

At vejlede Tinus

Om vejledningsprocesser med studerende med psykisk funktionsnedsættelse

Sarah Kirkegaard Jensen¹, Institut for Kultur og Kommunikation, Aalborg Universitet

Abstract

Artiklen præsenterer en empirisk analyse af vejledningsprocessen mellem universitetsvejledere og studerende med psykisk funktionsnedsættelse – en studentergruppe med en indgribende sårbarhed på studieliv og studiedeltagelse, der prikker til normer og vanemæssige måder at tænke om og praktisere universitetsundervisning og -pædagogik på. Artiklen er ikke optaget af sårbarhedens forestillede årsagssammenhænge, fx diagnostiske beskrivelser, men af sårbarhedens betydning for stilladseringspraksis i vejledningsrelationen mellem den universitetsstuderende og vejleder.

Introduktion

Denne artikel udspringer af et empirisk projekt, der undersøgte vejledningsprocessen som et konkret fænomen på et dansk universitet. Artiklen er en empirisk analyse af en konstrueret *sammensat case* (Duffy, 2010) om vejledningsprocesser mellem vejleder og en studerende, jeg hér kalder Tinus. En analyse, der undersøger, hvad *stilladsering* (Hansen & Nielsen, 1999; Kvale & Nielsen, 2004; Wood, Bruner & Ross, 1976) kan betyde i vejledningsrelationen mellem vejleder og universitetsstuderende med en psykisk funktionsnedsættelse.

Bagtæppet for denne pædagogiske interesse er en nyere opmærksomhed på en stigning i antallet af universitetsstuderende med funktionsnedsættelser ud fra både et forskningsmæssigt og et uddannelsespolitisk perspektiv (Antczak, Falkenberg, Ellegaard & Schaumann, 2025; DCUM, 2022; EVA, 2023a, 2023b). Gruppen af studerende på videregående uddannelser med en registreret funktionsnedsættelse i SPS- eller handicap-SU-systemet lå i 2021 på 12,6 procent, og den har været stigende de seneste 10 år (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2024). Det er særligt gruppen med psykiske funktionsnedsættelser, der er blevet større over de sidste 10 år, og det er gruppen af studerende med psykiske funktionsnedsættelser, der beskrives som mest sårbar (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2024, s. 7-8). Dette er en gruppe studerende, som universitetet historisk set ikke tidligere har haft – eller ikke før nu har skullet forholde sig til². En gruppe studerende med en indgribende sårbarhed på studieliv og studiedeltagelse, der derfor prikker til normer og vanemæssige måder at tænke om og praktisere universitetsundervisning og -pædagogik på. Jeg er i artiklen ikke optaget af

¹ sakije@ikk.aau.dk

² Måske er deres aktuelle synlighed også mulig at forstå i relation til den samtid, universitetsuddannelser er situeret i (jf. Danziger, 1990). Denne gruppe blandt de studerende har måske før, i en anerkendelsesteoretisk forståelse, været 'usynlige' (jf. Honneth, 2003) i vores (ud)dannelsespraksisser. I nærværende projekt dykker jeg ikke længere ned i denne diskussion, men undersøger i stedet, hvad 'synligheden' kan betyde ud fra et universitetspædagogisk perspektiv.

sårbarhedens forestillede årsagssammenhænge, fx diagnostiske beskrivelser. Jeg er optaget af sårbarhedens *betydning* for stilladseringspraksis i vejledningsrelationen mellem den universitetsstuderende med en psykisk funktionsnedsættelse og vejleder.

