

# Specialevejledning fra studenterselvstændighed til vejlederdiktat: En vejledningsmatrix

Vibeke Ankersborg<sup>1</sup>

Student Affairs og Department of Management, Society and Communication, Copenhagen Business School

## Abstract

Specialevejlederes grundlæggende syn på, hvordan viden skabes, har betydning for, hvordan de vejleder. Fra et hermeneutisk perspektiv undersøges specialevejlederes forståelse af specialevejledning og denne forståelses betydning for specialevejlederes mulighedsrum for konkret handlen i specialevejledningen. På baggrund af Dysthes (2002, 2006) vejledningsmodeller, Nexø Jensens (2010) vejlederroller, Ankersborg & Pogners (2022) vejledningsmatrix for specialestudierende samt semistrukturerede kvalitative forskningsinterview med specialevejledere udvikles i artiklen specialevejledernes vejledningsmatrix. Heri modificeres vejledningsmodellerne med Pogners (2007) diskurs- og praksisfællesskaber, mens vejlederrollerne empirisk udbygges med vejlederrollen tekstvejleder. Vejledningsmatrixen viser, hvordan specialevejlederes forståelseshorisont skaber horisontsammensmeltning med bestemte vejledningsmodeller frem for andre, hvilket udvider eller indsnævrer mulighedsrummet for at agere i forskellige vejlederroller. Endvidere vises, at jo mere selvstændighed de studerende tildeles, jo større er vejleders mulighedsrum og omvendt, jo mere vejleder dikterer, jo mere snævert er vejleders mulighedsrum. Vejledningsmatrixen giver forklaringskraft til at forstå sammenhængen imellem underliggende forståelser af vejledning, opfattelsen af de studerende og vejleders mulighedsrum i vejledningen.

## Introduktion

Som mangeårig specialeprocesvejleder har jeg ofte vejledt studerende, der ikke kunne forstå specialevejleders ageren i vejledningsrummet, fordi denne ageren ikke passer til de studerendes forståelse af projektvejledning baserede på hidtidige erfaringer. For at forstå de bagvedliggende årsager til dette fænomen har jeg i et tidligere studie undersøgt specialestuderendes udbytte af specialevejledning (Ankersborg & Pogner, 2022). Undersøgelsen viser, at forskellige vejledningsmodeller giver specialevejledere forskellige mulighedsrum for at agere i forskellige vejlederroller, samt at specialestuderendes læringsudbytte er afhængig af vejledernes brug af dette mulighedsrum. På baggrund af dette spænd i mulighedsrum har Ankersborg & Pogner (2022) udviklet en vejledningsmatrix bestående af vejledningsmodeller og vejlederroller. Vejledningsmodellerne udtrykker grundlæggende syn på specialevejledning, og vejlederrollerne står for konkret ageren. Hvor anden litteratur benævner specialevejledning med en enkelt dimension, f.eks. modeller (Dysthe 2002, 2006), roller (Nexø Jensen 2010, Andersen & Jensen 2007, Christensen 2008) eller strategier (Kolmos & Holgaard 2007), tydeliggør vejledningsmatrixen med sine to dimensioner konsekvenserne af grundlæggende syn på vejledning for vejleders

---

<sup>1</sup> Kontakt: va.stu@cbs.dk

konkrete ageren og viser styrken af de forskellige vejlederrollers tilstedeværelse inden for de enkelte vejledningsmodeller. Vejledningsmatrixen bygger videnskabsteoretisk på filosofisk hermeneutik (Gadamer 2004) og udtrykker dermed vejlederes bagvedliggende forståelser af, hvordan viden skabes gennem specialevejledning. Vejledningsmatrixen har dermed generaliserbarhedspotentiale og kan således anvendes til at forklare bagvedliggende rationaler for, hvordan specialevejledere møder specialestuderende i vejledningsrummet. Hensigten med nærværende artikel er således at undersøge specialevejledernes grundlæggende syn på vejledning og deres koblinger til konkret ageren for derigennem at udvikle specialevejledernes vejledningsmatrix. Dette leder til følgende forskningsspørgsmål: Hvorfor har specialevejlederes forståelse af specialevejledning betydning for deres mulighedsrum som vejledere?

I næste afsnit diskuteres videnskabsteori, metode og teoretisk tilgang. Derefter følger en analyse af 15 interview med specialevejledere, der leder til den afsluttende konklusion.

### **Metode: Hermeneutik, semistrukturerede kvalitative forskningsinterviews og vejledningsmatrix**

Nærværende undersøgelse er baseret på filosofisk hermeneutik ifølge Gadamer (2004). Formålet med hermeneutik er at forstå andre subjekter og deres frembringelser på subjektets/frembringelsens egne vilkår. Hermeneutik er derfor velegnet til at skabe indsigt i specialevejlederes forståelse af specialevejledning.

Forståelse sker altid gennem en forståelseshorisont, der er skabt af det samfund, subjektet er en del af, og subjektets egne erfaringer. Forståelseshorizonten styrer, hvordan subjektet forstår og fortolker verden. Udgangspunktet for nærværende undersøgelses undersøgelsesdesign er derfor forskerens forståelseshorisont. Min forståelseshorisont bygger bla. på resultaterne af Ankersborg & Pogner (2022) som skitseret i indledningen. Herudover har jeg en antagelse om, at specialevejledere anskuer specialevejledning anderledes end specialestuderende, og at mulighedsrummet derfor kan træde anderledes frem, når informanterne er specialevejledere frem for specialestuderende. I studiet af de specialestuderende blev vejledningsmatrixen tilføjet en fjerde vejledningsmodel benævnt *laissez-faire* modellen som konsekvens af den empiriske analyse. I nærværende studie har jeg derfor en antagelse om, at specialevejledernes forståelse af specialevejledning kan indeholde (spor af) andre grundlæggende syn på vejledning og/eller andre vejlederroller, end der er indeholdt i vejledningsmatrixens grundform, se figur 1. Ovenstående antagelser kan opfattes som hermeneutiske fordomme. Fordomme er en delmængde af forståelseshorisont og skal forstås som 'før domme', der skal sættes på spil og enten forkastes eller bevares, når ny forståelse skabes (Gadamer 2004). I nærværende undersøgelse sætter jeg fordommene på spil ved at fortolke vejledningsmodeller og vejlederroller i vejledningsmatrixen sammen med 15 vejlederinterview gennem den hermeneutiske cirkel, hvilket igen resulterer i en nyfortolkning af vejledningsmatrixen. Den hermeneutiske cirkel er essentiel for at skabe forståelse og er en cirkelbevægelse mellem subjektet, der fortolker, og subjektet/teksten, der fortolkes. Undersøgelsesretningen er derfor abduktiv.

Vejlederinformanternes forståelseshorisonter, der bla. er formet af deres respektive akademiske baggrunde samt deres opfattelse af og erfaring med specialevejledning, er blevet anvendt som en linse til at undersøge, hvordan forskellige vejledningsmodeller og vejlederroller muliggør og begrænser vejledningens potentiale i forskellige kombinationer af disse modeller og roller. Hermeneutisk vil det sige, at den enkelte vejlederinformants forståelseshorisont helt eller delvist danner eller ikke danner en horisontsammensmeltning med den implicite forståelseshorisont i hver vejledningsmodel og vejlederrolle. Horisontsammensmeltning vil sige, at fortolkeren forstår, hvordan den/det fortolkede forstår emnet for fortolkningen set fra sin forståelseshorisonts perspektiv (Gadamer 2004).

