineret med obligatorisk opponens. Dette medvirker til at der skabes en kultur omkring vejledningen, og at vejledere og specialestuderende indgår i en fælles dialog omkring krav og forventninger samt konkrete metodiske og genremæssige krav.

Mange studerende indgår i løbet af specialeprocessen i en specialegruppe, hvilket kan bidrage stærkt til bevidstheden om selve processen, fordi man ser andre studerendes forløb i forskellige faser. Samtidig kan man i disse grupper udvikle en feedback-kultur, hvor de studerende både lærer at give hinanden konstruktiv kritik og at tage imod denne kritik fra hinanden<sup>11</sup>.

Der er imidlertid mange studienævn som ikke ønsker at organisere specialegrupper, fordi deres erfaring er at det ikke har nogen effekt. Man oplever at de studerende blot kommer og hører på hinanden uden at det får nogen til at komme hurtigere i gang eller blive hurtigere færdige. Der er ingen tvivl om at hvis specialegrupper skal fungere, så skal der ligge en metode bag, der skal arbejdes bevidst med feedback og proces- og metodebevidsthed, så det ikke blot bliver en måde at undgå ensomhed i specialeperioden, selvom dette naturligvis også i sig selv kan have sin berettigelse. En væsentlig metodisk pointe er at tekstudkast er det bærende element. En anden pointe som understreges af Skrivecentret ved KU, er at det ikke skal være de faglige vejledere der indkører grupperne, som skal være vejleder-frie fora.

Med eller uden specialegrupper er der næppe nogen tvivl om at de studerende har brug for at være del af et fællesskab. Nogle steder tilbydes skrivepladser, enten på bibliotekerne eller i særlige studieområder. Medievidenskab (AU) har et miljø på 40-50

---

<sup>11</sup> Netop denne kompetence fremhæves i rapporten *Humanistiske kandidater og arbejdsmarkedet* fra Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling som meget væsentlig på arbejdsmarkedet, samt af Danske studerendes Fællesråd 2005: *Kortere studietider, en håndbog i at reducere studerendes gennemførelsestider på universiteterne*.



specialestuderende der sidder sammen. Der er ikke lavet undersøgelser af om de studerende bliver hurtigere færdige, men som studielederen udtrykker det: "De har det bedre mens det foregår. De er i et miljø hvor man taler om specialer hele tiden, og det skulle være højst mærkværdigt om de ikke opdagede hinanden".

Et andet fagligt og resultatorienteret tiltag som institutionen kan foretage er at dele viden om hvilke specialer der udarbejdes på faget eller på instituttet. Mange fag har et specialebibliotek eller en opgavesamling og man kan herudover forestille sig en let tilgængelig liste over såvel færdige specialer som specialer under udarbejdelse på hjemmesiden, evt. med abstracts og henvisning til udlån på bibliotek eller specialesamling. På Nordisk Institut, AU, er der mulighed for udlån<sup>12</sup>, mens der på Humaniora ved KU findes en liste over alle specialer<sup>13</sup>. Hvis man vælger at linke til elektroniske udgaver af færdige specialer, må man tage stilling til copyright-regler<sup>14</sup>. Specialeemnebanker og lister over færdige og igangværende specialer udgør vidensbanker, fra de mest originale forskningsprojekter til mere oversigtsorienterede studier, som kan være værdifulde for både studerende, vejledere og aftagere.

#### **4.1 Fokus på proces<sup>15</sup>**

Det er en anbefaling i det meste af den litteratur der findes om specialeskrivning, at der skal være klare retningslinjer for vejledningsforløbet og fokus på procesvejledning (fx Rienecker & Stray Jørgensen 1999 og 2005). Det er vigtigt at den specialestuderende er bevidst om processens dele og om hvor der kan befinde sig såvel generelle som mere personlige faldgruber. Det er vigtigt at vejlederen er med til at kortlægge vejledningens forventede forløb, dens forskellige stadier, og at de to fra starten får afklaret hvilke forventninger de hver især har til processens forløb, til ansvarsfordelingen undervejs, initiativer, skriveproces, feedback, begge parter forberedelse til vejledning, omfang og

---

<sup>12</sup> <http://www.nordisk.au.dk/forskning/specialebib/udlaan>

<sup>13</sup> <http://www.humanist.ku.dk/speciale/default.asp>

<sup>14</sup> Der findes eksempler på online opgavebanker på KU.

<sup>15</sup> se Tine W. Jensens artikel.

type af vejledning. I flere og flere tilfælde er der tale om en egentlig *kontrakt*<sup>16</sup>, indgået mellem den studerende og vejlederen, med fokus på tidsdimensionen, som en egentlig afleveringsaftale, eller med fokus på mødeantal eller mødeindhold. Flere fag ved det Humanistiske Fakultet (AU) har inden for de senere år indført forskellige former for kontrakter. Formålet kan bl.a. være at få et overblik over de specialer der er i gang, at vide nøjagtigt hvem der skriver hos hvem, og at sætte fokus på tidsdimensionen. Et eksempel er Afdeling for Engelsk der i 2004 indførte en specialekontrakt primært med det formål at vise de studerende at specialet er et konkret og specifikt forløb. Når de studerende skriver under, betyder det at forløbet er i gang og at de har seks måneder. Specialekontrakten på Afdeling for Engelsk lægger også op til et fokus på møderne, idet den studerende i skemaet på kontrakten kan indskrive 8 møder med sin vejleder. Dette sker ifølge studielederen for at give både vejleder og studerende en idé om hvad der er rammerne, uden at det dog er defineret snævert hvad et vejledningsmøde er. Det kan være vigtigt at kunne kigge ind til vejlederen i 2 minutter eller at sende en e-mail. Men budskabet er at de studerende skal holde sig i gang uden et alt for rigtigt system. Det Teologiske Fakultet (AU) indfører pr. 1. september 2005 en specialekontrakt der ligeledes tydeligt lægger vægt på tidsperspektivet og som opdeler specialearbejdet i to faser, nemlig en tre måneders indledende fase og tre måneders skrivefase. Det væsentlige signal i dette tiltag er at der herved lægges vægt på tidsbegrænsningen af specialearbejdet. Den indledende fase kan således glimrende være kendetegnet ved skriftlighed som redskab for refleksion og problemformulering (jf fx Rienecker & Stray Jørgensen 1999 eller Harboe 2000b), mens skrivefasen i højere grad vil være kendetegnet ved skrivning som formidling.

Det store spørgsmål er hvor meget processen kan og skal styres af vejlederen og institutionen. Ofte oplever studerende og vejledere en dobbelthed mellem behovet for rammer og behovet for frihed og plads til individuelle arbejdsmetoder. Derudover er der forskel på studerende: nogle studerende vil meget gerne styres og have helt klare retningslinjer, mens andre lægger meget mere vægt på selvstændighed og ikke er interesserede i at få sat deadline på hver enkelt del af deres arbejdsproces. De

---

<sup>16</sup> Dette kan ses i forbindelse med det lovkrav om deadline på specialer som fremgår af Uddannelsesbekendtgørelsen 2004. Loven har virkning for specialestuderende der påbegynder en kandidatuddannelse per 1. september 2008.

studerende der kan selv er sjældent et problem, men spørgsmålet er om de mindre selvstændige skal have mulighed for at overlade strukturansvaret til vejlederne. Der er ingen tvivl om at der er brug for at vejledningen lægger vægt på proces og metode, men hvis er ansvaret?

I enkelte tilfælde oplever vejledere at studerende har uforholdsmæssigt mange eller hyppige spørgsmål om faglige og formelle ting som de med en forholdsvis lille indsats selv kunne besvare eller finde svar på via biblioteker, databaser, studieordningen eller andre almindeligt tilgængelige kanaler. Dette understreger kun at det er vigtigt at få afklaret hinandens forventninger til vejledningen fra starten og også gerne at tage emnet op igen undervejs i forløbet. Og det understreger samtidig behovet for at synliggøre den kontekst hvori specialeprocessen foregår. Der er en lang række institutionelle tilbud som både de studerende og vejleder kan trække på: biblioteker, fagreferenter, skrivekonsulenter, pædagogiske konsulenter, studenterrådgivningen, studenterpræster, it-vejledere osv. Alle disse specialister med special-kompetencer som bør synliggøres tydeligere for de enkelte vejledere og studerende<sup>17</sup>.

## 4.2 Vejleder og vejledt: Roller og rollemodeller

Hvad enten der er fælles retningslinjer for vejledning eller ej, så er specialevejledere ikke ens. Undervisere og vejledere har, ligesom alle andre, forskellige personlige kompetencer og vil også rent fagligt lægge vægt på forskellige sider af specialeprocessen. Vejledningen er i det hele taget et meget personligt møde hvis sociale spilleregler<sup>18</sup> parterne selv er nødt til at tale sig frem til. Så meget mere vigtigt er den indledende forventningsafklaring, ligesom det er vigtigt at understrege, at der i et vejledningsforløb altid vil være et personligt element som den enkelte studerende og den enkelte vejleder er nødt til at forholde sig til.

Der tales i vejledningslitteraturen almindeligvis om forskellige *vejledertyper* eller *vejlederholdninger* (Rienecker & Stray Jørgensen 2005. s. 109-110). Disse kan inddeles

---

<sup>17</sup>Se fx [www.ku.dk/vejledningsressurser](http://www.ku.dk/vejledningsressurser)

<sup>18</sup>Jf. Saugstad (2004): Mens universitetsundervisningen på universitetsniveau foregår i et offentligt pædagogisk rum, hvor der er klare spilleregler, ritualer og rollefordelinger, foregår vejledning bag lukkede døre ofte i tosomhed og i et rum, hvor undervisningens spilleregler, ritualer og rollefordelinger ikke er gyldige" (Saugstad 2004, s. 101)

på et kontinuum fra den coachende, lyttende vejleder der klart sætter den studerende i centrum, til eksperttypen eller den mere docerende og dominerende vejleder, der kan have tendens til at overtage processen og ansvaret for afhandlingen. De fleste vejledere er i stand til at placere sig selv et sted mellem disse to ekstreme roller, med udslag i sammenhæng med samspillet med den enkelte vejlede studerede. Men ofte vil man reelt arbejde med forskellige *vejledningsstrategier* i forskellige faser af specialeprocessen.

I den første fase har den studerende typisk primært brug for at få afklaret sit interessefelt, sine ideer og tanker om emnet og for at arbejde med en foreløbig problemformulering. Her vil der som oftest være brug for en coachende eller spejlende tilgang og ikke for at vejlederen tager over og foreslår et godt specialespørgsmål. Der er ingen tvivl om at vejledere nemt kan formulere mindst ti gode specialeemner med tilhørende problemformuleringer og metodeoplæg, men som allerede nævnt er det netop en vigtig kompetence for den studerende selv at være i stand til at finde en faglig indfaldsvinkel til et givent stofområde.

Det kan senere i processen være naturligt i højere grad at udfordre den studerende fagligt, at fungere som sparringspartner eller specialist og endelig at anholde en foreslået fremgangsmåde, hvis den studerende er på vildspor.