Teoretisk rammesætning

Artiklens nysgerrighed adresseres fra et underviser- og vejlederperspektiv, og det pædagogiske grunddilemma i undersøgelsen vedrører den *balancering*, man som vejleder må praktisere, når man på den ene side skal være særligt opmærksom på sårbarhedens betydning ved at stille 'tilpassede deltagelseskrav', den studerende kan honorere. Dette handler om indhold, fagligt niveau, læse- og skriftsmængde, vejledningssamtalernes form og struktur mv. På den anden side – eller bedre, som en del af balanceringen – må man ikke forstå 'tilpassede deltagelseskrav' som 'færre deltagelseskrav', så man som vejleder risikerer at fratage den studerende hans/hendes *ansvar* og deri agens. Artiklens pædagogiske interesse i stilladseringspraksissen mellem vejleder og studerende med psykisk funktionsnedsættelse rummer derfor en iboende etisk problemstilling:

"Af den elementære afhængighed og umiddelbare magt udspringer fordringen om at tage vare på det af den andens liv, der er afhængigt af én, og som man har i sin magt, idet det dog ud fra den samme fordring er udelukket, at varetagelsen nogen sinde kan bestå i for den andens egen skyld at tage hans selvstændighed fra ham. Ansvar for den anden kan aldrig bestå i at overtage hans eget ansvar." (Løgstrup, 1991[1956], s. 39)

Løgstrup skrev om mellemmenneskelige relationer alment, men dette almene, etiske vilkår og dilemma – altså det forhold, at tage vare på den anden ved på en og samme tid at *understøtte*, men ikke *overtage* den andens ansvar (agens) – ligger netop indbygget i den Vygotskijanske stilladseringspædagogiske tradition, som denne artikel teoretisk trækker på. Det er denne etiske dimension ved stilladseringspædagogikken, jeg i nærværende artikel er optaget af at undersøge og udfolde empirisk i relation til vejledningsprocesser med studerende med psykisk funktionsnedsættelse.

Artiklen skriver sig dermed ind i en interesse i stilladseringspædagogik i en universitetspædagogisk kontekst (fx Andersen, 2023; Bom & Troelsen, 2016; Mortensen, 2025; Simonsen & Wichmann-Hansen, 2019). Stilladseringsbegrebet i nærværende artikel er knyttet til en dialektisk forståelse af lærings- og udviklingsprocesser forstået som relationelle, situeret i en praksis med andre. Med Vygotskij's formulering (2021[1953], s. 291) forudsætter menneskelig læring "en særlig social natur og en proces, hvorpå børn vokser ind i det intellektuelle liv hos dem omkring dem". Stilladseringsbegrebet er i denne tradition derfor også langt mere end et didaktisk redskab eller en didaktisk metode – det er en pædagogisk grundforståelse af, at læringsprocesser forudsætter en social *mediering* (Klitmøller & Hviid, 2019; Vygotskij, 1987), hvor vejlederen, og i dette tilfælde universitetsvejlederen, aktivt indgår i en læringsproces med den studerende med det formål at muliggøre, at den studerende kan indgå i aktiviteter der "forandrer deres sociale relationer i en given praksis og derved giver dem mulighed for nye aktiviteter" (Hedegaard, 2012, p. 12, oversat). Både den studerende og vejlederen må indenfor denne teoretiske rammesætning forstås som aktive, som *agenter* i læringsprocessen. Stilladsering er dermed et relationelt og dynamisk pædagogisk udgangspunkt.

Dette betyder også, at jeg i analysen arbejder med en forståelse af, at stilladseringen er en *praksis mellem os* – ikke noget jeg 'leverer' som vejleder og som den studerende 'modtager'. Det er en stilladseringspraksis, der handler om dannelsen af den studerendes faglige habitus, og grunddilemmaet i artiklen vedrører stilladseringsbalanceringen mellem støtte og støttens risiko for at overtage den studerendes ansvar og agens.

Og det er her, det iboende etiske vilkår og dilemma i den Vygotskijianske stilladseringspædagogiske tradition bor.

I undervisningssammenhænge betyder denne forståelse nemlig, at man som underviser 'går forrest' og assisterer den studerende, der forstås som værende 'på vej' i sin læreproces. Det er det, der ligger i Vygotskij's 'zonen for nærmeste udvikling,' og som Wood, Bruner og Ross (1976) netop udvider med begrebet 'stilladsering', hvor kernen i denne forståelse handler om (i nærværende artikels konkrete sammenhæng), at den studerende i vejledningsprocessen skal bevæge sig fra at "anvende andre-regulerede problemløsningsstrategier til at udvikle selv-regulerede handlestrategier" (Hansen & Nielsen, 1999, s. 22) i forhold til den problemstilling, projektarbejdet handler om.