Interviewene er blevet analyseret iht. hermeneutikkens opfattelse af tekst som udkast til fortolkning. Konkret er

min forståelseshorisont blevet anvendt til at skabe første udkast til forståelse af interviewene, hvilket igen leder til en ny forståelse af vejledningsmatrixens teoretiske grundlag, der leder til andet udkast til forståelse af interviewene osv., hvorigennem mine hermeneutiske fordomme er sat på spil. Den hermeneutiske cirkel cirkler på flere del/helhedsniveauer i analysen: Et enkelt interviewudsagn forstås i lyset af hele interviewet, interviewene fortolkes på tværs af hinanden og hvert interview fortolkes ind i det litterære grundlag for vejledningsmatrixen i en abduktiv cirkelbevægelse. I overensstemmelse med den abduktive tilgang inddrages yderligere litteratur undervejs i fortolkningen af interviewudsagn. Ved at kombinere den hermeneutiske fortolkning af interview med teorier og modeller om vejledning, der stammer fra den samme tradition, er det muligt at falsificere, verificere og/eller modificere disse teorier og modeller foreløbigt, da en hermeneutisk fortolkning i princippet er uendelig. Gennem analytisk generaliserbarhed, dvs. at abstrahere fra de konkrete vejledningserfaringer til at foreslå, hvad der kan ske i (delvist) lignende situationer og sammenhænge (Kvale 1997), er det derefter muligt at konstruere en ny version af vejledningsmatrixen, der rummer svaret på forskningsspørgsmålet. Omfanget af analytisk generaliserbarhed er afgrænset af fokus på vejledernes perspektiv, fraværet af informanter fra naturvidenskab ud over matematik samt valg af epistemologi og undersøgelsesdesign.

Det empiriske grundlag for denne artikel er 15 semistrukturerede kvalitative forskningsinterview, der er gennemført med afsæt i Kvales syv stadier for en interviewundersøgelse (1997). Ifølge Kvale er formålet med denne metode at forstå den enkelte informants synspunkter på emnet for interviewet set fra informantens perspektiv. Således skal interviewpersoner ikke betragtes som respondenter, der er repræsentative for en given befolkningsgruppe, in casu specialevejledere, men som en unik kilde der giver indsigt i informantens forståelseshorisont. Antallet af interview, der underbygger en given fortolkning, har derfor ikke indflydelse på fortolkningens validitet. Det semistrukturerede kvalitative forskningsinterview er således epistemologisk i overensstemmelse med hermeneutik (Kvale 1997).

Informanterne er udvalgt, så de bidrager med forskellige stemmer fra feltet (Ankersborg 2007) for at eliminere en mulig bias på grund af eventuelle opfattede eller reelle forskelle i syn på vejledning på tværs af akademisk baggrund. Interviewene indeholder dermed en righoldighed i nuancer og et stort spænd i erfaring med specialevejledning. De 15 vejlederinformanter er alle vejledere på et dansk universitet, og af hensyn til informantens anonymitet indeholder artiklen ikke personhenførbare oplysninger på individniveau. Samlet set består informantgruppen af ti forskellige nationaliteter, der er uddannet i 14 forskellige lande. Informanterne har 1 til 25 års anciennitet på det undersøgte universitet og har vejledt mellem 6 og 200 specialer i alt i deres akademiske karriere. Ansættelsesmæssigt spænder de fra Ph.d.-studerende til professor. Fagligt spænder informantgruppen over en bred vifte af universitetets forskningsområder og kandidatuddannelser inden for samfundsvidenskab, humaniora, erhvervsøkonomi og matematik. Interviewene blev gennemført på dansk eller engelsk og efterfølgende transskriberet. Interviewene varer 30-137 min. og udgør samlet 19 timer og 52 minutters optagelser. Alle informanter blev informeret om formålet med og emnet for interviewet i invitationen til at deltage i undersøgelsen og igen umiddelbart før hvert interview begyndte. Alle informanter tillod, at interviewet blev optaget, og alle informanter blev lovet anonymitet. Vejlederne omtales ved et bogstav i det følgende.

### *Vejledningsmatrix – en teoretisk model*

Den teoretiske ramme for analysen består af grundformen af vejledningsmatrixen. Den ene side af matrixen består af Dysthes tre vejledningsmodeller partnerskabsmodellen, lærlingemodellen og undervisningsmodellen (Dysthe 2006), som Dysthe udviklede på baggrund af empiriske studier ved universitetet i Bergen. I dansk sammenhæng har Wichmann-Hansen og Wirenfeldt Jensen (2013) udbygget Dysthes tre vejledningsmodeller

med overvejelser om modellernes styrker og svagheder, der ligeledes indgår i vejledningsmatrixen. Den anden side af matrixen består af Nexø Jensens (2010) tre vejlederroller: ekspert, metodevejleder og procesvejleder. Vejledningsmatrixen viser, hvordan de tre vejledningsmodeller potentielt giver vejleder forskellige mulighedsrum for at agere i forskellige vejlederroller, hvilket tilsvarende har betydning for de studerendes (manglende) udbytte af vejledningen.

**Figur 1:** Vejledningsmatrix

Vejledningsmodeller	Mulighedsrum	Vejlederroller
Partnerskabsmodellen		Ekspert Metodevejleder Procesvejleder
Lærlingemodellen		Ekspert Metodevejleder Procesvejleder
Undervisningsmodellen		Ekspert Metodevejleder Procesvejleder

De tre vejledningsmodeller kan ikke opfattes som punkter på et fælles kontinuum. Ifølge Dysthe (2002) bygger partnerskabsmodellen og lærlingemodellen på den ene side og undervisningsmodellen på den anden side på to indbyrdes modstridende paradigmer. Partnerskabs- og lærlingemodellernes paradigme bygger på en grundlæggende opfattelse af, at læring sker gennem dialog og gensidig respekt mellem vejleder og vejledte. De i vejledningen anvendte studentertekster ses derfor som redskab til at fremme dialog og opfattes derfor som eksplorative. Undervisningsmodellens paradigme bygger på en grundlæggende opfattelse af, at overførsel af viden sker gennem monolog fra ekspert (vejleder) til novicen (vejledte), der indgår i en autoritær relation. I dette paradigme er der ikke plads til tvivl eller modstand mod autoriteten. De studerende stiller derfor ikke spørgsmålstejn ved vejleders kommentarer, og studentertekster ses derfor som redskab til at rette fejl. Ifølge Dysthe vælger vejleder vejledningsmodel på baggrund af vejleders opfattelse af, hvordan viden skabes (Dysthe 2002). Denne kobling mellem et bevidst eller ubevidst valg af vejledningsmodel og grundlæggende syn på, hvordan viden skabes, kan hermeneutisk udtrykkes som forskelle i forståelseshorisonter. Ankersborg & Pogner (2022) viser, at vejledningsmodellerne meningsfuldt forklarer de studerendes erfaring med specialevejledning på trods af, at modellerne blev udviklet før Fremskridtsreformen m.m. Dette skyldes, at vejledningsmodellerne indeholder principielle forståelser af specialevejledning, der ikke forsvinder med strukturelle ændringer, og vejledningsmodellerne har dermed stadig gyldighed. I det følgende præsenteres principperne i de tre vejledningsmodeller.

*Partnerskabsmodellen* er baseret på en symmetrisk relation mellem vejleder og studerende baseret på dialog, som begge parter lærer af, og hvor vejleder og studerende har et lige og delt ansvar for specialet. Formålet med vejledningen er ikke at levere svar, men at fremme den studerendes identitet som akademiker i sin egen ret.

Fra et tekstproduktionsperspektiv opfattes tekst i vejledningen som eksplorative tekstudkast, der danner grundlag for dialog, idet vejleders kommentarer til teksten opfattes som forslag, der kan diskuteres, ikke som korrektion af fejl, og hvor revision af tekst forstås som et udtryk for, at den studerende er i en læringsproces (Dysthe 2006).