Hele vejen i forløbet skal vejlederen kunne både støtte og udfordre den studerende og tilpasse disse funktioner til den enkelte studerende og dennes proces. Endnu en vigtig funktion er at spejle den studerende og bidrage til at denne bliver bevidst om sine styrker og svagheder i processen og arbejder med dem. Specialeprocessen kan både i kraft af sin placering sidst i studiet og i kraft af det unikke og nære samarbejde mellem studerende og vejleder være et stærkt afsæt for en udvidet kompetencebevidsthed hos den vejlede.

Nogle vejledere giver udtryk for at de er tilbøjelige til at vejlede for meget, tilsyneladende fordi de studerende efterspørger en mere rådgivende vejledning eller tydeligere stillingtagen til de problemer de står over for: Men det faktum at mange studerende bliver utrygge og usikre af ikke at få en klar tilkendegivelse fra deres vejleder kan også forklares

med at hverken undervisere eller vejledere har vænnet de studerende til selv at tage stilling, turde anvende fagets metoder selvstændigt eller direkte udfordre fagets metoder<sup>19</sup>. Studerende vælger lige så ofte vejledere ud fra ideer om rollemodeller (og kemi) som ud fra rent faglige kriterier. Dette skal man kunne forholde sig professionelt til. Det er vigtigt klart at fremlægge og diskutere forventningerne til specialeforløbet, produktkrav, processtyring, ansvarsfordeling, og for vejlederen at undgå at identificere sig med den vejledte som mulig forskerspire, men at kunne distancere sig og se den studerende og dennes projekt udefra.

### 4.3 Dialogen

Et succesfuldt samarbejde mellem vejleder og studerende hviler på en god dialogform, og netop her er den traditionelle akademiske kritisk-analytiske tilgang ikke altid optimal. Hvis man i begyndelsen af vejledningsforløbet rent faktisk vil sætte den studerende og dennes egen refleksion og evne til emneafgrænsning og problemformulering i centrum, så skal der hos vejlederen arbejdes med en samtaleform som hverken er rådgivning, kritik eller dagligdags erfaringsudveksling. Her er det vigtigste at stille afklarende spørgsmål og lytte, men også at være forberedt på at den studerende måske snarere forventer rådgivning eller modspil, og at kunne diskutere disse forventninger.

Senere i processen kan den kritisk-analytiske tilgang hvor vejlederen giver respons på skriftlige eller mundtlige fremstillinger af delresultater med fordel erstattes med udfordrende og udforskende spørgsmål som nedenstående, der lægger op til at den vejledte selv forholder sig til sine resultater og disses gyldighed og relevans:

- Det du hævder, gælder det altid?
- Kan du give eksempler?
- Kan du præcisere?
- På hvilken måde er dette relevant?
- Hvor pålideligt er grundlaget for antagelsen?
- Er der alternativer til spørgsmålet?

---

<sup>19</sup> En anden forklaring kan findes i vejleders funktion som bedømmer, jf afsnit 6.

Vejleder skal forsøge ikke at falde i 'godkendelsesfælden' (Harboe 2005, s.41), hvor en uklar tilbagemelding kan tolkes sådan at teksten er godkendt, og i stedet bestræbe sig på at give en argumenteret feedback via tydelige kriterier og konkrete henvisninger til den studerendes tekstudkast.

Endelig skal det pointeres at en anerkendende tilgang altid gør det lettere også at være kritisk. Når man giver feedback på andres arbejde, er den negative feedback ofte mere præcis end den positive. Men en præcisering af hvad det er der er godt kan være mindst lige så værdifuld for den studerende som en præcisering af hvad der skal laves om eller hvad der er problematisk<sup>20</sup>. Hvis vejlederen er god til at udpege stærke punkter, bliver den vejledte nødvendigvis mere bevidst om krav og kriterier for det gode speciale.

#### **4.4 Grænser for e-vejledning?**

Mere og mere kommunikation mellem vejleder og specialestuderende foregår via e-mail, hvilket for vejlederne indebærer nye overvejelser om såvel tidsforbrug som ansvarlighed. For nogle vejledere er det et naturligt medie for hyppig kontakt og e-mail-vejledningen er med til at skabe eller understrege et godt og gensidigt tillidsforhold mellem de to parter. Mediet kan dog godt medføre at vejlederne føler at de bør stå til rådighed døgnet rundt og de kan i nogle tilfælde selv have svært ved i længden at leve med den udstrakte disponibilitet. Det er derfor uden tvivl en god idé også på dette område at have nogle klare aftaler med de studerende om forventninger og rammer for vejledningen.

Et andet aspekt af den elektroniske vejledning er skriftligheden. Det kan tage betydeligt længere tid at besvare faglige spørgsmål på skrift end det ville gøre ved et fysisk møde. Dette skyldes dels mediets skriftsproglige karakter hvor der ikke er adgang til en fælles nær kontekst og referenceramme. Der er heller ikke mulighed for som i det fysiske møde at modtageren undervejs i en fremstilling kan signalere om vedkommende følger fremstillingen eller har behov for afklaring af forståelsesmæssige problemer. I en sådan situation er det nødvendigt at formulere sig mere eksplicit end i en mundtlig

---

<sup>20</sup> Således kommer den gode feedback til at leve op til nogle af de kriterier som fx Formidlingscentret ved KU lægger vægt på: konkret, kærlig, kritisk, konstruktiv og kriteriebaseret.

sammenhæng. Herudover bør vejlederen være bevidst om at svar og formuleringer kan genlæses, at de bliver gemt og kan bruges på andre tidspunkter, herunder når specialet er afleveret og bedømt. Det kan medføre en vis forsigtighed med præcise vurderinger og råd som evt. kunne komme til at stå i modsætning til den endelige evaluering, både hvad angår karaktergivning og specialeudtalelse.

Imidlertid står det klart at e-mail netop i kraft af mediets skriftlige karakter er et godt middel til refleksion og formulering af konkrete problemer. Mange studerende oplever at de opnår større præcision i formuleringen af deres problemer fordi den manglende fælles fysiske kontekst nødvendiggør en sproglig beskrivelse af kontekst, sammenhæng, ideer og intentioner. Denne interaktive, men skriftbårne udveksling bliver samtidig et godt refleksionsredskab fordi det er muligt at se tilbage på interaktionen mellem studerende og vejleder og derved få indsigt i den faglige udvikling over en længere periode.

## **5. Tekstelementet: Hvad skrives og hvad læses?**

Et af de meget konkrete områder hvor man oplever stor forskellighed mellem de enkelte fag og de enkelte vejledere er selve responsen på skriftligt materiale fra de studerende<sup>21</sup>.

Det er forskelligt hvilke typer tekst der gives respons på: er det processkrivning, synopsis, erkendelsesskrivning eller andre idé-orienterede tekster, eller er det kapiteludkast.

Det er forskelligt hvordan responsen gives. Hvis det drejer sig om idéudkast eller processkrivning, er det vigtigt ikke at rette stavfejl og formuleringer, men netop ved at lade disse stå vise at man fokuserer på idéerne og på projektet. Hvis det er en næsten færdig tekst, kan man arbejde mere med den sproglige formulering.

Der er meget forskellige retningslinjer for hvor meget tekst der i alt læses. Dette betyder meget for de studerende, og det er samtidig let at kvantificere. Meldingerne fra forskellige fag og vejledere går fra under 10 % til hele specialet<sup>22</sup>. Det er ligeledes forskelligt hvilke dele af specialet der læses. Nogle vejledere læser typisk indledning og konklusion, andre

---

<sup>21</sup> se Tine W. Jensens artikel.

<sup>22</sup> Dilemmaet præsenteres klart af en vejleder: "Hvis man har læst det hele og kommenteret det hele, så bedømmer man jo også sig selv. De studerende vil også gerne bedømmes på deres eget arbejde."

læser netop ikke indledning og konklusion. Nogle læser af princip ikke samme tekst flere gange, andre gør det gerne.

Det kan naturligvis være fornuftigt og også ret uproblematisk at udstikke retningslinjer for hvor meget der læses i forbindelse med vejledningen, herunder hvilke typer tekst og evt. hvilke dele af specialet. Dette kan være en god rettesnor for de studerende, og det kan være med til at gøre vejledningen både mere ensartet og mere procesbevidst. Men det er naturligvis samtidig vigtigt at vejledningen er fleksibel, og at sådanne regler kan tilpasses til den enkelte studerende og det enkelte specialeforløb.

## **6. Ud af vejledningen: Bedømmelse og udtalelse**

Vejlederen er også bedømmer eller rettere: vejlederen bliver i sidste ende bedømmer. Nogle vejledere finder denne dobbeltrolle besværlig og påpeger risikoen for at tage bedømmelsen af det man selv har vejledt. Andre påpeger at dobbeltrollen kræver bevidsthed om og udmelding af vurderingskriterier, hvilket de studerende også giver udtryk for at ønske.

Der er ingen tvivl om at vejleders bedømmerfunktion har en stærk indvirkning for hele vejledningsforløbet. Thomas Harboes analyse af 51 klagesager i forbindelse med vejledningsforløb (Harboe 2005) peger meget tydeligt på det problematiske i netop vejleders bedømmerrolle, herunder vejleders ansvar, godkendelse, ros osv.

Bedømmelseskriterier er ikke altid lige naturgivne, og det kan ikke mindst for nye vejledere være nyttigt at diskutere disse med ældre kolleger, enten uformelt som det ofte foregår eller i forbindelse med en egentlig workshop hvor alle har læst en række studentearbejder, eksempelvis specialer, og hvor man diskuterer bedømmelse og kriterier herfor. Hvis det drejer sig om specialer, er det oplagt at læse en eventuel udtalelse og diskutere kriterier for denne, såsom længde, teksttype, struktur og anvendelse.

På dette område er der ikke mange nedskrevne regler og god praksis udbredes ofte i noget der minder om mesterlære. Det er ikke ualmindeligt at kolleger opsøger hinanden



inden for samme fagområde og diskuterer retningslinjer for udtalelser, eller at man får en kollega til at læse en udtalelse man er i tvivl om.

## 7. Evaluering af vejledning

I forhold til hvor længe man systematisk (men ikke altid lige udbytterigt) har evalueret al undervisning ved universiteterne, og hvor megen fokus der generelt er på undervisningsevaluering og undervisningskvalitet i disse år, kan man undre sig over at man stadig ikke evaluerer vejledning som den væsentlige undervisningsform den er. Dette kan der imidlertid være mange grunde til. Evalueringssituationen er vanskelig når den som oftest (ved individuel vejledning) kun omfatter to personer. Det kan således for en studerende forekomme svært at stå alene med en kritik i forhold til en person som oven i købet inden for en overskuelig fremtid skal bedømme den opgave der samarbejdes om. Vejlederen kan med en vis ret antage at den vejledte er i stand til at gøre opmærksom på sine behov og give respons på vejledningen som en naturlig del af forløbet. Dette sker dog næppe hvis vejlederen ikke lægger op til et metaplan i vejledningen og stiller spørgsmål undervejs til vejledningsform og –metode<sup>23</sup>. Magtbalancen i vejledningen er og bliver skæv, og de studerende kan have svært ved at udtrykke kritik eller stille krav, ikke mindst fordi de, når det gælder specialevejledning, i modsætning til vejlederen ikke har nogen erfaring med et så omfattende vejledningsforløb. Specialestudierende udtrykker således ofte usikkerhed i forhold til forløbet og processen som de har svært ved at overskue. Ved valget af vejleder er derfor også logisk at de inddrager overvejelser om hvem de har tillid til, hvem der har erfaring eller hvem der har ry for at være en 'god vejleder'. Man kan iagttage, lige som det gælder i anden undervisning, at de studerende forventer at vejlederen ved hvordan man gør, men ikke selv gør sig klart hvordan de vil styre deres egen specialeproces. Hermed kan argumentet om at kandidaterne tilegner sig proces- eller projektstyringskompetence i visse tilfælde falde til jorden.