Men (og det er her, det etiske dilemma ligger!) forudsætningen for denne bevægelse hos den studerende er, at den studerende allerede har en fornemmelse for projektets form og formål – den studerende er (og må forstås som) allerede på vej i sin forståelse, og vejlederen skal med afsæt heri, i zonen for nærmeste udvikling, understøtte den faglige udviklingsproces, der allerede er i gang. Men ofte er det netop denne 'forudsætning' der bliver svær at få et pædagogisk greb om i relationen mellem vejleder og studerende med psykisk funktionsnedsættelse, fordi de erfaringer, som de studerende med psykisk funktionsnedsættelse, jeg har fuldt i dette empiriske projekt, har med sig fra deres studieliv, er langt mere 'flossede' end mange af deres studiekammeraters. Det er studieerfaringer præget af afbrydelser – stress, afbud, sygemeldinger, udsatte og forskudte eksaminer, der giver brud i den sammenhæng, studiets progression er tænkt ift. – og for flere af disse studerende derfor også knyttet til en sårbarhed omkring eget overskud, overblik og tillid til egne færdigheder relateret til arbejdet med og løsningen af faglige problemstillinger.

Dette vilkår og dilemma knytter sig i særlig grad til én af de seks funktioner, som Wood, Bruner og Ross (1976, s. 98) karakteriserer stilladseringspraksissen ved, nemlig det, de kalder 'frustration control' – det udgangspunkt at vejlederen skal støtte – i dette tilfælde – den studerendes oplevelse og forståelse af at "[p]roblem solving should be less dangerous or stressful with a tutor than without" og tilføjer omkring dette, at der heri ligger en iboende risiko, som vejlederen skal være opmærksom på, nemlig "creating too much dependency on the tutor" (ibid., s. 98).

Det er denne iboende etiske og pædagogiske problemstilling og risiko i stilladseringspraksissen mellem vejleder og studerende med psykisk funktionsnedsættelse, jeg er optaget af. En risiko, som altid er et vilkår i stilladseringsprocesser indenfor denne teoretiske tradition, men som blev særligt tydelig og sat på spidsen i de vejledningsprocesser, jeg har siddet i med studerende med psykisk funktionsnedsættelse, som denne artikel handler om.

Metode

Artiklen udspringer af et empirisk projekt knyttet til mit adjunktpædagogikum, hvor jeg undersøgte projektvejledningsprocessen mellem mig som vejleder og fire kandidatstuderende med psykisk funktionsnedsættelse. Det var en interesse, der var knyttet til, at jeg i et par år op til dette projekt havde haft flere vejledningsforløb med studerende med psykisk funktionsnedsættelse og i disse processer var blevet optaget af dilemmaet mellem faglig støtte og støttens risiko for at 'overtage' ansvaret i og for den studerendes projekt.

Det empiriske materiale i nærværende undersøgelse er observationer og autoetnografiske feltnoter nedskrevet efter vejledninger med de deltagende studerende i efteråret 2024.

De fire studerende, jeg fulgte, var alle kandidatstuderende, jeg havde kendt i mere end et år via både

undervisningsammenhænge og i dette konkrete forløb omkring projektvejledning. De havde af forskellige årsager udsat deres kandidatprojekter – sygemeldinger, orlov, havde skrevet på deltid mv. – men arbejdede alle med deres kandidatprojekt i efteråret 2024. De var alle studerende, der stod i sårbare situationer i forhold til psykisk trivsel, overskud, deltagelse i studieliv mv. De fire studerende har alle samtykket til, at jeg måtte bruge vores vejledninger som empiri i min undersøgelse, og jeg fortalte dem fra start, at jeg var optaget af vejledningsprocessen og særligt *ansvarsspørgsmålet* i den proces, vi havde sammen, og min rolle som vejleder heri. Det betyder også, at jeg fra start gjorde det klart, at mine feltnoter efter vejledningen havde et fokus på *min* rolle som vejleder og det *stilladseringsarbejde*, der knyttede sig til vejledningsprocessen, i deres konkrete projektforsløb.