Partnerskabsmodellens styrke er, at den tillader den studerende at spille en aktiv rolle og at have indflydelse på egen vejledning samt at tage ansvar for eget speciale. Svagheden er, at modellen kræver meget selvstændighed af den studerende (Wichmann-Hansen & Wirefeldt Jensen 2013).

*Lærlingemodellen* er karakteriseret af et tæt arbejdsfællesskab mellem studerende og vejleder. Relationen mellem studerende og vejleder er mere hierarkisk i lærlingemodellen end i partnerskabsmodellen og mindre hierarkisk end i undervisningsmodellen, se nedenfor. Den studerende lærer ved at observere og udføre forskningsopgaver sammen med vejlederen i rollen som mester, og en del af den erhvervede viden har derfor karakter af tavs viden. Lærlingemodellen bruges mest, når den studerende og vejleder indgår i samme forskningsteam, hvorved den studerende lærer at arbejde både selvstændigt og som del af et team. Ifølge Dysthe (2006) er lærlingemodellen mest udbredt inden for naturvidenskab og i mindre grad inden for samfundsvidenskab og humaniora. Dette understøttes af et studie af Fimreite & Hjertaker (2006), der med afsæt i Dysthes tre vejledningsmodeller konkluderede, at lærlingemodellen var mest udbredt på det undersøgte naturvidenskabelige institut, mens partnerskabsmodellen var mest udbredt på det undersøgte samfundsvidenskabelige institut på Universitetet i Bergen.

Fra et tekstproduktionsperspektiv opfattes tekst som arbejdsudkast, som den studerende deler med andre medlemmer af forskergruppen som led i en løbende dialog. Den studerende modtager dermed feedback fra flere fagfæller end blot vejlederen.

Lærlingemodellens styrke er, at de studerende bliver indsocialiseret i deres fags praksisfællesskab, hvilket skaber mulighed for en effektiv form for vejledning. Svagheden ved modellen er, at den fokuserer på problemløsning i konkrete sammenhænge (Wichmann-Hansen & Wirefeldt Jensen 2013). Dette, i kombination med at en del af den tilegnede viden er tavs, gør det sværere for de studerende at overføre og anvende viden på tværs af kontekster.

*Undervisningsmodellen* er karakteriseret ved et lærer-elev forhold, hvor læreren ved bedst, og den elevgjorte studerende primært lytter. Denne model vægter således hierarkisk distance og asymmetrisk kommunikation mellem vejleder og studerende, hvor den studerende ikke sætter spørgsmålstejn ved vejleders kommentarer, hvilket gør den studerende meget afhængig af vejleder.

Fra et tekstproduktionsperspektiv har vejleders kommentarer status af fejlretning, og den studerende deler alene næsten færdig tekst med vejleder, ikke foreløbige refleksioner og udkast (Dysthe 2006).

Undervisningsmodellens styrke er, at den sikrer en effektiv og systematisk overførsel af viden fra vejleder til studerende under forudsætning af, at den studerende accepterer den tildelte rolle. Svagheden ved modellen er, at den tildeler den studerende en underdanig position uden ret til selvstændigt initiativ, samt at vejleder taler i monologform og dermed kontrollerer kommunikationssituationen (Wichmann-Hansen & Wirefeldt Jensen 2013), hvilket forhindrer vejleder i at lytte til den studerende.

Vejledningsmatrixens vejlederroller bygger som nævnt på Nexø Jensen (2010), der har udviklet rollerne på baggrund af empiriske studier af specialevejledning. Vejlederrollerne gengives neden for iht. Nexø Jensen (2010), ifølge hvem en specialevejleder kan indtage alle tre vejlederroller i løbet af et vejledningsforløb, men fordelingen varierer afhængig af, hvilken type undersøgelse den studerende laver, samt hvor i undersøgelsesprocessen den studerende er.

*Eksperten* er den primære vejlederrolle i enhver vejledning, da specialeemnet er kernen i dialogen. Ifølge Nexø Jensen (2010) hjælper en vellykket vejledning den studerende til mere afklaring, når vejlederens kommentarer

fremmer den studerendes refleksioner over egen undersøgelse. Vejlederens tilgang som ekspert skal derfor hovedsageligt forstås som en ekspert i akademiske tænkning og i mindre grad som en ekspert, der ved bedst og giver den studerende de rigtige svar.

*Metodevejlederen* adresserer velkendte overvejelser om metode såsom dataindsamlingsteknikker, valg af caselokationer og analyse. Ligesom i rollen som ekspert i akademiske tænkning understøtter vejleder i rollen som metodevejleder den studerendes refleksion, men vejleders tilgang er lidt mere styrende og rådgivende, da der er en tendens til, at studerende er mere usikre på metode, end de er på deres specialeemne.

*Procesvejlederen* fokuserer på snitfladen mellem forskning og skrivning, f.eks. specialets struktur eller skriveblokering. I modsætning til de andre roller er samtaler om læringsprocessen mindre præget af dialog, idet vejlederens tilgang er at give konkrete råd, mens de studerende lytter (Nexø Jensen 2010). I det følgende anvendes begrebet proces i en lidt bredere betydning som specialeprocessen, der indeholder forsknings-/lærings-/skriveprocesser.

### **Resultater: Fortolkning og analyse af 15 vejlederinterview**

I det følgende analyseres de 15 vejlederinterview. Ifølge Dysthe (2002) er der ikke skarpt adskilte grænser imellem vejledningsmodellerne, hvilket analysen bekræfter. Som konsekvens af den abduktive tilgang er de tre vejledningsmodeller derfor suppleret med to overgangsanalyser imellem henholdsvis partnerskabsmodellen/lærlingemodellen og lærlingemodellen/undervisningsmodellen, således at analysen er inddelt i fem dele ud fra modellerne. Vejlederrollerne er integreret i analysen, hvor de kan bidrage med forklaringskraft til vejledernes udsagn. Ligeledes som konsekvens af den abduktive tilgang inddrages endvidere yderligere litteratur til at understøtte fortolkningen.

#### *Partnerskabsmodellen*

Vejleder A-H + M er heterogene i deres forståelseshorisonter ift. indbyrdes forskelle i uddannelsesmæssig baggrund og fag, som de specialevejleder inden for, men da de også deler stærke fællestræk i deres grundlæggende syn på vejledning mødes de i partnerskabsmodellen.

I interviewene med vejleder A-H træder to temaer klart frem: Proces og selvstændighed. Selvstændighed vil sige, at specialet er de studerendes ansvar og ejendom. De studerende styrer deres egne forsknings- og skriveprocesser og bestemmer indholdet i det skriftlige produkt. Kun de studerende har et indefra-perspektiv på deres egen undersøgelse og deraf følgende læringsproces, og derfor kan kun de beslutte valg og fravalg. Som Wirenfeldt Jensen (2018) skriver på baggrund af en interviewundersøgelse med specialevejledere, er selvstændighed mere end blot proces og produkt. Det er også en proceskompetence, hvorved proces i sig selv bliver til produkt og til en dannelsesmarkør for akademikere. 4/5 af mine vejlederinformanter fremhæver de studerendes selvstændighed i sammenhæng med andre temaer som en grundlæggende præmis for deres tilgang til vejledning. Nærværende undersøgelse rummer en så hyppig omtale af begrebet selvstændighed, at undersøgelsen bekræfter Wirenfeldt Jensens (2018) undersøgelse ift. vægtningen af selvstændighed blandt vejlederne.