Hvis man skal evaluere specialevejledning, kan man overveje hvilke metoder der bedst tager hensyn til disse særlige træk ved vejledningsforholdet. Man kan vælge en forholdsvis traditionel *slutevaluering ud fra et spørgeskema* efter aflevering af specialet eller efter

---

<sup>23</sup> Se Tine W. Jensens artikel.

bedømmelsen. Rienecker, Harboe & Stray Jørgensen (2005) foreslår at man i så fald diskuterer resultatet af et sådant samlet materiale i vejledergruppen en gang i semestret. De tre forfattere foreslår samtidig to andre interessante evalueringsmetoder, nemlig *empowerment evaluering* og *tjekliste-evaluering*. Empowerment evaluering er en obligatorisk evaluering, men i øvrigt helt uden retningslinjer: vejleder og studerende er forpligtede til at udarbejde en fælles evalueringsrapport ved afslutningen af vejledningsforløbet. Herved får begge parter lejlighed til eksplicit at kommentere og videregive deres oplevelse af vejledningsforløbet. En fordel ved denne metode at vejleder og studerende selv tager ansvar for vurderingskriterier og evalueringsmetode (Rienedker, Harboe & Stray Jørgensen 2005), men samtidig bliver ulemperne manglende standardisering og minimal sammenlignelighed. I modsætning hertil giver tjekliste-evaluering mulighed for at man, via en fast liste med emner der skal behandles i evalueringen, sikrer en vis ensretning af besvarelsenerne. Herved har man på forhånd valgt fokus i evalueringen og man risikerer derved ikke at væsentlige områder udelades og overses.

Overordnet set er det vigtigt at overveje hvornår det er hensigtsmæssigt at evaluere vejledningen: en midtvejsevaluering kan have en gunstig effekt på det enkelte vejledningsforløb, mens en slutevaluering kan være til stor nytte for vejleder og studienævn. Her skal der tages stilling til om evalueringen skal finde sted når de studerende afleverer specialet eller efter eksamen.

## **8. Konklusion**

Specialet er centralt i kandidatuddannelserne både i kraft af sin placering og sin vægtning. Det betragtes fortsat som et svendestykke inden for den forskningsbaserede metode og er med til at skabe bevidsthed om den akademiske arbejdsform og identitet. Specialevejledning betragtes da også af alle berørte parter som meget vigtig. Det er derfor et problem hvis vejledningen i for høj grad overlades til den enkelte og bliver et næsten privat anliggende mellem vejleder og specialeskriver. Problemet er ikke kun de studerendes, men også vejlederens, idet denne ofte står alene i en situation som han eller hun er dårligt rustet til at tackle. Rammer og regler for vejledning samt muligheder for

uddannelse i vejledning i form af workshops og kurser, kan være med til at skabe et bedre udgangspunkt for hvert enkelt helt specifikke og individuelle forløb som gerne skulle give hver enkelt studerende det bedste udbytte, fagligt og personligt. Den faglige vejledning skal betragtes som en væsentlig del af undervisningen, og den skal rammesættes ligesom undervisning bliver det. Den skal også kunne evalueres, sådan at den enkelte vejleder får en langt mere konkret viden om hvordan de studerende oplever vejledningsforløbet. En uformel samtale midtvejs i forløbet hvor der sættes fokus på kommunikation og proces, kan få stor betydning for specialearbejdet, mens en slutevaluering vil kunne give vejlederen yderligere nyttig information om hvordan forskellige elementer vejledningen faktisk opfattes og anvendes. Der er brug for mere eksPLICIT viden om hvordan specialeprocessen opleves af de studerende, både i det enkelte forløb og mere generelt, og for at universitetsuddannelserne tager stilling til hvordan de vil evaluere vejledning.

Institutionen kan gøre meget for at specialeperioden bliver en integreret og ikke overdimensioneret del af kandidatstudiet. Der tages initiativer til rammesætning af specialearbejdet mange steder, nogle gange på baggrund af konkret viden om specialeprocessen, andre gange ud fra antagelser om denne. Nogle af disse tiltag vil forhåbentlig være medvirkende til at de studerende får mere ud af specialeforløbet og samtidig undgår unødige studietidsforlængelser, ubehagelige sumpe og ubegrundede mytedannelser.

## Litteratur

Emmertsen, Sofie, 2004: "Skrivningens argumentation",

[http://www.hum.au.dk/cfu/sider/indsatsomraader/skriftlig\\_formidling.htm](http://www.hum.au.dk/cfu/sider/indsatsomraader/skriftlig_formidling.htm)

Harboe, Thomas, 2000a: *Forventninger til specialevejledningen – en spørgeskemaundersøgelse*, KU.

Harboe, Thomas 2000b: *Skrivegrupper – gode råd og erfaringer*, Samfundslitteratur.

Harboe, Thomas 2005: *Akademisk opgavevejledning – en handlingsorienteret analyse af 51 udvalgte klagesager*, Det samfundsvidenskabelige Fakultet, KU.

Harder, Peter, 2000: "Nogle betragtninger om begrebet kernefaglighed", *Uddannelsesredegørelsen*, Undervisningsministeriet, 133-137.

Hegelund, Signe, 2002: "Opgaven som ét argument - argumentation i opgaven"

Rienecker, Lotte og Peter Stray Jørgensen: *Den gode opgave – opgaveskrivning på videregående uddannelser*, Samfundslitteratur, København, 2. udgave.

Kolmos, Anette & Lone Krogh, 2002: *Projektpædagogik i udvikling*, Aalborg Universitetsforlag.

Rienecker, Lotte, 1997: *Scribo – en problemformuleringsguide*, Samfundslitteratur.

Rienecker, Lotte & Peter Stray Jørgensen, 1999: *Specielt om specialer*, Samfundslitteratur.

Rienecker, Lotte & Peter Stray Jørgensen, 2005: *Den gode opgave*, 3. udgave, Samfundslitteratur.

Rienecker, Lotte; Thomas Harboe & Peter Stray Jørgensen, 2005: *Vejledning - en brugsbog for opgave- og specialevejledere på videregående uddannelser*. Samfundslitteratur.

Saugstad, Tone, 2004: "Vejledning og intimitetstyranniet", Krejsler, John (red.) *Pædagogikken og kampen om individet*, Hans Reitzels Forlag.

## 2. Skriveprocesser i opgave- og specialevejledningen

Af Tine Wirefeldt Jensen

### 1. Indledning

I artiklen argumenterer jeg for, at al vejledning af opgaver også altid er vejledning af en skriveproces, implicit eller eksplicit. Jo mindre ekspliciteret, jo større er risikoen for at vejleder og studerende går fejl af hinanden ved at have forskellige opfattelser af tekstens status i vejledningsforløbet. Konsekvenserne af at vejledningen i skriveprocessen foregår implicit og de deraf følgende misforståelser kan være mange. Det kan betyde forsinkelser i studieforløbet, dårligere opgaver og manglende opøvelse af proceskompetence hos den studerende.

Jeg udpeger og diskuterer de rammer, vejledningen og institutionen sætter for den studerendes skriveprocesser. Dernæst præsenterer jeg en skrivepædagogisk model af to forskellige skrivemodi som et muligt pædagogisk værktøj i vejledningen. Modellen kan bruges til at skabe et fælles metasprog om skriveprocessen og den status, de afleverede teksters skal tilskrives. Dermed kan modellen være med til at eksplicitere vejledningen i skriveprocesser.

Afslutningsvis henviser jeg til en række udvalgte skriveressourcer, som vejledere og studerende kan drage nytte af i vejledningsforløbet.

### 2. Hvorfor studerende med skriveproblemer sjældent opsøger deres vejleder

Som underviser på universitetets tværfaglige skriveværksted *Akademiske genrer og skriftlig formidling*<sup>24</sup> har jeg arbejdet med studerendes skriveprocesser og hvordan de bruger vejledning. Undervisningen har sat fokus på emner som skrive- og arbejdsprocesser blandt andet ved at deltagerne har arbejdet med tekster i feedbackgrupper hele forløbet igennem. Muligheden for at fordybe sig i de nævnte emner

---

<sup>24</sup> Kurset er fra efteråret 2005 afløst af eksamensfaget "Skriftlig formidling", der udbydes til alle universitets studerende (se [www.hum.au.dk/cfu](http://www.hum.au.dk/cfu)). Skriveværkstedet kørte i 8 semestre, med to hold af 20 deltagere. Deltagerne kom fra Humaniora og de sidste to semestre også fra Teologi.

over tid kombineret med det faktum, at jeg ikke har skullet evaluere deltagernes tekster, har skabt en unik mulighed for at få indblik i de studerendes skriveprocesser og deres forventninger til og brug af vejledningen. Det har skabt nogle rammer, der har gjort det muligt for mig at se noget andet end den enkelte vejleder ser.

I sin bog "Tekster til tiden – undgå skriveblokeringer" skriver Lotte Rienecker fra Akademisk Skrivecenter<sup>25</sup> på Humaniora på Københavns Universitet, at det både er hendes og Studenterrådgivningens erfaring, at studerende med skriveproblemer sjældent opsøger vejledning (Rienecker, s. 119). Derfor opdages de sjældent af vejlederen, som heller ikke får mulighed for at hjælpe. Men at problemet ikke er synligt, er ikke det samme som at det ikke eksisterer, hvilket blandt andet søgningen til forløbet "Akademiske genrer og skriftlig formidling" indikerer.<sup>26</sup> En mulig årsag til, hvorfor de studerende væger sig ved at opsøge vejlederen med skriveproblemer kan findes i dette citat fra Björk, Bräuer, Rienecker og Stray Jørgensen i indledningen til antologien *Teaching Academic Writing in European Higher Education* (2003):

The idea of the ability to write as a gift, an inborn intellectual and sometimes even artistic talent which is in its nature unteachable is not far away when the notion of teaching academic writing is discussed in many HE [higher education] settings outside the narrow circles of the academic writing circles.

Som titlen viser, fokuserer bogen på skrivningens vilkår på videregående uddannelser i en europæisk kontekst. Den opfattelse, citatet giver udtryk for, eksisterer også i dansk sammenhæng, hvor skriveprocessen ofte opfattes som privat og knyttet til den enkeltes personlige identitet. Dermed ligger skriveprocessen uden for uddannelsesinstitutionens rækkevidde. På fx amerikanske universiteter er tilgangen til skriveprocessen anderledes håndværkspræget, hvilket blandt andet viser sig ved de mange skrivecentre, hvor studerende kan få hjælp til alle aspekter af skriveprocessen<sup>27</sup>. For et indtryk af tilgangen til emnet kan man besøge et såkaldt OWL (online writing lab), fx Perdue universitets <http://owl.english.purdue.edu>.