Det empiriske materiale blev produceret via deltagende observation i og af min egen vejledningspraksis (Spradley, 1980). Dette forhold, at jeg har nedskrevet feltnoter fra en praksis, jeg selv var en central del af, er et vigtigt metodisk opmærksomhedspunkt og forhold i undersøgelsen. Det kræver en særlig kritisk opmærksomhed på betydningen af min egen subjektivitet (jf. Grønberg, 2012) i vejledningsrelationen til mine studerende. En kritisk opmærksomhed, jeg har forsøgt at håndtere metodisk ved at vægte den beskrivende del højt, dvs. skrive feltnoter så tæt som muligt på mine *konkrete oplevelser* i og med vejledningsprocessen og de pædagogiske problemstillinger, jeg her blev optaget af. Derigennem har jeg forsøgt at være transparent omkring mine observationer og det, jeg analytisk bruger dem til. Men det etiske forhold at det at følge fire konkrete studerende med psykisk funktionsnedsættelse og den sårbarhed, der knytter sig til de studieerfaringer, de har med sig, har også betydet, at jeg metodisk har truffet et valg om at præsentere empirien som en konstrueret, 'sammensat case' (inspireret af Duffy, 2010, udfoldes nedenfor). Og dette betyder, at transparensen i mine observationer fra konkrete vejledninger med konkrete studerende sløres, fordi de skrives sammen til en 'fiktiv' studerende ved navn Tinus. Dette metodiske greb er valgt af forskningsetiske grunde, som jeg her har vægtet højt. Men dette valg betyder også, at jeg nødvendigvis må gå på kompromis med transparensen i forhold til at dele større klip fra konkrete feltnoter, selvom det metodisk kunne have været ønskværdigt.

'Sammensatte cases' som metodisk greb

For at kunne arbejde analytisk med konkrete erfaringer fra vejledningsprocesser med studerende, men *uden* at 'udstille' sårbarheder unødigt, har jeg valgt at tilgå og skrive empirien sammen til det, Duffy (2010) i en klinisk sammenhæng refererer til som en 'sammensat case'³. Case-begrebet henviser i dette projekt til det, Duffy (2010, p. 139) kalder 'faktiske cases' – cases, der bygger på *konkrete* erfaringer mellem mig som vejleder og mine studerende.

Den 'sammensatte case' er et metodisk greb, der både hjælper mig med at sløre de studerendes konkrete historier og sårbarheder (dvs. det vedrører fortrolighed), men uden at miste vigtige, situerede erfaringer (altså med det formål at sikre, at casen rummer *konkrete* problemstillinger oplevet i vejledningspraksis modsat fx eksemplariske 'typer' opfundet til lejligheden). I den kliniske sammenhæng, Duffy (2010) skriver indenfor, er cases sårbare i forhold til at afsløre klientens sygdomsbillede, lidelsesbillede og, identitetsforståelse og i forhold til at bevare den terapeutiske relation mv. Vejledningsrelationen med studerende med psykisk

³ Se fx også Johnston, Wildy & Shand (2021) om 'sammensatte fortællinger' indenfor en uddannelseskontekst. Jeg har i dette projekt været optaget af Duffy (2010), selvom hun skriver om cases indenfor en klinisk kontekst, netop fordi der både metodisk og emnemæssigt er relevante overlap til min projektproblemstilling (det at skrive om studerende med psykisk funktionsnedsættelse er en udvælgelse af en særlig gruppe i den samlede studentpopulation, der også kalder på en særlig etisk opmærksomhed, som ikke på samme måde gør sig gældende når vi mere bredt set er optaget af at indfange 'studerendes perspektiver' på uddannelsespraksis, jf. Johnson, Wildy & Shand (2021)).