I interviewene med vejleder A-H opfattes selvstændighed både som selvstændighedskravet og som en selvstændighedsret, de studerende har. Eksempelvis vil vejleder C ikke pådutte de studerende noget, da specialet er deres produkt, mens vejleder F træder et skridt tilbage og undlader at give konkrete svar for ikke at blive inddraget i specialet, og vejleder B fremhæver, at selvstændighed i sig selv er et mål for vejledningen, da det står i målbeskrivelsen. Både vejleder A, B, D og M påtaler dog, at selvstændighedsidealet er under pres på

grund af strammere rammebetingelser i form af faste afleveringsfrister. Vejleder A-H's italesættelse af selvstændighed radikaliserer Dysthes beskrivelse af partnerskabsmodellen, idet den forskyder ansvaret for specalet fra at være delt mellem vejleder og studerende til primært eller udelukkende at være de studerendes.

Det følger logisk af selvstændighedsidealet, at ingen af vejlederne A-H ser sig selv i vejlederrollen som eksperten, der ved bedst. Tværtimod spores en afstandtagen fra denne rolle. Således opfatter vejleder C og E hierarki som barriere for en tillidsfuld dialog, mens vejleder G fremhæver det egalitære i den skandinaviske model. Hos vejleder D håndterer de studerende selv teorien uden vejledning, når de skriver om et emne uden for vejleders forskningsområde, mens vejleder A påpeger, at ingen andre end de studerende selv ved, hvordan de erkender, og derfor skal de træffe deres egne valg. Vejledernes afstandtagen til eksperten, der ved bedst, genfindes i Wichmann-Hansen et al.'s (2015) undersøgelse af specialevejledere. Idealet for disse vejledere er at udfordre studerende til at tænke selvstændigt og tage ejerskab for eget projekt, mens de i praksis nogle gange indtager rollen som eksperten, der ved bedst, mod deres vilje, hvilket til dels tilskrives deres kollektive vejledningsform. På tværs af vejledningskontekster genfindes således hos Wichmann-Hansen et al.'s (2015) som hos Wirenfeldt Jensen (2018) og i nærværende undersøgelse vægtning af studenterselvstændighed hos specialevejledere.

Vejlederrollen som ekspert i akademisk tænkning opfatter vejleder A-H derimod som en central del af vejledningen. Vejleder skal hjælpe de studerende gennem forskningscirklen (vejleder A og B), da vejleder netop på dette punkt er mere erfaren end de studerende (vejleder E). Specialeprocessen består af forsknings-/skrive-/læringsprocesser, som de studerende gerne må blive meget forvirret af undervejs (vejleder H). Heri fletter vejlederrollen som ekspert i akademisk tænkning ind i rollen som procesvejleder. Det samme gør rollen som metodevejleder, idet fælles metodeforståelse er lige så vigtig som specialeemnet for det rigtige vejleder/studerende match (vejleder B og G).

På tværs af interviewene med vejleder A-H er det et centralt element, at vejledningen er dialogbaseret, og at dialogen bla. tjener til at klarlægge mulige valg og fravalg i specialeprocessen, som vejlederne understreger, at de studerende skal træffe deres selvstændige beslutninger på baggrund af. Heri rammer vejlederne kernen i selve vejledningsbegrebet, nemlig at sætte den vejledningsøgende i stand til at træffe egne beslutninger på informeret grundlag. Vejleder G understreger denne pointe ved at sammenligne med det engelske begreb: "Jeg er ikke supervisor" (vejleder G) i betydningen at kontrollere, styre eller lede en person, aktivitet e.l., hvilket støttes af vejleder D: "Supervision er det forkerte begreb". Dialog og de studerendes selvstændighed må nødvendigvis kobles til ligeværdighed og dermed til den symmetri, der bla. karakteriserer partnerskabsmodellen. Vejleder A-H's forståelse af specialevejledning som dialogbaseret respekt for de studerendes selvstændighed, giver vejlederne et bredt mulighedsrum til at agere i forskellige vejlederroller med vægt på procesvejleder i kombination med eksperten i akademisk tænkning samt tekstvejlederrollen, der udfoldes i det følgende.

*Tekstens rolle i vejledningen – tekstvejlederen.* Ifølge Dysthe (2002) kommer forskelle i vejlederes grundlæggende syn på vejledning tydeligst til udtryk i anvendelsen af de studerendes tekster i vejledningen, hvorfor mine vejlederinformanters anvendelse af tekst undersøges særskilt. Vejleder A-H har alle en bestemt tilgang til og praksis for, hvordan de studerendes tekst indgår i vejledningen. Denne praksis kan placeres på et tekstkontinuum for tekst som skridt på vejen i læringsprocessen fra det meget vejlederstyrende til det meget studenterdrevne, se figur 2.

I den styrende ende af tekstkontinuum 1 kommenterer vejleder A indhold, genrekrav og sprog detaljeret. Denne tekstnære tilgang er styrende, idet de studerende, ifølge vejleder, følger og anvender alle kommentarer. Når jeg på trods af denne styrende tekstvejledning vælger at placere denne vejledningstilgang inden for partnerskabsmodellen, skyldes det dels, at vejleder vægter de studerendes selvstændige forskningsproces, som

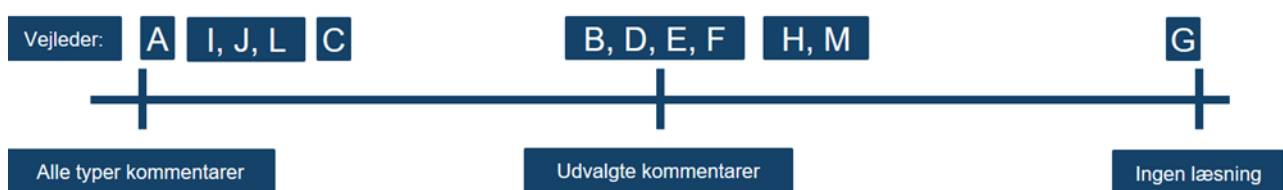
tekstvejledningen er tænkt til at understøtte, og dels at vejleder tager afstand fra ekspertrollen i undervisningsmodellen. Endelig kan udkast være alt fra "eksplorativt junk" (vejleder A) til næsten færdige kapitler efter de studerendes valg. Tekst opfattes således i tråd med partnerskabsmodellen som værende skridt på vejen i den studerendes læringsproces.

Også vejleder C har en tekstnær tilgang til kommentering, og vejleder har hverken restriktioner ift. arten af kommentarer eller for, hvilke udkast til specialet vejleder læser. Vejleder C har dog en regel om kun at læse 1-2 udkast, hvilke afhænger af de studerendes spørgsmål. Hermed bevæger vi os ind på midten af tekstkontinuum 1, hvor vejleder B, D, E og F befinder sig, mens vejleder H befinder sig lidt til højre for midten. Vejleder F læser teori og metode, og giver som vejleder H en ikke-tekstnær feedback, der peger frem mod de studerendes arbejde med resten af specialet. Både vejleder A, B og C nævner, at de i kommentering af de studerendes tekst trækker på deres erfaring som reviewere af videnskabelige artikler. Da de også er bevidste om specialet som genre, fungerer denne del af vejledningen som indsocialisering af de studerende som akademikere i egen ret. Dette er både i tråd med partnerskabsmodellen og med vejlederrollen ekspert i akademisk tænkning.

I modsætning til vejleder A oplever både vejleder D, E og H studerende, der fravælger at følge vejleders kommentarer. Vejlederne anvender fravalg som afsæt til dialog mhp. at udfordre og udvikle de studerendes refleksionsproces, og de understreger, at det er de studerendes ansvar, om de vil følge vejleders kommentarer. Fravalg er også en del af læringen. Ud over feedback anvender vejleder D teksten som grundlag for studenterstyret samtale, hvor de studerende ved at fortælle om deres tekst selv erkender (en del af) de svagheder i teksten, som vejleder har bemærket.