---

<sup>25</sup> Tidligere Formidlingscenteret.

<sup>26</sup> Der har hvert semester været en venteliste til forløbet.

<sup>27</sup> Per Fibæk Laursen skriver at "lidt tilspidset kan man sige, at amerikanske studerende skriver lige så meget per uge, som danske studerende skriver per semester" (Laursen, s. 118).

Hvis evnen til at skrive i en europæisk kontekst opfattes som medfødt er det forståeligt, at studerende ikke ønsker at udstille eventuelle skriveproblemer over for en vejleder. De ville ikke kunne få hjælp og kun opnå at udpege en mangel hos sig selv som studerende. I stedet undlader mange at opsøge vejledning eller lader være med at tage problemet op i vejledningen.

Men selv om man mener, at skrivning faktisk kan læres, er det ikke sikkert, man mener, det skal læres på universitetet. Jeg møder ofte den opfattelse, at evnen til at skrive bør kunne forudsættes hos universitetsstuderende. De studerende på universitet kommer med en ungdomsuddannelse bag sig, hvor de bør være blevet forberedt på et videre studieforløb, herunder at have lært at skrive. De studerende kender også dette perspektiv, og mange skammer sig over "ikke at have lært det", hvis de oplever problemer med skriveprocessen. Selv om de ikke kender deres egen vejleders holdning, tøver de med at opsøge vedkommende med deres problemer. De ønsker ikke at udstille, hvad de oplever som egne fejl og mangler.

Her er det nødvendigt at pege på, at begrebet *at skrive* dækker over mange forskellige kompetencer. Fx kendskab til basal grammatik og gældende retskrivning, som man udmærket kan argumentere for, at de studerende bør have erhvervet sig på ungdomsuddannelserne. Men når man med begrebet "at skrive" også mener evnen til at problemformulere, at tilrettelægge en skriveproces med brug af mange kilder og at ramme de akademiske genrer, så er spørgsmålet, om det overhovedet er muligt at erhverve sig de nødvendige skrivekompetencer uden for den akademiske institution?

Otto Kruse<sup>28</sup> påpeger, at de skrivekompetencer, der er nødvendige på universitetsniveau er uløseligt forbundet med den akademiske verdens: "[...] traditions, forms of thinking, modes of communication, and research methods." (Kruse, s.19). *At lære at skrive* dækker i denne kontekst blandt andet over at studerende skal "[...] organise their writing process and acquaint themselves with scholarly procedures of reading, note-taking, recording, collecting data, argumentation, formulating ideas, finding structures and so on. " (Kruse, s.

---

<sup>28</sup> Otto Kruse er professor i psykologi ved University of Applied Sciences, Erfurt, Tyskland.

27). Kruses pointe er, at netop fordi de nødvendige skrivekompetencer er så tæt forbundne med den akademiske verden, giver det ikke mening at tale om, at man kan opnå de nødvendige skrivekompetencer uden for den. *At lære at skrive* i betydningen fra citatet ovenfor er en del af det, Kruse kalder den studerendes akademiske socialisering (Kruse, s. 23), hvor han eller hun lærer, hvordan man kan deltage i det akademiske diskursfællesskab for til sidst at blive et fuldgældigt medlem af dette<sup>29</sup>. Ifølge denne argumentation, som jeg tilslutter mig, kan akademiske skrivekompetencer kun læres på en akademisk institution, og dermed kan de ikke forudsættes. Tværtimod bliver det institutionens ansvar at sørge for, at den studerende får tilegnet sig de nødvendige skrivekompetencer.

Det er forskelligt, i hvor høj grad skrivekompetence er i fokus på det enkelte fag og hos den enkelte vejleder. Men uanset om de studerendes skriveprocesser opfattes som et fokusområde i et universitetsperspektiv eller ej, så påvirkes de alligevel af en række forhold, som vejleder og institution kontrollerer. Derfor vil jeg i det følgende synliggøre, hvordan fagvejledningen og institutionelle faktorer skaber betingelser for udviklingen af den studerendes skrivekompetence.

### **3. Ingen fagvejledning af skriftlige opgaver uden vejledning i skriveprocessen**

Opgave- og specialevejledning er også altid vejledning i skriveprocessen. I den konkrete vejledningssituation kan skriveprocesvejledning ikke meningsfuldt adskilles fra den faglige vejledning. For tilrettelæggelsen af vejledningen er også altid tilrettelæggelsen af en skriveproces. De rammer, som vejlederen etablerer, markerer hvilke dele af skriveprocessen der ligger inden for og uden for vejledningen. Vejlederens tilrettelæggelse af vejledningen og den konkrete vejledning indebærer en forestilling om en ønskelig skriveproces, som kan være eksplicit eller implicit.

Vejlederen etablerer en ramme for skriveprocessen på flere måder, herunder gennem:

---

<sup>29</sup> Også Per Fibæk Laursen anser det, at de studerende behersker "den skriftlige kommunikationsform" som en helt afgørende forudsætning for, at de kan indtræde i det akademiske fællesskab. Hos Fibæk Laursen indgår denne opfattelse i en argumentation for, at de studerende på Humaniora bør skrive og få feedback på langt flere opgaver end de gør i dag. (Laursen, s. 118).



1. Sit bud på hvilken type tekst, der skal danne afsæt for vejledningen (fx en disposition, problemformulering, indledning, synopsis eller "tænkeskrivning"<sup>30</sup>).
2. Sin holdning til, om der skal tekst på bordet til hver vejledning eller ej, og hvilken progression i skrivearbejdet der er ønskelig
3. Sin tilgang til den studerendes tekst - opfattes og behandles den som færdig tekst eller som en tekst der er undervejs? Ligger tilgangen til teksten fast eller kan den variere?
4. Sine eventuelle konkrete råd om skriveprocessen

Ovenstående eksempler uddybes i det følgende:

Ad 1.

Det er meget forskelligt, hvilken teksttype vejledere beder om som afsæt til vejledningen. Nogle beder om relativt faste teksttyper som en problemformulering eller en disposition, mens andre beder om en synopsis, et ord der bruges på flere forskellige måder af forskellige fagretninger. Andre igen bruger løsere formuleringer som også kan inddrage tekster på et meget tidligt stadium af problemformuleringsprocessen. Alt efter hvad der efterspørges, lægger vejlederen op til forskellige måder at organisere skriveprocessen på og markerer, hvilke dele af skriveprocessen vejledningen kan beskæftige sig med. Ikke alle studerende er lige bevidste om teksttypernes forskellighed, og det kan skabe forskellige forventninger til, hvad der skal afleveres. Her følger korte definitioner af de forskellige teksttyper, der også kort kommenteres – inspireret af Akademisk Skrivecenters arbejde på Københavns Universitet. Det er den anglesaksiske videnskabstradition der tages afsæt i (se fx Rienecker og Stray Jørgensen 2005, s. 71). Begreberne bruges forskelligt fra fag til fag og fra vejleder til vejleder. Det vigtigste er, at studerendes og vejleders forventninger til teksten stemmer overens, og her kan følgende korte beskrivelser med kommentarer være nyttige – hvis ikke til andet, så til at tage afsæt i og tilpasse eller redefinere.

- Disposition: Disposition er et udsagn om struktur. En disposition er ikke problemorienteret, og kan ofte ikke laves tidligt i skriveprocessen. Hvis man laver en disposition for en opgave på et meget tidligt stadie, er der stor

---

<sup>30</sup> Se kapitel 5.

sandsynlighed for, at opgaven bliver emnestyret frem for problemstyret, og vidensreferende frem for vidensproducerende.

- Problemformulering: Problemformuleringer er et udsagn om indhold frem for struktur. Her er fokus på et fagligt problem, og netop problemfokuseringen afslører, hvis den skrivende ikke har et fagligt problem men derimod kun et overordnet emne. Problemformuleringer fokuserer på det, der kendetegner den akademiske genre<sup>31</sup>, nemlig at kunne identificere relevante faglige problemer og forsøge at løse dem ved hjælp af egnede metoder.
- Synopsis: Begrebet synopsis bruges ifølge Akademisk Skrivecenter meget forskelligt på forskellige fag. En ordbogsdefinition på teksttypen lyder: "et oplæg til en opgave med angivelse af emneafgrænsning, metode og disposition"<sup>32</sup> Denne definition indeholder ikke ordet "problem" og fokuserer i stedet på emne og disposition, hvilket igen kan føre til opgaver, der reelt ikke indeholder et fagligt problem, og dermed ikke kan foretage den undersøgelse, som er helt central for den akademiske genre. Akademisk Skrivecenter skelner mellem synopsis som oplæg til en opgave og synopsis som en færdig skriftlig opgave, der skal fungere som oplæg til en mundtlig eksamen med diskussion. I sidstnævnte betydning defineres en synopsis heller ikke på helt samme måde på de fag, der bruger den. Netop på grund af de mange måder, begrebet bruges på, og de studerendes store usikkerhed<sup>33</sup> er det vigtigt at vejleder præciserer, præcis hvad vedkommende forstår ved "synopsis".
- "Tænketekster": Begrebet er i anførselstegn, fordi det dækker over forskellige typer af tekster, hvor den studerende forsøger at skrive sig ind på, hvad der skal være opgavens fokus. Teksterne er meget forskellige ud, men fælles for dem er, at de er tentative og ufærdige. Ofte vil de rumme tidlige stadier af problemformuleringsprocessen.

---

<sup>32</sup> *Politikens Nudansk ordbog med etymologi*, Politikens Forlag, 2001.

<sup>33</sup> På mine forløb er det meget få studerende, der kan komme med et bud på, hvad begrebet synopsis dækker over. Også selv om de tidligere har skrevet en.

Ved at acceptere tekster, der fx prøver at indkredse et problem, inddrager vejlederen idéfasen i vejledningen: Hvis der derimod forlanges fx et konkret bud på en problemformulering, vil den studerende være længere i sin skriveproces inden samarbejdet med vejlederen begyndes. Gennem valget af teksttype kommunikerer vejlederen til den studerende noget om, hvordan skriveprocesser forløber og hvilke dele af processen der kan inddrages i vejledningen.

Ad 2.

Nogle vejledere forventer at den studerende afleverer tekst til hver vejledningsgang, mens andre ikke gør. I begge tilfælde anviser vejlederen skriften en bestemt plads i vejledningsforløbet. Er tekst adgangsbillet til vejledning, kan det være svært at opsøge vejledning hvis problemet netop er, at man ikke kan producere tekst. På den anden side kan vejledningsgang efter vejledningsgang uden tekst på bordet resultere i, at den studerende ikke får produceret noget tekst, men kun tænkt en masse tanker<sup>34</sup>. Uanset udfaldet, signalerer vejlederen med sit vag, hvad vejledning kan og ikke kan omfatte.

Ad 3.

Vejlederens konkrete respons på den afleverede tekst er helt central i forhold til den studerendes skriveproces. Bliver teksten bedømt som et færdigt produkt, eller accepteres der også "tænketekster", hvor den studerende forsøger at skrive sig ind på problemstillingen? Skelnes der eksplicit mellem de to, og kommunikeres der om teksttype på et metaniveau i vejledningen?<sup>35</sup> Vejlederens respons på teksten markerer, hvilke dele af skriveprocessen, der kan gøres til genstand for vejledning.

Ad 4.

Endelig kan vejlederen også eksplicit give råd om skriveprocessen som en del af vejledningen. Dette gælder for alle dele af skriveprocessen: hvordan man problemformulerer, hvordan man skriver udkast, hvordan man kommer videre hvis man er

---

<sup>34</sup> Jeg havde på et af mine hold en studerende, hvis vejledning bestod i at drikke kaffe med sin vejleder en gang om ugen. Han havde efter ca. fire måneder ikke skrevet noget endnu. Han var glad for sin vejleder og synes, de havde haft mange spændende samtaler.

<sup>35</sup> Denne skelnen uddybes i det følgende afsnit.

kørt fast etc<sup>36</sup>. Ligesom det også gælder for vejleders konkrete råd om redigering af teksten og på hvilket niveau rådene befinder sig.

Den enkelte vejleders praksis er altså med til at påvirke den studerendes skriveproces på flere områder, hovedsagligt ved indirekte at markere, hvad der ligger inden for og uden for vejledningssituationen, men også direkte gennem vejlederens konkrete råd om skriveprocesser.

#### **4. Eksamen: institutionens rammesætning om skriveprocessen**

Men ud over den enkelte vejleders organisering af vejledingsarbejdet har en række institutionelle faktorer også betydning for organiseringen af skriveprocessen. Institutionen etablerer en ramme om skriveprocessen blandt andet gennem valg af eksamensformer (se Andersen, 2005 for en uddybning af relationen mellem kompetencer og eksamensformer). De følgende fire eksempler illustrerer hvordan valget af eksamensformer ved skriftlige opgaver stiller forskellige krav til skriveprocessen:

1. Er opgaven fri eller på forhånd defineret?
2. Skal der afleveres en problemformulering til godkendelse?
3. Hvor meget må vejlederen læse af den studerendes tekst?
4. Er der tale om en ugeeksamen, fire timer i en gymnastiksal eller en fri hjemmeopgave?

Ovenstående eksempler uddybes i det følgende:

Ad 1.

Hvordan opgaven defineres har også konsekvenser for skriveprocessen. For den frie opgave glæder det, at den studerende får mulighed for at øve sig i at problemformulere selvstændigt og at arbejde med at strukturere sine skriveprocesser over et længere tidsforløb. Den stillede opgave giver øvelse i at løse en specifik opgave inden for udstukne rammer.

---

<sup>36</sup> Det er mit indtryk, at de studerende generelt er meget taknemmelige, hvis vejlederen giver dem konkrete skriveprocestråd. De råd, jeg har hørt om, spænder fra råd der ligger i forlængelse af moderne skrivepædagogik til råd der går stik imod.

Ad 2.

Ved at afkræve en problemformulering til godkendelse markeres netop den teksttype som et velegnet afsæt for skriveprocessen. Ved at vejlede før eller kun efter aflevering af problemformuleringen markeres det, hvilke dele af skriveprocessen vejledningen kan og skal rumme. Om – og i så fald hvor meget – den godkendte problemformulering må ændre sig undervejs i opgaveskrivningen kommunikerer noget om, hvordan man bør kunne organisere et skriveprojekt og hvordan det kan udvikle sig.

Ad 3.

Hvor meget tekst læser vejlederen, og læses der omskrevne tekstafsnit eller kun nye? Flere fag har "en uskreven lov" på området, der siger at man læser op til ca. 40 procent af et speciale<sup>37</sup>. Nogle vejledere har et princip om, at de ikke læser omskreven tekst, mens andre gør det. Skismaet er, at vejlederen ved at læse hele teksten eller omskrevne afsnit i den studerendes opfattelse kan komme til at "godkende" hele eller dele af arbejdet. Denne godkendelse hører bedømmelsen til, og den foregår i dialog med censor, hvorfor den ligger uden for vejledningssituationen. Vejlederens valg af retningslinjer er med til at definere, hvad vejledning er, og hvilken rolle (om)skrivning har i vejledningen.

Ad 4.

De forskellige måder at organisere skriftlige eksamener kræver forskellige skrivekompetencer. Ved valget af eksamensform tester man ikke kun den studerendes faglige niveau, man træner også den studerende i en helt bestemt måde at organisere sin skriveproces. Hvis det afsluttende speciale består af en fri hjemmeopgave, er det vigtigt at den studerende har fået lov til at prøve kræfter med denne arbejdsform. På skriveværkstedet kommer hvert semester studerende, der sent i uddannelsen skal prøve kræfter med en større, fri hjemmeopgave for første gang. Selv om deres faglige niveau er højt, er det svært, fordi de ikke har haft mulighed for at lære hensigtsmæssige skriveprocesser til netop denne type opgave. Også ugeopgaverne volder en del studerende problemer, og fælles for dem er, at de har meget svært ved at

---

<sup>37</sup> Oplysningerne stammer fra en række interviews med vejledere på Aarhus Universitet. Materialet indgår i en undersøgelse, der vil blive publiceret i form af en rapport fra CFU om retningslinjer for og praksis vedrørende specialevejledning.

få deres skriveproces til at passe ind i den ramme, der opstilles. Nogle skrivestrategier egner sig ikke til det format, og det kan være svært på egen hånd at skulle skifte skrivestrategi. Institutionen bør naturligvis ikke af den grund undlade at eksaminere studerende på forskellige måder, men det er vigtigt at sørge for, at de studerende erhverver sig kendskab til de skriveprocesser, der er nødvendige for at klare opgaven.

Både vejlederens tilrettelæggelse af vejledningsforløbet, den konkrete vejledning og institutionelle faktorer har altså indflydelse på, hvilke skriveprocesser der er mulige og fremstår som ønskelige. Men skriveprocessens rolle i vejledningen afgøres ikke alene af institution eller vejleder – den studerendes egen opfattelse af egne og ønskelige skriveprocesser spiller naturligvis også ind. I det følgende afsnit beskriver jeg en udbredt opfattelse blandt studerende af, hvad skrivning er, og præsenterer derefter en model, vejlederen kan bruge som redskab til at etablere et fælles metasprog om de tekster, der er genstand for vejledningen.

## 5. Skrivningens to poler – vejlederens to roller

En fremtrædende opfattelse blandt studerende (ikke alle; men en del) er at skrivning er det samme som *nedskrivning*. Mange vil helst tænke opgaven næsten færdig "i hovedet", før de begynder skriveprocessen<sup>38</sup>. De har ofte et ideal om at kunne få fuldstændigt styr på skriveprocessen, så al produceret tekst kan afleveres og intet går til spilde. Ændringer i den oprindelige plan for skrivearbejdet opfattes som et nederlag. I en skrivepædagogisk optik er det en meget reduktiv opfattelse af, hvad skrivning er. Skrivning er nemlig også et yderst effektivt *procesværktøj*. Gennem skrivning kan man fx også afklare, hvad man ved og ikke ved om det faglige emne, man kan undersøge flere forskellige mulige tilgange til sit stof, og man kan få nye ideer. Kort sagt gøre alt det mere effektivt på papir, som man ellers ville gøre "i hovedet".

For at kunne arbejde med de to former for skrivning er det nødvendigt at have et indblik i, hvordan skriveprocesser forløber. At skrive længere tekster er en iterativ proces, og ofte

---

<sup>38</sup> De mest grelle eksempler jeg har set på specialeproblemer er hos studerende med netop denne opfattelse af, hvad skrivning er. Deres skrivestrategi har ofte fungeret udmærket i mindre og bundne opgaver, men jeg har endnu ikke stødt på nogen, der har kunnet tænke et speciale færdig i hovedet.

bliver man klogere på sit emne undervejs og må ændre sin oprindelige tilgang til emnet. Samtidig skal man være sig bevidst, at der er tale om to forskellige former for skrivning, der ikke kan bedømmes ud fra identiske kriterier.

Man kan skelne mellem disse to former for skrivning ved at kalde dem for *tænkeskrivning* og *præstationsskrivning* som Olga Dyste, Frødis Hertzberg og Torlaug Løkensgard Hoel gør i *Skrive for at lære – faglig skrivning i de videregående uddannelser*. Med nedenstående model (s. 44) uddyber forfatterne de to former for skrivning:

	<b>Tænkeskrivning</b>	<b>Præstationsskrivning</b>
<b>Formål</b>	"Tænke med pennen" Få ideer Udforske, efterprøve Udvikle ideer Tydeliggøre vage tanker Forklare for dig selv	Kommunikere Præstere Fremlægge  Forklare for andre
<b>Karakteristiske træk</b>	Kreativ tænkning Teksten orienteret mod skribenten Processen vigtigst	Kritisk analytisk tænkning Modtagerbevidsthed Teksten orienteret mod læseren Produktet vigtigst
<b>Modtager</b>	Du selv Medstuderende i skrivegruppe Lærer som dialogpartner	Udenforstående "Offentligheden" Lærer som evaluator Censor
<b>Sprog</b>	Personligt sprog Ekspressivt Ikke vægt på det formelle	Formelt sprog (tilpasset diskursfællesskabet) Korrekt
<b>Genre (eks.)</b>	Tænketekst, notat, log, fagdagbog, førsteudkast	Fagopgave, rapport, artikel, eksamensopgave etc.

Figur 1: Model af to former for skrivning

I ovenstående model (som ikke er en afbildning af verden, men et bud på et pædagogisk værktøj) tildeles læreren to forskellige roller som modtager af henholdsvis tænkeskrivning og præstationsskrivning. Som modtager af tænkeskrivning får underviseren status af dialogpartner, og som modtager af præstationsskrivning bliver underviseren evaluator. I et typisk vejledningsforløb har underviseren begge roller: først vejledes der undervejs i processen, og efter aflevering bedømmes opgaven som et produkt. Dette vejlederens Janus-ansigt påvirker naturligvis den studerendes tilgang til vejledning. På mine forløb har jeg inviteret mange undervisere til vejlederpaneler<sup>39</sup>, hvor undervisere har diskuteret vejledning med de studerende. Selv om både undervisere og studerende er forskellige, mener jeg at kunne pege på et mønster: Studerende er generelt meget optagede af, hvordan deres adfærd kan påvirke karaktergivningen – hvad belønnes, og hvad trækker ned? Samtidig er de i tvivl om, hvad de kan forvente af vejledningen. Vejledere ønsker sig generelt mere selvstændige studerende, der står ved deres projekt og som er åbne om eventuelle problemer undervejs i processen, så vejlederen kan få lov til at hjælpe. Hvor de studerende generelt fokuserer på underviserens rolle som evaluator, så fokuserer vejlederne selv primært på deres rolle som dialogpartner. Det betyder ikke, at de studerende ikke bruger vejledning konstruktivt og at vejlederen ikke har øje for sin egen rolle som bedømmer. Alligevel har forskellen i fokuseringen på de to roller konsekvenser for vejledningens forløb, og ikke mindst for, hvilken status den studerendes tekster tilskrives i vejledningsforløbet.