Selverkendelsesteknikken anvendes også af vejleder G, hvis brug af tekst i vejledningen placerer sig i den anden ende af tekstkontinuum 1. De studerende skriver synopsis til vejleder, hvori de studerende forklarer de problemer i specialets argumentation, som de ønsker at diskutere med vejleder. I denne proces når de studerende nogle gange selv frem til afklaring af problemerne, før de får talt med vejleder. Vejleder G læser som den eneste af de interviewede vejledere ikke udkast til specialet undervejs i vejledningsforløbet. Begrundelsen er, at specialet er de studerendes selvstændige projekt, og at vejleder ikke ønsker at påvirke den tekst, der senere skal bedømmes. Omvendt mener vejleder A i den modsatte ende af tekstkontinuum 1, at netop fordi teksten skal bedømmes, er tekstnær kommentering nødvendig. Imellem disse to positioner mener vejleder D, at det er nødvendigt at læse udkast til specialet for, at vejleder kan forstå substansen i de studerendes tænkning. Vejleder G's brug af tekst i vejledningen vægter selvstændighed i endnu højere grad end de øvrige vejlederinformanternes tilgang og er nærmest på vej ud over kanten af partnerskabsmodellen. Opfattelsen af, at vejleder krænker de studerendes selvstændighed ved at læse udkast til specialet, genfindes i beskrivelsen af laissez-faire modellen i Ankersborg & Pogner (2022). Der er dog intet i vejleder G's vejledningspraksis i øvrigt, der peger i retning af laissez-faire modellen.

**Figur 2:** Tekstkontinuum 1 – teksten som skridt på vejen i læringsprocessen



Vejlederinformanternes reflekterede syn på tekstens rolle i vejledningen er ikke opstået i interviewsituationen (Kvale 1997). Ramme og tilgang er fastlagt af vejleder, mens det konkrete indhold i høj grad er styret af de



studerendes spørgsmål. Med afsæt i tre danske organisationer har Pogner (2007) undersøgt tekstens rolle i professionelle sammenhænge som f.eks. academia. Ifølge Pogner (2007) er tekstproduktion ikke blot et afledt produkt af andre arbejdsprocesser, men et væsentligt element i sig selv. En tekst og dens sprogbrug kan tolkes som udtryk for, at tekstens forfatter tilhører et bestemt diskursfællesskab. Diskursfællesskaber er ifølge Pogner (2007) kendetegnet ved et specifikt sprogbrug, samt ved den måde hvorpå viden erhverves, udvikles og videregives. Diskursfællesskaber sætter dermed en ramme, som medlemmerne reproducerer, tilpasser eller forandrer, bla. gennem deres tekstproduktion og den specifikke sprogbrug, som medlemmerne anvender for at demonstrere deres tilhørsforhold til diskursfællesskabet. Hermeneutisk vil det sige, at medlemmerne har væsentlige fællestræk i deres forståelseshorisonter. Pogner (2007) kobler diskursfællesskab med praksisfællesskab, hvori medlemmerne udvikler en fælles forståelse af egen praksis. En forståelse der præger problemløsning, videnproduktion og læring inden for praksisfællesskabet og som udtrykkes gennem et fælles sprog om og i denne praksis. I academia er der således en tæt kobling mellem diskurs- og praksisfællesskab (Pogner 2007). Med andre ord indsocialiserer specialevejlederne de specialestuderende i deres diskurs- og praksisfællesskab, idet teksten ikke alene anvendes som et middel til at vejlede om undersøgelsens elementer, så som teori og metode, men er genstand for vejledning i sig selv om tekstkonventioner, sprogbrug og sammenhængen heraf med vidensproduktion. Vejledernes forståelse af specialevejledning inkluderer, at vejledning i teksten som genre er en del af deres vejledningsopgave mhp. at indføre de studerende i vejleders diskurs- og praksisfællesskab. Denne forståelse leder til vejledning om teksten i sig selv, hvilket udvider mulighedsrummet og giver plads til en vejlederrolle, der ikke indgår i Nexø Jensen (2010). Det er på denne baggrund muligt at udbygge Nexø Jensens (2010) tre vejlederroller med en fjerde vejlederrolle, som jeg benævner tekstvejlederen.

#### *Partnerskabsmodellen på vej mod lærlingemodellen*

Vejleder M's grundlæggende syn på vejledning kan tydeligt placeres inden for partnerskabsmodellen samtidig med, at dele af vejleders praksis peger mod lærlingemodellen. Vejleder M bygger et stillads i form af en velkomstspelepakke. Heri træder vejleder ind i rollen som eksperten, der ved bedst, og abonnerer samtidig implicit på lærlingemodellens hierarki. Stillads er "a metaphor for the support a learner needs in order to finish a task he or she might otherwise not have managed" (Zackariasson, 2019), som Zackariasson (2019) har undersøgt ift. projektvejledning i Skandinavien. Vejleder M følger stilladseringsprincippet om, at vejleder skal træde gradvist i baggrunden og overlade ansvaret til de studerende (Zackariasson 2019), ved, at det er fuldstændigt op til de studerende om og hvordan, de vil bruge velkomstpakken. Heri abonnerer vejleder på partnerskabsmodellens symmetri. Rollen som metodevejleder fylder meget, idet vejleder lægger stor vægt på metode og tiltrækker studerende, der sætter pris herpå og også heri træffer et selvstændigt valg. Vejleders betoning af de studerendes selvstændighed genfindes i rollen som tekstvejleder. Vejleder giver overordnede, ikke-detaljerede kommentarer og kommenterer helst kun teori og metode for ikke at påvirke de studerendes egne ideer. Hermed kan tekstens rolle placeres til højre for midten i tekstkontinuum 1. Kort før specialelets aflevering skimmer vejleder dog det næsten færdige speciale på nær diskussion og konklusion. Heri træder vejleder igen ind i rollen som ekspert, og tekstens rolle ændres til et godkendelsesredskab og må flyttes til tekstkontinuum 2, se figur 3. Denne skimning efter eventuel manglende konsistens i teksten peger som det eneste træk i vejleders praksis i retning af undervisningsmodellen.

#### *Lærlingemodellen*

Vejleder I, J og L vejleder inden for statistik og matematik. Deres forståelse af vejledning bekræfter, at lærlingemodellen ifølge Dysthe (2006) primært anvendes inden for naturvidenskab. Disse tre vejledere har en

næsten enslydende tilgang til vejledning og behandles derfor samlet i det følgende.

Rollen som mester træder klart frem i interviewene med vejleder I, J og L. Det er en væsentlig præmis for deres vejledning, at matematik er en objektiv videnskab med i egentlig forstand rigtige og forkerte svar, samt at forskningsartikler er svært tilgængeligt stof selv for matematikstuderende på specialniveau. En del af vejledningen består derfor i, at vejleder giver korrekte og konkrete svar samt gennemgår litteraturen detaljeret med de studerende og f.eks. forklarer betydningen af et bestemt lighedstegn. I disse interview er vejlederen som eksperthen, der ved bedst, dermed en primær vejlederrolle, og heri kan skimtes et hierarki, der er funderet i forskelle i vidensniveau, men ikke i organisatorisk placering: "Vejleder må ikke nedgøre de studerende" (Vejleder L), som der i modsætning hertil er spor af i undervisningsmodellen neden for.