Hvis den studerende primært opfatter vejlederen som bedømmer, vil tekster afleveret i vejledningsprocessen have karakter af præstationsskrivning. Præstationsskrivning vil ofte af den studerende opfattes som færdig tekst og der vil være arbejdet med fremstillingsformen, sproget etc. Målet for vejledningen bliver at få bedømt den afleverede tekst som et produkt: den studerende vil gerne høre, at teksten er "god nok". Hvis vejlederen derimod primært opfatter sig selv som dialogpartner, så vil hans eller hendes arbejde netop bestå i at gå i dialog med teksten, herunder fx at pege på dele, der med fordel kunne udfoldes og andre, der burde sløjfes. Vejlederen siger ikke, at teksten er "god

---

<sup>39</sup> Vejlederpanelerne har bestået af tre vejledere fra forskellige fag, der hver kort har præsenteret en vinkel på deres egen vejledning. Derefter har der været diskussion vejledere indbyrdes og med de studerende. Formen har fungeret godt, netop fordi fokus blev fastholdt på vejledning generelt og ikke på den enkelte studerendes konkrete vejledning, hvor evalueringsperspektivet ofte dominerer.



nok", men opfatter teksten som en form for tænkeskrivning: tekst, der ikke binder, men er fleksibel og undervejs. Teksten opfattes altså som to forskellige former for skrivning af de to parter, og det kan skabe friktion i vejledningssituationen. Også den modsatte situation kan opstå: at den studerende selv opfatter sin tekst som et tidligt idéudkast, og at vejlederen giver respons på teksten, som var den en del af opgavens fremstilling. Konsekvensen er den samme: vejleder og studerende går fejl af hinanden.

For at undgå ovenstående situationer er det nødvendigt på forhånd at afstemme forventninger til, hvilken status teksten har. Det forudsætter en bevidsthed fra begge parter om, at der eksisterer forskellige former for skrivning, og at de kan inddrages i vejledningen på forskellige vis. Ved at arbejde eksplicit med de to former for skrivning i et vejledningsforløb minimeres risikoen for misforståelser mellem vejleder og studerende. Samtidig kan introduktionen af tænkeskrivning udvide mange studerendes skrivekompetence, og være med til at flytte fokus fra underviseren som evaluator til underviseren som dialogpartner.

## **6. Konklusion**

Fagvejledning af skriftlige opgaver er også altid vejledning af skriveprocesser. Vejledning af skriveprocesser finder sted eksplicit eller implicit i enhver fagvejledning, der sigter mod et skriftligt produkt. Hvis vejlederen ikke eksplicit inddrager skriveprocesser i vejledningen, så rammesætter vejlederens vejledningspraksis og en række institutionelle forhold implicit skriveprocessen. I begge tilfælde inddrages og påvirkes den studerendes skriveprocesser.

Man kan altså ikke meningsfuldt argumentere for, at skriveprocesser ikke bør høre under universitetets domæne, og at de i stedet tilhører privatsfæren eller bør forudsættes lært på en ungdomsuddannelse. For vejledning i skriveprocesser er allerede uløseligt forbundet med den fagvejledning, der finder sted på universitet i dag. Samtidig kan man med Kruse indvende, at det "at lære at skrive" på universitetet er en del af den studerendes akademiske socialisering, og at det ikke kan læres uden for diskursfællesskabet. Dermed bliver det uddannelsens ansvar at lære de studerende *at skrive*.

Dystes, Hertzbergs og Hoels model er et konkret bud på et værktøj, vejledere kan bruge til at sætte fokus på skriveprocesser i vejledningen. Vejlederes og studerendes tilgang til vejledning er forskellig, og de kan have forskellige opfattelser af, hvordan skriveprocesser forløber og hvilken status, den enkelte tekst har. Modellens styrke er, at den kan synliggøre forhold, der hvis de forbliver skjult kan resultere i en lang række misforståelser mellem vejleder og studerende. Modellen kan dermed være med til at minimere risikoen for misforståelser og give rum og sprog til at tage eventuelle fremtidige problemer op i vejledningen. Samtidig styrkes den studerendes proceskompetence gennem kendskab til forskellige former for skrivning. Gode proceskompetencer er en forudsætning for at kunne skrive fagligt gode opgaver og få dem afleveret til tiden.

## **7. Ressourcer for vejledere og studerende**

Nedenfor præsenteres en række ressourcer for vejledere og studerende ganske kort.

Først henvises til materiale på internettet, dernæst tekster og til sidst kurser m.m.

### **7.1 Netbaseret skrivevejledning**

#### Akademisk Skrivecenter på Humaniora på Københavns Universitet

([www.hum.ku.dk/formidling](http://www.hum.ku.dk/formidling))

Skrivecenteret står bag en lang række udgivelser om opgaveskrivning, formalia og argumentation i opgaver m.fl. På hjemmesiden finder man blandt andet materiale fra bogen "Opgaveskrivning på videregående uddannelser - en læreRbog" af Lotte Rienecker og Peter Stray Jørgensen (Samfundslitteratur, 1999). Som eksempel kan nævnes en række handouts til kapitel 5: "Hvordan lærer man de studerende processen i opgaveskrivning?" Derudover kan studerende downloade et "huskepapir" til vejledningen og en "specialeskrivningslogbog" der er et forslag til, hvordan specialeskrivningsprocessen kan struktureres.

#### Studiometroen

(<http://studiometro.au.dk>)

Webressource med interaktive øvelsesmoduler. Udarbejdet af artiklens forfatter som en del af Flexnetprojektet under it-vest. Studiometroen er rettet mod både studerende, vejledere og tutorer og indeholder udover information om skriveprocesser også materiale

om opgaveskrivning, informationssøgning og studieteknik. På ruten "Om at skrive universitetsopgaver" findes et interaktivt øvelsesmodul om nonstopskrivning (en variant af tænkeskrivning). I denne artikel præsenteres Studiemetroen og det nævnte øvelsesmodul: Jensen, T. & Hansen, L. (2003). Next Stop in the Study Metro: Supporting Learning of Freewriting by Providing Interactive Feedback. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2003*(1), 1291-1296. Studiemetroen forankres fra efteråret 2005 hos CFU og vil blive opdateret i løbet af foråret 2006.

### Studenterrådgivningen

([www.studraadgiv.dk](http://www.studraadgiv.dk))

På denne hjemmeside findes en række pjecer, der tager emner op, som medarbejderne ofte støder på i rådgivningen. I denne sammenhæng er det værd at nævne to pjecer, der handler om typiske problemer med opgaveskrivning: "Perfektionisme" og "Udsættelser du dig selv for udsættelse?" Begge pjecer indeholder konkrete råd til at løse problemerne.

### Online Writing Lab på Purdue University

(<http://owl.english.purdue.edu>)

Et eksempel på det amerikanske fænomen "online writing lab" som findes på mange universiteter. Hjemmesiden indeholder en stor samling handouts og en række on-line workshops. Blandt emnerne kan nævnes skrive- og revisionsstrategier, rapportskrivning og gode råd om akademisk sprog.

## **7.2 Udgivelser**

### Skrive for at lære – faglig skrivning i de videregående uddannelser

Dysthe, Olga, Frøydis Hertzberg & Torlaug Løkensgard Hoel. 2001. Århus: Klim.

Tre norske professorer gennemgår en række aspekter af skriftlighed på videregående uddannelser: skriveprocessen (herunder skrivning som læringsstrategi), krav til fagtekster, skrivegrupper, vejledning m.m. Henvender sig til studerende og undervisere på videregående uddannelser.

### Tekster til tiden. Undgå skriveblokeringer.

Rienecker, Lotte. 1996 (1991). Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.

Præsenterer studerende for teknikker til at komme i gang med skrivningen. Desuden forslag til, hvordan man kan producere opgaver mere effektivt. Indeholder afsnit om skrivegrupper og vejledning. Hvor "Den gode opgave" (Samfundslitteratur, 2000) først og fremmest handler om produktkrav, fokuserer "Tekster til tiden" på skriveprocesser.

### Færdig til tiden – sådan planlægger og styrer du specialet.

Jørgensen, Annegrethe. 2004. København: Samfundslitteratur.

Bogen giver studerende redskaber til at overskue arbejdsprocessen, der opdeles i fem faser. Der gives gode råd til at klare hver enkelt del af specialeprocessen, fra skrivekriser og manglende overblik til præstationsproblemer og tidspanik. Bogen bygger på omfattende viden og konkret erfaring med specialevejledning og kan anbefales til både vejledere og studerende.

## **7. 3 Kurser m.m.**

### Center for Undervisningsudvikling på Humaniora og Teologi

([www.hum.au.dk/cfu](http://www.hum.au.dk/cfu))

Center for Undervisningsudvikling afholder løbende workshops for vejledere. Derudover er det muligt at invitere medarbejdere fra CFU ud på de enkelte fag, hvis man ønsker at sætte fokus på vejledning og skriftlighed. Centeret udgiver arbejdspapirer, der er blevet uddelt til alle videnskabelige medarbejdere på Humaniora og Teologi. Arbejdspapirerne kan rekvireres ved henvendelse til CFU.

Centeret udbyder fra efteråret 2005 to tværfaglige kurser i henholdsvis skriftlig og mundtlig formidling for studerende. Begge kurser afsluttes med en eksamen og giver 5 ECTS point. Undervisningen i skriftlig formidling fokuserer på både produktkrav og skrive- og arbejdsprocesser, og deltagerne indgår undervejs i feedbackgrupper. Information om kurserne kan ses på CFU's hjemmeside.

Studenterrådet på Aarhus Universitet

([www.sr.au.dk](http://www.sr.au.dk))

Studenterrådet har tradition for at udbyde korte kurser i studieteknik og opgaveskrivning for studerende mod betaling. Program kan ses på hjemmesiden.

## Litteratur

- Andersen, Hanne Leth. 2005. *Eksamensformer – Valg med konsekvenser*. Arbejdsrapport 1, Center for Undervisningsudvikling.
- Björk, Lennart; Bräuer, Gerd; Rienecker, Lotte; Stray Jørgensen, Peter (eds.) 2003. *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Kruse, Otto. 2003. "Getting Started: Academic Writing in the first Year of A University Education". I *Teaching academic writing in European higher education*, Lennart Björk et al, Dordrecht, Kluwer Press.
- Laursen, Per Fibæk. 2001. *Ind på Humaniora – om humanistiske studiers popularitet, historie og hemmeligheder*. Gyldendal Uddannelse.
- Rienecker, Lotte og Peter Stray Jørgensen. 2005. *Den gode opgave - håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser*. 3. udgave, Samfundslitteratur.

### 3. Rapport fra en spørgeskemaundersøgelse på KU: Hvad mener de studerende om vejledning og indføring i teori og metode?

Af cand.mag. Sabine Bjørg Jensen

I denne artikel præsenteres et empirisk materiale, der giver indsigt i, hvordan de studerende opfatter det akademiske arbejde. Empirien består af en spørgeskemaundersøgelse, som er foretaget på sprogstudierne ved Københavns Universitet, men mange fag vil nok kunne genkende de opstillede problemstillinger i forbindelse med *vejledning og indføring i teori og metode*.

Hvorfor er eksplicit vejledning i teori og metode vigtigt på universitetet? Mit udgangspunkt for besvarelse af dette spørgsmål er den nævnte spørgeskemaundersøgelse, jeg foretog i efteråret 2004 på fremmedsprogsfagene ved Københavns Universitet, som et led i mit kandidatspeciale<sup>40</sup>. Jeg har undersøgt de studerendes holdning til teori- og metodeindføring i undervisningen og undersøgelsen giver et klart svar på de studerendes holdning. Den viser først og fremmest, at størstedelen af de studerende mener, at der er et stort behov for øget fokus på teori- og metodeindføring i forbindelse med opgaveskrivning og undervisning. Derudover giver den indblik i de studerendes forslag til inkorporering af disse to akademiske elementer i studieforløbet.

I denne artikel vil jeg fremlægge de resultater og deltagersvar fra undersøgelsen, som jeg finder væsentlige i forbindelse med *vejledning og indføring i teori og metode* på universitetet. Jeg vil desuden kort skitsere tre konkrete initiativer, som kunne øge fokus på indføring i og anvendelse af disse akademiske elementer. Formålet med denne artikel er derfor at præsentere et empirisk materiale, der kan tjene som oplæg til en diskussion om underviseres, vejlederes og studerendes holdning på dette område.

---

<sup>40</sup> Jensen, Sabine Bjørg (2005): *Styrkelse af teori og metode på fremmedsprogsfagene, KU – forslag til et teoretisk/metodisk studieelement på franskstudiet*.

## 1. Baggrund for undersøgelsen

Til undersøgelse af det ovennævnte felt valgte jeg at foretage en spørgeskemaundersøgelse af både kvantitativ og kvalitativ art. På denne måde fik jeg både et statistisk materiale samt et uddybende og mere personligt materiale at analysere ud fra.

Deltagerne i undersøgelsen var de på daværende tidspunkt igangværende specialestuderende fra de fem sprogfag Fransk, Spansk, Italiensk, Tysk og Engelsk ved Københavns Universitet. Svarprocenten ligger på 36% for de fem sprogfag tilsammen. Fransk har dog en svarprocent på 50%, hvorimod Italiensk er nede på 17%. I nedenstående skema ses de forskellige fags svarprocent:

Fag	Modtaget spørgeskema (antal studerende)	Besvaret spørgeskema (antal studerende)	Svarprocent
Fransk	40	20	50 %
Italiensk	13	4	31 %
Spansk	24	4	17 %
Tysk	17	6	32 %
Engelsk	47	16	33 %
	-	1*	-
I alt	141 studerende	51 studerende	36 %

\* Den studerende har hverken opgivet hovedfag eller sidefag/tilvalg.

Trods det at svarprocenten kunne ønskes højere, er det illustrative og fyldige svar, jeg har modtaget fra de studerende fra alle fem fag, hvilket har givet mulighed for at udpege klare tendenser for de fem sprogfag.

Til udførelse af spørgeskemaundersøgelsen fik jeg økonomisk støtte fra Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet. Det nævnte Institut har ikke gjort undersøgelsen tilgængelig på deres hjemmeside eller andetsteds endnu og Det



Kongelige Bibliotek har endnu ikke mit speciale registreret, så den er foreløbigt kun at finde ved henvendelse til mig personligt.<sup>41</sup>

## 2. Undersøgelsens resultater

Den følgende præsentation af resultaterne<sup>42</sup> er først og fremmest baseret på citater fra undersøgelsen, der illustrerer de studerendes meninger og opfattelser.

### 2.1 Teori- og metodekrav til opgaver og speciale

Faglig vejledning i forbindelse med opgave- og specialeskrivning omfatter bl.a. vejledning i teori og metodeanvendelse – eller gør det?

Størstedelen, helt præcis 77% af de studerende, mener, at de har manglet viden om *anvendelse* af teori og metode i forbindelse med opgave- og specialeskrivning. Samtidig har 70 % af de samme studerende svaret ja til, at de har følt sig rustet til at gå i gang med specialet.

Hvordan kan det være, at de studerende kan føle sig rustet til at begynde deres speciale, når de på samme tid giver udtryk for ikke at være rustet på det teoretiske/metodiske område? Denne inkonsekvens i svarene giver indtryk af manglende forståelse af teori- og metodekrav til et speciale – en afsluttende videnskabelig universitetsopgave. Er der en forklaring på denne inkonsekvens?

En mulig forklaring, som nogle af de studerende nævner, er, at der intet teoretisk eller metodisk krav er fra undervisers eller instituttets side. En studerende skriver:

Ved 1. speciale møde med vejleder spurgte jeg om præcis dette: Hvad gør man, når man skal skrive et speciale og ikke har metode/teorikendskab? ”Det var ikke vigtigt – det skulle nok opnå den tilstrækkelige grad af videnskab uden” var svaret. Jeg forstår det sådan, at jeg er

---

<sup>41</sup> Henvendelse kan ske via Center For Undervisningsudvikling (CFU), Aarhus Universitet eller pr. mail: [sabinejen@gmail.com](mailto:sabinejen@gmail.com).

<sup>42</sup> I stedet for løbende fodnoter med henvisning til mit speciale, vil jeg her gøre opmærksom på, at alle informationer er at finde i specialets kapitel 3. Kun citathenvisning og øvrige informationer er markeret med en fodnote.

heldig at have en instinktiv fornemmelse for metodevalg – men ville gerne kunne formulere det!<sup>43</sup>

Nogle studerende fornemmer altså, at det er nødvendigt at have et vist kendskab til disse elementer for at kunne skrive speciale, men oplever ikke at blive mødt med kyndig vejledning.

Andre studerende mener, at kravet er til stede, men at der er et dilemma, som en studerende udtrykker således:

Vi er ikke blevet oplært i, hvordan man arbejder med teori. Til gengæld forventes det at man skal vide alt om det når man skal i gang med specialet. Disse to ting stemmer ikke overens, da man ikke kan vide noget om et område man aldrig har beskæftiget sig med.<sup>44</sup>

Denne udtalelse indkredser mange studerendes frustrationer over specialet. Uoverensstemmelsen kan skyldes mangel på et eksplicit krav, i form af et konkret regelsæt udarbejdet af Instituttet, om de teoretiske og metodologiske forventninger i forhold til de studerende i opgave- og specialesammenhænge.

På baggrund af spørgeskemaundersøgelsens svar er det tydeligt, at de fremmedsprogsstuderende udtrykker mangel på viden om anvendelse af teori og metode i forbindelse med opgave- og specialeskrivning. Samtidig hersker der forvirring hos den studerende, og der er, som citaterne antyder, åbenbart delte meninger fra undervisernes side om, hvilke metode- og teorikrav der stilles til opgaver og specialer.

## **2.2 Manglende viden om de grundlæggende akademiske elementer**

Spørgeskemaundersøgelsen giver også et billede af de studerendes aktuelle viden om, hvad teori og metode er, hvorfor det er muligt at bedømme, hvor reelt deres behov for øget fokus på dette område er. Spørgsmålet i det følgende er: Hvordan kommer de studerendes manglende viden om de akademiske elementer, teori og metode, til udtryk?

---

<sup>43</sup> Jensen (2005), s. 66.

<sup>44</sup> Ibid.: s. 66

## Manglende indføring i teori og metode

I spørgeskemaundersøgelsen kommer det frem, at mange studerende mener, at de i deres studieforløb ikke er blevet præsenteret for tilstrækkelig med teori og metode. En studerende siger:

Jeg har haft et enkelt fag, hvor der blev undervist i både teori og metode. Det har jeg valgt at bruge i mit speciale, (...).<sup>45</sup>

Dette citat er et udtryk for en klar holdning hos den undersøgte gruppe af studerende. I det den studerende skriver "Jeg har haft et enkelt fag (...)" understreges et problem, der synes at bestå i en decideret mangel på indføring i teori- og metodelære og ikke blot i en måske spredt og derfor usammenhængende indføring. Denne tendens underbygges af de studerendes svar på spørgsmålet om, hvilke redskaber de har lært at bruge på deres fremmedsprogsstudium i forbindelse med at skulle forholde sig kritisk til et emne. I 8 ud af 20 svar fra de studerende udtrykkes bemærkninger som:

Et decideret redskab har jeg ikke lært at bruge<sup>46</sup>

Eller:

Det er jo aldrig noget der er blevet sagt eksplicit<sup>47</sup>

Blandt de studerendes svar er der 6 ud af 16 svar, der kan gå ind under kommentaren:

Da vi aldrig eksplicit er blevet præsenteret for metode og teori, er det svært at nævne hvad jeg gør i en analysesituation, da det fungerer ubevidst.<sup>48</sup>

Der er altså tale om en mangel på klar bevidsthed om, hvilke akademiske og kritiske redskaber, de bruger i deres fag. Derfor ytrer de studerende ønske om øget indføring i de akademiske elementer, gerne tidligt i studieforløbet, så de når at kunne indarbejde den

---

<sup>45</sup> Ibid.: s. 4.

<sup>46</sup> Ibid.: s. 61.

<sup>47</sup> Ibid.: s. 61.

<sup>48</sup> Ibid.: s. 61.

metodiske og teoretiske tankegang til de større opgaver. En studerende efterspørger desuden:

(...) en mere direkte introduktion bare til selve begrebet teori.<sup>49</sup>

En kommentar der fremhæver et bagvedliggende problem, der går på, at langt fra alle studerende kan definere de to begreber. De studerende har meget forskellige udgangspunkter på det område. Der er dog nogle udmærkede bud på definition af teori og metode fra de studerende på de fem fag i spørgeskemaundersøgelsen. De mere positive bud på de "redskaber", de bruger, indeholder med deres egne ord alt lige fra undren og nysgerrighed, brug af hv-spørgsmål og konsultation af sekundærlitteratur til diskursanalyse og lingvistiske analyseredskaber. Det kan diskuteres, om alle disse svar kan gå ind under kategorien "redskaber", men det interessante er, at de studerende bruger de nævnte midler til at forholde sig kritisk til et emne.

Jeg kan på baggrund af de studerendes ytringer konkludere, at en del af de studerende ikke mener at have fået indføring i, hvad begreberne teori og metode er samt deres anvendelsesformål i akademisk sammenhæng. Nogle har naturligvis søgt og erhvervet sig den viden andetsteds, mens andre ikke når at få et klart indtryk af, hvad det drejer sig om.

#### **Hvad kan viden om teori og metode bruges til i uddannelsesforløbet**

Til trods for at en del af de studerende mangler en reel indsigt, er der mange, der kan nævne væsentlige fordele ved at erhverve sig teori- og metodekundskaber gennem uddannelsesforløbet.

De studerende understreger bl.a. at teori og metode kan anvendes til at gennemføre en systematisk videnskabelig fremstilling af et emne på akademisk niveau, og at det på en humanistisk universitetsuddannelse er essentielt at få undervisning i disse elementer, da det er med til at skabe overblik samt indsigt i, hvordan akademikere arbejder i deres undersøgelse af problemstillinger. En studerende udtaler, at teorier og metoder er hele grundstenen/værktøjet bag det at kunne arbejde, behandle og vurdere empiri selvstændigt ud fra en faglig indgangsvinkel:

---

<sup>49</sup> Ibid.: s. 63.