Hierarki og ekspertrolle kobles i interviewene med vejleder I, J og L med nærhed og struktur. Deres specialestuderende har et fast vejledningsmøde i kalenderen en gang om ugen. Vejlederne bygger således et stillads for specialeprocessen, som de studerende gerne må rive ned. De studerende sætter dagsordenen for vejledningsmøderne og kan dermed også aflyse dem. I lighed med vejlederne i partnerskabsmodellen betoner vejleder I, J og L de studerendes selvstændighed og ansvar: "Det må blive, som det bliver, givet de studerendes indsats" (vejleder L). Vejlederne stiller deres ekspertviden til rådighed, men det er de studerendes ansvar, hvordan de vil bruge den i vejledningen og omsætte den til indhold i specialet. Selvstændighed er "en sikkerhed i rygsækken som er god at have" (vejleder J), og er dermed en proceskompetence, der i sig selv er en del af læringen.

Nærhed giver nærvær. Vejledernes bevidsthed om deres egen ekspertvidens nødvendighed for de studerendes læring på et meget håndgribeligt niveau skaber sammen med de hyppige møder en faglig/personlig relation, hvor vejleder kommer tæt på de studerendes læringsproces (Vejleder J). Vejleders opgave er bla. at være engageret (Vejleder I) og at lytte efter de studerendes behov (Vejleder J, L), hvorved der opstår en horisontsammensmeltning mellem vejleder og studerende. Selvom de studerendes specialer ikke indgår i vejledernes forskningsprojekter, genfindes lærlingemodellens nærhed mellem vejledere og studerende i interviewene med vejleder I, J og L, hvor koblingen mellem ekspertise og omsorg giver associationer til mesterlære.

I matematik er det ikke meningsfuldt at adskille metode fra teori, og det er derfor ikke muligt at isolere metodevejlederen som selvstændig rolle i interviewene med vejleder I, J og L. Selv den vejleder, der primært vejleder specialer med metodeudvikling som formål, vægter, at det netop er det, vejleder er ekspert i, og fremhæver dermed ekspertrollen.

*Tekstens rolle i vejledningen – tekstvejlederen.* De studerendes tekstudkast tjener flere formål i vejleder I, J og L's vejledning. Vejlederne opfordrer deres studerende til at skrive tekst om specialets teori i starten af specialeprocessen for at anspore de studerende til at få hul på skrivningen. Heri indtager vejlederne rollen som procesvejleder. Vejlederne kommenterer disse første sider detaljeret mhp. at indføre de studerende i den videnskabelige, matematiske tekst som genre, som f.eks. opbygning af det logisk-matematiske argument. Vejlederne indfører hermed de studerende i deres diskurs- og praksisfællesskab i rollen som ekspert i akademisk tænkning. Endelig tjener tekstudkast om teori til at udvikle de studerendes forståelse af teorien samt øge vejleders indsigt i de studerendes niveau, så vejledningen kan tilpasses hertil. Også heri anes koblingen ekspert/omsorg. Som i Dysthes (2006) beskrivelse af lærlingemodellen opfatter vejlederne de studerendes tekst som udkast, som de studerende forventes at arbejde videre med selv, og som vejleder ikke ser igen før det færdige speciale indleveres. Færdig tekst til godkendelse indgår ikke i vejledningen, og vejlederne læser ikke udkast til alle dele af specialet. I modsætning til Dysthes (2006) beskrivelse af lærlingemodellen modtager de

studerende ikke institutionaliseret feedback fra andre end vejleder. På baggrund af ovenstående kan vejleder I, J og L placeres til venstre i tekstkontinuum 1 imellem vejleder A og vejleder C, da de har en tilsvarende praksis med tekstnær feedback samt et tilsvarende fokus på at bibringe de studerende genreforståelse og indsocialisering af de studerende som akademikere i egen ret. Vejledernes forståelse af specialevejledning kobler faglig ekspertise med dialog og tekst som skridt på vejen i læringsprocessen med større vægt på studenter selvstændighed end der er i Dysthes (2006) beskrivelse af lærlingemodellen, hvorved vejlederne udvider mulighedsrummet.

#### *Lærlingemodellen på vej mod undervisningsmodellen*

Vejleder K vejleder inden for samfundsvidenskab og omtaler sig selv som mentor og som en knap ressource, som de studerende skal bruge med omtanke. Heri henviser vejleder K implicit til et organisatorisk hierarki på vej mod undervisningsmodellen. Samtidig spores lærlingemodellens nærhed i, at vejleder og studerende ofte mødes. Vejleder K udviser stor empati for de studerendes emotionelle rutsjeteure i specialeprocessen, som de deler med vejleder, hvorved en delmængde af procesvejlederen spiller en central rolle. Det gør metodevejlederen derimod ikke, idet vejleder K ikke opfatter metode som ligeså væsentlig som teori i akademisk tænkning. Formelt har de studerende det fulde ansvar for specialet og evnen til kritisk tænkning er en væsentlig del af læringen, men det sker i en asymmetrisk relation, hvor vejleder reelt overtager en del af ansvaret, og selvstændighed nævnes ikke i dette interview.

Vejleder K har en styrende tilgang til de studerendes tekst, hvor de studerende bestemmer vejleders feedbackfokus, men hvor vejleder også tjekker, om de studerende har forstået tidligere kommentarer og korrigerer for fejl, omend ikke systematisk. Kort før specialet indleveres, læser vejleder K hele teksten på nær diskussion og konklusion og tilføjer kommentarer om uklarheder i teksten. Vejleder påtager sig dermed et ansvar for specialet, hvor teksten både behandles som skridt på vejen i læringsprocessen i venstre side af tekstkontinuum 1 og som godkendelse i tekstkontinuum 2, der peger imod undervisningsmodellen. Vejleders forståelse af specialevejledning som en hierarkisk relation indsnævrer mulighedsrummet til at vægte vejlederrollen eksperten, der ved bedst.

#### *Undervisningsmodellen*

Vejleder N og O er de eneste af vejlederinformanterne, der eksplicit betragter ansvaret for specialet som et fælles ansvar mellem vejleder og studerende, hvilket reelt vil sige vejleders ansvar. Vejleder N bygger et tæt stillads op om de studerende. På ugentlige møder afrapporterer de studerende om den forgangne uges arbejde, før der evt. kan blive plads til en mere fri dialog. Vejlederrollen som eksperten, der ved bedst, griber ind i rollerne som procesvejleder og tekstvejleder. Vejleder N arbejder tæt sammen med de studerende om hvert enkelt kapitel, som vejleder har til gennemsyn 2-3 gange før specialet afleveres. I vejleder N's vejledningspraksis bliver stilladset som regel stående. Både vejleder N og O forventer, at de studerende indarbejder vejleders kommentarer i deres tekst, og, hvis de ikke gør, leverer en begrundelse, som vejleder finder overbevisende.

Vejleder O installerer et tydeligt hierarki i sin vejledning, hvor vejlederrollen som eksperten, der ved bedst, træder klart frem. Vejleder dikterer specialets struktur, og vejleder O bryder sig ikke om, når studerende afviger herfra. Ved hvert vejledningsmøde specificerer vejleder O den retning, vejleder forventer, at de studerende arbejder i frem mod næste vejledningsmøde. Vejleder O træder ikke gradvist i baggrunden i løbet af vejledningsforløbet, og vejledningstilgangen kan derfor ikke betegnes som stilladsering (Zackariasson 2019). Vejleder O kommenterer udkast detaljeret og fejlrettende, og vejleder har læst specialet flere gange før det

indleveres, på hvilket tidspunkt vejleder er tilfreds med kvaliteten. Som i Dysthes (2006) beskrivelse af undervisningsmodellen gøres teksten til genstand for vejleders kontrol og fungerer dermed som godkendelsesredskab i både vejleder N's og O's vejledning. Teksten kan ikke opfattes som de studerendes tekst i partnerskabsmodellens forstand. Denne brug af tekst i vejledningen kan ikke indplaceres i tekstkontinuum 1 for teksten som skridt på vejen i læringsprocessen, men må indplaceres i et andet tekstkontinuum 2 for tekst som godkendelsesredskab, se figur 3. Dvs. at vejleder anvender teksten til at kontrollere de studerende og godkende tekstens form og indhold, før teksten indleveres til bedømmelse. Også i denne type vejledning gøres tekst til genstand for vejledning i sig selv mhp., at teksten indfrier konventionerne i vejleders diskursfællesskab. Vejleder, ikke de studerende, styrer teksten gennem monolog, ikke dialog, og vejleder understøtter dermed ikke de studerendes udvikling som akademikere i egen ret, og det kan således ikke godtgøres, at der sker en indsocialisering af de studerende i vejleders praksisfællesskab.