Teori og metode er et must på et universitetsstudie og det er katastrofalt at det ikke vægtes mere. Har man overvejet sin teori og metode mht. for- og bagdele står man meget stærkere i en diskussion om sin analyse og resultater. Teori og metode giver kritisk indsigt i materiale.<sup>50</sup>

Her gøres der kort og godt rede for det brugbare og nødvendige i at kunne benytte de akademiske elementer. Nogle studerende er dermed blevet klar over, hvad teori og metode er, selvom de har savnet indføring i disse. Som før nævnt har de formodentlig søgt denne viden andetsteds.<sup>51</sup>

### **2.3 Opfattes studierne som videnskabelige af de studerende?**

På baggrund af de studerendes manglende viden om teori og metode vil det være interessant at vide, om de i det hele taget opfatter deres studier som videnskabelige. På de fem sprogfag svarer tilsammen 82% ja til at fremmedsprogstudiet er et videnskabeligt studium, mens 18% mener nej.

Blandt de 82%, definerer en gruppe videnskabeligheden i studiet som bl.a. det at forholde sig kritisk og objektivt til de forskellige emner, det at man studerer sproget og kulturen ud fra teoretisk og ikke praktisk vinkel og det, at man i sit arbejde med empiri kan referere og forholde sig til teoretikers arbejde med sagen. Dette er de mest positive udmeldinger.

Kritikken fra de 18%, der siger nej, går bl.a. på, at studieforløbet på universitetet opfattes som en videreførelse af gymnasiet med alt for megen tekstanalyse og læsning af romaner. Som en studerende siger:

Lærerne er bange for at sætte niveauet for højt, men hvis de er dygtige nok didaktisk er der ingen problemer i at undervise på højt videnskabeligt niveau.<sup>52</sup>

Blandt de 82%, der svarede ja, er de studerendes kommentarer til, hvori videnskabeligheden består, ikke lige så entydige som svarprocenterne kunne indbyde til at tro. Foreløbigt kan jeg konkludere, at i følge de studerende er videnskabeligheden til stede på uddannelserne, mens en mindre gruppe foreslår, at det videnskabelige niveau højnes

---

<sup>50</sup> Ibid.: s. 67.

<sup>51</sup> Til orientering: Hvor de har søgt denne viden uddyber jeg i mit speciale kapitel 3, afsnit 3.2.2.

<sup>52</sup> Ibid.: s. 60.

og ekspliciteres. I det følgende præsenterer jeg tre vigtige indsatsområder, som alle er eksempler på de mere kritiske svar blandt de 82%. De studerende har fremsat følgende på deres ”ønskeliste”: videnskabsteoretisk introduktion, eksplicitering af teori og metode samt øvelse i anvendelse af disse to elementer.

### **Videnskabsteoretisk introduktion**

De sprogstuderende på Københavns Universitet efterspørger et videnskabsteoretisk studieelement. Det vil sige indføring i viden om det videnskabsteoretiske grundlag, da de ønsker at have basis for at kunne sætte deres viden ind i et større perspektiv. Et fag som videnskabsteori åbner for mange forståelser af den akademiske verden. En studerende skriver, at hun gerne ville have haft:

Videnskabsteori, som kunne have tydeliggjort hvorfor man skal anvende teori.<sup>53</sup>

De studerende på Aarhus Universitet har allerede faget videnskabsteori, mens der på Københavns Universitet, da undersøgelsen blev foretaget (2004), ikke eksisterede et sådant fag. Videnskabsteori er dog blevet en obligatorisk del af den nye uddannelsesstruktur i henhold til Uddannelsesbekendtgørelsen nr. 338 af 6. maj 2004 § 6<sup>54</sup>, så de studerendes forslag er for så vidt imødekommet af den nye bekendtgørelse.

### **Eksplicitering af teori og metode**

De studerende ønsker, at underviserne ekspliciterer deres udgangspunkt i undervisningen – teoretisk som metodologisk. En studerende formulerer det således:

Det der mangler er måske netop at de (forskere/underviserne) sætter navn på deres overvejelser og holdninger, tolkninger osv. i form af teori og/eller metode.<sup>55</sup>

De studerende ytrer desuden ønske om, at underviseren sætter udgangspunktet i perspektiv til andre holdninger og indfaldsvinkler inden for det pågældende felt. Det teoretiske udgangspunkt skal præsenteres direkte i undervisningen og ikke ligge som

---

<sup>53</sup> Ibid.: s. 63.

<sup>54</sup> *Studiestructur for bachelor- og kandidatuddannelser udbudt ved Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet* (juni 2004).

<sup>55</sup> Jensen (2005): s. 60.

underforstået viden. Dette gælder også den opgavefaglige vejledning, som jeg vil behandle i det følgende.

### **Øvelse i anvendelse af teori og metode**

Det er som nævnt ikke tilstrækkeligt at blive præsenteret for teorierne, de skal også *anvendes* i forbindelse med opgaver og analyse af tekster og grammatiske/lingvistiske emner, mener de studerende. En studerende ville gerne have arbejdet med:

Litteraturanalytiske og litteraturhistoriske skoler også gerne flere kultursociologiske teorier da et fremmedsprogsstudium også er studiet af en "fremmed" kultur.<sup>56</sup>

Desuden efterspørges sociologiske metoder på det samfundsfaglige felt, historisk metode, kvalitative og kvantitative tilgange generelt samt forståelsen af hvad valg af metode betyder for fremlægning og gennemarbejdning af et materiale.

De studerende har lært enkelte metoder, men en stor del mangler at kunne få de forskellige modeller og indgangsvinkler placeret i en større teoretisk sammenhæng. En studerende påpeger denne mangel på indføring i teoretisk/metodiske sammenhænge:

I tekstanalyse: Roman Jakobsons kommunikationsmodel, men det er stort set det hele. Vi har dog ikke i den forbindelse lært, hvor den placerer sig inden for lingvistikken. Også lært om præsuppositioner, dog uden at vide at denne metode hører under pragmatikken.

De er tydeligt, at den studerende søger et større videnskabsteoretisk grundlag, en sammenhæng at placere sin viden indenfor. En studerende foreslår:

(...) hvis studiet skal forbedres ville det være godt med et kursus i akademiske arbejdsmetoder generelt + sammenhæng mellem fagene og de spredte teorier man får serveret.<sup>57</sup>

Størstedelen af de studerende i spørgeskemaundersøgelsen har givet udtryk for dette ønske og behov.<sup>58</sup>

---

<sup>56</sup> Ibid.: s. 63.

<sup>57</sup> Ibid.: s. 4, fodnote 1.

<sup>58</sup> Til orientering: Det er et ønske og et behov jeg har taget alvorligt og har derfor i mit speciale udformet et forslag til et nyt studieelement, et teori- og metodefag med titlen "Akademisk Værksted".

### 3. Konklusion

Konklusionen på spørgeskemaundersøgelsen er, at fremmedsprogsfagene på KU ikke giver deres studerende den nødvendige teoretiske og metodiske basis, der bør høre ethvert universitetsstudium til. De studerende udtrykker øget behov for indføring i fagenes videnskabsteoretiske grundlag, eksplicitering af undervisernes teoretisk/metodiske udgangspunkt i undervisningen samt øvelser i anvendelse af akademiske elementer, såsom teori og metode. En studerende beskriver behovet således:

På et studium som fransk med mange forskellige discipliner ville det have været rart med overordnet undervisning i teori og metode, så fagene kunne kædes sammen og studiet blive mere samlet. Den røde tråd har ofte manglet.<sup>59</sup>

Det er den røde tråd i studieforløbet den studerende efterlyser, den som kæder det faglige identitetsgrundlag sammen. Det er med andre ord identitetsgrundlaget, altså videnskaben i sprogfagene, som bør blive ekspliciteret i undervisningen, ikke blot på franskstudiet, men på fremmedsprogsfagene generelt.

De fleste hovedresultater fra spørgeskemaundersøgelsen er blevet præsenteret i denne artikel. Undersøgelsen rummer efter min opfattelse et godt empirisk udgangspunkt, hvilket kunne være hensigtsmæssigt at gøre brug af både i den daglige undervisning og vejledning af de studerende i forbindelse med teori og metode samt i forbindelse med fornyelse af studieordninger og andet studiestrukturelt arbejde.

### 4. Perspektivering

Det vil altid være en uddannelsesinstitutions formål at kunne afsætte kandidater med brugbare kvalifikationer og kompetencer til arbejdsmarkedet. At kompetence inden for teori og metode også kan anvendes på arbejdsmarkedet er derfor væsentligt i denne sammenhæng. I undersøgelsen kom nogle af de studerende med svar, der vidner om en bevidsthed angående det nyttige i at kunne anvende og formidle den akademiske fremgangsmåde på arbejdsmarkedet:

---

<sup>59</sup> Ibid.: s. 71.



(...) Skulle jeg fx undersøge noget for min arbejdsgiver kunne jeg bedre gøre rede for resultatet, fordi jeg var bevidst om evt. mangler ved min metode og om de implicite antagelser i min teori.<sup>60</sup>

Teori og metodekendskab giver: *Et mere nuanceret billede af hvilke tilgange man kan have til sine arbejdsopgaver*<sup>61</sup>

(...) Derudover vil en rutineret teorikende være vant til at anvende teori i praksis, hvilket virksomheder har brug for, forstået således at ideer er blevet udviklet og skal omsættes i praksis.<sup>62</sup>

Der er perspektiv i at øge fokus på teori og metode på bl.a. sprogfagene. Det uundgåelige spørgsmål, der følger, går på, om behovet for mere teori- og metodeindføring også er gældende for Humaniora som helhed? Et spørgsmål, der kunne give anledning til videre undersøgelse. *Akademisk Skrivecenter* på Humaniora, Københavns Universitet, har erfaringer fra deres specialeworkshops, der peger i retning af, at behovet for øget fokus på især metodevejledning er gældende for hele Humaniora.<sup>63</sup>

---

<sup>60</sup> Ibid.: s. 68.

<sup>61</sup> Ibid.: s. 67.

<sup>62</sup> Ibid.: s. 68.

<sup>63</sup> Efter samtale med konsulent Lotte Rienecker, Akademisk Skrivecenter, Københavns Universitet.

## Litteratur

Jensen, Sabine Bjørg (2005): *Styrkelse af teori og metode på fremmedsprogssprogene, KU – forslag til et teoretisk / metodisk studieelement på franskstudiet*. Kandidatspeciale, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet. Kontakt forfatteren (sabinejen@gmail.com) i forbindelse med udlåning, da det endnu ikke er at finde på Det Kongelige Bibliotek (skulle dog blive registreret inden årets udgang).

*Studiestruktur for bachelor- og kandidatuddannelser udbudt ved Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet* (juni 2004). Efter Bekendtgørelse om bachelor- og kandidatuddannelser ved universiteterne (Uddannelsesbekendtgørelsen, nr.338 af 6. maj 2004). Godkendt af Dekanetet for Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.