**Figur 3:** Tekstkontinuum 2 – teksten som godkendelsesredskab



Den hierarkiske relation understreges af, at vejleder N omtaler sig selv som lærer og kun i mindre grad som vejleder samt som en rollemodel, studerende ser op til. Billedet er dog ikke helt entydigt, idet vejleder N også omtaler relationen vejleder-studerende som kollegial mesterlære, hvor det bedste match er funderet i god kemi og fælles entusiasme for emnet, snarere end i vejleders ekspertviden. Vejleder N udtrykker megen ansvarsfølelse for sin vejledergerning og omsorg for sine studerende. For vejleder O er det uden for vejleders forståelseshorisont, at studerende kan rammes af skriveblokader o.l., og vejleder O oplever det som respektløst over for vejleder, når de studerende ikke overholder specialekontrakten. Procesvejlederen er fraværende i dette interview, og vejleder O er den eneste vejlederinformant, der efterlyser strammere rammer for de studerende. Vejleder N og O's grundlæggende syn på viden, som noget der skabes gennem monolog, styrer deres forståelse af specialevejledning med vægt på kontrol og diktat, hvilket giver et snævert mulighedsrum med vejlederrollen som eksperten, der ved bedst, i centrum.

Vejleder N og O's grundlæggende syn på vejledning kan forklares gennem begrebet 'hidden curriculum', der ifølge Semper & Blasco (2018) står for de normer, der implicit og eksplicit kommunikeres i undervisning, samt at der kan være modsætning imellem de implicite og eksplicite læringsmål i en given undervisning. I dansk universitetssammenhæng anvender Blasco & Tackney (2013) hidden curriculum til at fremanalysere normsættet bag den problemorienterede projektarbejdstradition, som de karakteriserer ved deltageraktivitet, at lære at lære, kritisk tænkning, dialog, initiativ, lighed, uformel underviser-studerende relation, forskningsorientering, uafhængighed (fra vejleder), samarbejde, studenteransvar og selvstændighed. Denne tradition er således uforenelig med undervisningsmodellens lærer-elev hierarki og vejleders kontrol over de studerendes tekst. Hidden curriculum er ikke altid i egentlig forstand skjult (Blasco & Tackney 2013), men kan blive det med tiden, når normerne er blevet indgroet (Semper & Blasco 2018) hos medlemmerne af diskurs- og praksisfællesskaberne (Pogner 2007). Som tilflyttere til Danmark indgår den problemorienterede projektarbejdstradition ikke i vejleder N og O's respektive forståelseshorisonter, og der er ikke opstået en horisontsammensmeltning mellem deres forståelseshorisont og projektarbejdstraditionens. Det samme gælder

for vejleder K, om end i mindre grad. Vejleder K henviser til den fælleseuropæiske Humboldt-tradition, men vejleder K taler ikke ind i samme diskursfællesskab som vejlederinformerne i partnerskabs- og lærlingemodellerne ift. begreberne problemorientering og selvstændighed.

### **Konklusion: Vejledernes vejledningsmatrix**

Vejlederinformerne forståelse af specialevejledning taler meningsfuldt ind i logikkerne i Dysthes (2002, 2006) vejledningsmodeller og Nexø Jensens (2010) vejlederroller. Vejlederinformerne kan tydeligt grupperes iht. vejledningsmodellernes forskellige forståelser af vejledning. Fra et hermeneutisk perspektiv kan vejledningsmodellernes forskellige syn på, hvordan viden skabes, forklare hvorfor forskelle i vejledernes forståelseshorisont, og dermed deres forståelse af specialevejledning, giver forskellige mulighedsrum. Vejlederrollerne forklarer, hvordan dette mulighedsrum udfyldes.

Lærlingemodellens praksisfællesskab kan udbygges til et diskurs- og praksisfællesskab, idet vejlederne gennem tekstvejledning af både forskningsartikler og de studerendes tekstudkast indsocialiserer de studerende mhp. en horisontsammensmeltning med fællesskabet, også selvom vejledere og studerende ikke indgår i samme forskningsteam. Diskurs- og praksisfællesskab ifølge Pogner (2007) kan tillige udbygge partnerskabsmodellen, idet den studerendes identitet som akademiker i egen ret fremmes gennem indsocialisering i fællesskabet. Undervisningsmodellen er derimod karakteriseret ved fravær af indsocialisering i et fællesskab, idet nærværende undersøgelse bekræfter den hierarkiske relation.

Vejlederne i partnerskabsmodellen samt tre af fire vejledere i lærlingemodellen forstår begrebet selvstændighed som både krav, ret og ideal, der placerer ansvaret for specialet fuldstændigt hos de studerende. Dette udtrykker et mere radikalt syn på de studerendes ansvar, end der er indeholdt i Dysthes (2006) vejledningsmodeller. Hvor Nexø Jensen & Jensens (2013) undersøgte specialevejledere blev mere aktive i deres studerendes specialeproces efter indførelsen af specialekontrakter, indeholder min undersøgelse en kritik af ændrede rammebetingelser, men ændringerne påvirker ikke forståelsen af specialevejledning, og dermed heller ikke vejledningsmodellernes forklaringskraft. Vægt på studerendes selvstændighed og ansvar betyder ikke fravær af vejleder og vejledning, tværtimod. Jo mere selvstændighed de studerende tildeles, jo større er vejleders mulighed for at vælge forskellige vejlederroller. I modsætning til Wichmann-Hansen & Wirenfeldt Jensen (2013) er det således ikke en svaghed, men en styrke at partnerskabsmodellen kræver meget selvstændighed af den studerende.

I partnerskabsmodellen træder procesvejlederen klarest frem, idet vejledningen koncentrerer sig om de forsknings-/lærings-/skriveprocesser, som de studerende gennemgår. I modsætning til Nexø Jensens (2010) procesvejleder er procesvejledningen dialogbaseret, da den er koblet til rollen som eksperten i akademisk tænkning, hvor vejleder bevarer overblikket som den erfarne akademiker, der er medlem af diskurs- og praksisfællesskabet. Denne rolle kan knyttes til partnerskabsmodellens delformål om at uddanne de studerende til akademikere i egen ret. Lærlingemodellens udbredelse i naturvidenskab bekræftes i nærværende undersøgelse af vejledningspraksis på matematikstudiet. Vejlederrollen som den faglige ekspert må nødvendigvis træde klarest frem grundet matematikens faglige karakter, men vejledernes forståelse af de studerendes selvstændighed og ansvar åbner mulighedsrummet for de øvrige vejlederroller. Om denne forståelse kan udbredes til naturvidenskab generelt, kræver det yderligere forskning at besvare. I undervisningsmodellen er eksperten, der ved bedst, den altdominerende vejlederrolle. Vejleder dikterer, og studenterselvstændighed eksisterer ikke. Dermed skaber vejleders forståelse af specialevejledning et snævert mulighedsrum.

Alle vejledere på tværs af vejledningsmodeller gør tekst i sig selv til genstand for vejledning, og det er dermed

muligt at tilføje vejlederrollen tekstvejleder til vejledningsmatrixen. Der er stor spændvidde i arten af vejlederfeedback, men fælles for partnerskabs- og lærlingemodellerne er, at tekst forstås som udkast og basis for dialog samt som redskab til indsocialisering i vejleders diskurs- og praksisfællesskaber. I undervisningsmodellen anvendes tekst derimod til kontrol og godkendelse af de studerendes arbejde. I overensstemmelse med Dysthes (2002, 2006) beskrivelse viser nærværende undersøgelse en så grundlæggende forskellig forståelse af tekstens funktion, at den kun kan placeres på to forskellige kontinua, hvilket understøtter vejledningsmodellernes to underliggende paradigmer for, hvordan viden skabes.

**Figur 4:** Vejledernes vejledningsmatrix

Vejledningsmodeller	Mulighedsrum	Vejlederroller
Partnerskabsmodellen		Ekspert Metodevejleder <b>Procesvejleder</b> <b>Tekstvejleder</b>
Lærlingemodellen		<b>Ekspert</b> Metodevejleder Procesvejleder <b>Tekstvejleder</b>
Undervisningsmodellen		<b>Ekspert</b> Metodevejleder Procesvejleder Tekstvejleder

Hidden curriculum udtrykker en del af det normsæt, der indgår i vejledernes diskurs- og praksisfællesskaber. I den problemorienterede projektarbejdsstradition er hidden curriculum bl.a. karakteriseret ved dialog, selvstændighed, ansvar og tekst som både middel og mål i læringsprocessen. Vejlederne kan således skabe horisontsammensmeltning mellem denne tradition og partnerskabs- og lærlingemodellerne, men ikke med undervisningsmodellen. Det er således ikke tilfældigt, at de tre vejledere, der ikke har den problemorienterede projektarbejdsstradition som del af deres forståelseshorisont, vejleder inden for undervisningsmodellen hhv. lærlingemodellen på vej mod undervisningsmodellen.

Specialevejlederes forståelse af specialevejledning er defineret af deres forståelseshorisont, der bl.a. er formet af deres respektive diskurs- og praksisfællesskaber. Dette styrer, hvilken vejledningsmodel vejleder kan opfatte som meningsfuld og dermed hvilket mulighedsrum for valg af vejlederroller, specialevejleder har. Vejledernes grundlæggende syn på hvordan viden skabes, deres forståelse af specialevejledning og deres konkrete ageren i vejledningsrummet kan ikke indkapsles af en enkelt dimension. Ved at koble vejledningsmodeller og vejlederroller i vejledningsmatrixen skabes en todimensionel model, der bygger bro mellem grundlæggende syn, forståelse, mulighedsrum og konkret ageren. Fordi vejledningsmatrixen både udtrykker underliggende forståelser og de deraf afledte handlinger, kan vejledningsmatrixen forklare vejledningsforskelle som dybereliggende end blot individuelle valg i en konkret vejledningssituation. Undersøgelsen af specialestuderende i Ankersborg og Pogner (2022) viser, at specialevejledernes ageren har betydning for de studerendes udbytte af specialevejledningen samt mulighed for at indfri målbeskrivelsen. Det er derfor ikke ligegyldigt, hvordan specialevejledere vejleder og dermed ej heller, om vejledere har en bevidsthed om egen vejledning. En sådan bevidsthed fordrer begreber, der kan beskrive og forklare forskelle i vejledningspraksisser

samt konsekvenserne heraf for både specialevejledere og specialestuderende. Vejledningsmatrixen indkapsler denne kompleksitet.

## Referencer

- Andersen, H.L. & T. W. Jensen (2007). *Specialevejledning - rammer og roller*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ankersborg, V. (2007). *Kildekritik i et samfundsvidenskabeligt perspektiv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ankersborg, V. & K.-H. Pogner (2022). Conform, Transform, Resist: The Scandinavian Way of Master's Thesis Supervision and Its Contribution to Acquiring Research Literacy and Practice i M. Gustafsson & A. Eriksson (eds.). *Negotiating the Intersections of Writing and Writing Instruction*. Fort Collins: WAC Clearinghouse DOI: 10.37514/INT-B.2022.1466.2.07
- Blasco, M. & C. Tackney (2013). "If it ain't broke, don't fix it": internationalisation and the erosion of the positive hidden curriculum in Danish higher education. *International Journal of Management in Education* 7,4: 341-359. DOI: 10.1504/IJMIE.2013.056640
- Christensen, G. (2008). Vejledning – mellem magt og afmagt. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 3:5, 4-9. DOI: <https://doi.org/10.7146/dut.v3i5.5613>
- Dysthe, O. (2002): Professors as Mediators of Academic Text Cultures. *Written Communication* 19:4, 493-544. DOI:10.1177/074108802238010
- Dysthe, O. (2006). Rettleiaren som lærer, partner eller meister? I Dysthe, O. & A. Samara (red.). *Forskningsveiledning på Master- og doktorgradsnivå*. Oslo: Abstrakt: 228-248.
- Fimreite, A.L. & B. J. Hjertaker (2006). Sammenligning av eksisterende Mastergrads veiledningen ved to institutt. I O. Dysthe & A. Samara (red.). *Forskningsveiledning på Master- og doktorgradsnivå*. Oslo: Abstrakt: 249-268.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode*. Århus: Systime Academic.
- Kolmos, A. & J. E. Holgaard (2007). Situationsbaseret projektvejledning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 2:3, 54-62. DOI: <https://doi.org/10.7146/dut.v2i3.5648>
- Kvale, S. (1997). *Interview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nexø Jensen, H. (2010). "Det lukkede rum" – en dør på klem til specialevejledning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 5:8, 17-22. DOI: <https://doi.org/10.7146/dut.v5i8.5580>
- Nexø Jensen, H. & H. Jensen (2013). Specialevejledning på seks måneder: De nye specialeregler belyst ved erfaringer fra Institut for Statskundskab, Københavns universitet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 8:14, 3-12. DOI: <https://doi.org/10.7146/dut.v8i14.7144>
- Pogner, K.-H. (2007). Text- und Wissensproduktion am Arbeitsplatz: Die Rolle der Diskursgemeinschaften und Praxismgemeinschaften. *Zeitschrift Schreiben*, 12. Feb. 2005, pp. 1–12. <https://zeitschrift-schreiben.ch/-/de/jahr/2007/>
- Semper, J.V.O. & M. Blasco (2018). Revealing the Hidden Curriculum in Higher Education. *Studies in Philosophy and Education* 37: 481-498, DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9608-5>
- Wichmann-Hansen, G., R. Thomsen & H.M. Nordentoft (2015). *Challenges in Collective Academic Supervision*:

Supervisors experiences from a Master Programme in Guidance and Counselling. Higher Education 70: 19-33.  
DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9821-2>

Wichmann-Hansen, G. & T. Wirefeldt Jensen (2013). Processtyring og kommunikation i vejledningen. I L. Rienecker et al. (red.). Universitetspædagogik. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 329-350.

Wirefeldt Jensen, T. (2018). Det danske universitetsspeciale: Topografi, tekster og tendenser. Århus: Århus Universitetsforlag.

Zackariasson, M. (2020). Encouraging student independence. Perspectives on scaffolding in higher education supervision. Journal of Applied Research in Higher Education 12:3, 495-505,  
DOI: <https://doi.org/10.1108/JARHE-01-2019-0012>

### Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.  
Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© Copyright  
DUT og artiklens forfatter

Udgivet af  
[Dansk Universitetspædagogisk Netværk](#)