funktionsnedsættelse er selvfølgelig en anden – det er fx ikke en behandlende relation. Min relation til de studerende er af faglig karakter – den vedrører i første omgang den studerendes *faglige* deltagelse. Men dette til trods, så vævede forskellige personlige og private forhold sig alligevel med ind i vejledningsrummet. Dels direkte via fx lægeerklæringer, begrundelser for afbud, fravær, manglende overholdelse af deadlines mv. Dels indirekte via 'flossede' studieerfaringer. De studerende havde ofte 'slået sig på' (ikke-tilpassede) krav i vejledningsrelationer tidligere, de havde slået sig på samarbejdet med andre studerende i deres studietid, og de var ramt på deres faglige selvtillid (var blevet sårbare grundet mange udsving, ustabil deltagelse, pauser mv.). Og dette har givetvis også påvirket både kendskab til egne færdigheder og tro på egne evner. Vejledningen kom derfor også til at handle om, 'hvem man er som studerende', 'hvem man er som kommende fagperson', og 'hvem man er som menneske'. Det vedrørte altså ikke bare faglig deltagelse, men blev også et identitetsanliggende. Derfor er sådanne cases i en uddannelsespædagogisk sammenhæng *også* sårbare og kalder på samme opmærksomhed omkring fortrolighed, som Duffy (2010) fremhæver.

Den 'sammensatte case' formuleres derfor som ét bud på en løsning i forhold til den studerendes ret til privatliv og fortrolighed. Den sammensatte case er én case konstrueret ud fra flere forskellige konkrete forløb med, i mit tilfælde, studerende med psykisk funktionsnedsættelse. Dette betyder, at casen rummer centrale nedskrevne erfaringer og problemstillinger situeret i konkret vejledningspraksis, men relationelt og etisk sløres 'identitetsmarkører' og gør fortællingen til en sammensat – og dermed 'fælles' – fortælling. En 'sammensat case' om en studerende, jeg kalder Tinus. Den sammensatte case er dermed både en etisk sensitiv måde at arbejde med konkrete forløb på og samtidig et metodisk greb, der muliggør, at jeg kan flytte mig fra en lokal problematik til at fremskrive en mere grundlæggende og almen pædagogisk problemstilling.

Casen om Tinus er konstrueret med afsæt i tre analytiske fokuspunkter knyttet til min pædagogiske interesse, nemlig vejlederbalanceringen mellem støtte og støttes risiko for at 'overtage den studerendes projekt'. *For det første* havde jeg indledningsvist valgt, at casen skulle struktureres og formuleres i et forløb – et vejledningsforløb. De fem vejledningsmøder (jf. analysen nedenfor) er valgt som en analytisk rammesætning i forhold til at kunne følge en udviklingsproces i stilladseringspraksissen mellem vejleder og Tinus. *For det andet* læste jeg på tværs af feltnoterne i de fire vejledningsforløb, jeg har fulgt, med et analytisk fokus på vejlederbalanceringen i forhold til det problematiserede dilemma omkring ansvar og – tæt knyttet hertil – den studerendes deltagelsesmuligheder. *For det tredje* var det fra start et analytisk og teoretisk drevet valg, at der indbygget i konstruktionen af casen om Tinus løbende laves pædagogiske refleksioner vedrørende stilladseringspraksissen mellem Tinus og mig som vejleder. Det betyder også, at casen om Tinus ikke som sådan er en case om en studerende med psykisk funktionsnedsættelse. Den handler fx ikke om studerende med psykiatriske diagnoser og det symptombillede, der måtte kendetegne 'denne eller disse grupper af studerende' ved universitetet. Casen om Tinus handler om en stilladseringspraksis *mellem* Tinus og mig som vejleder og omkring det fælles tredje, vi er sammen om – nemlig projektarbejdet. Som en del af den sammensatte case indgår mine vejlederrefleksioner omkring stilladseringsarbejdet i relationen med Tinus derfor i høj grad. Det er, som nævnt tidligere, netop en undersøgelse, der kigger fra vejlederens perspektiv og har en interesse i vejlederens faglige rolle og ansvar.

Metodologisk trækker jeg i den forbindelse på Schöns (2001[1983]) begreb om 'refleksion-i-handling', og beskriver i casen de situerede refleksioner, jeg som vejleder løbende gør mig i vejledningspraksis i relation til begrebet *stilladsering*. Schöns forståelse knytter sig til et teoretisk opgør med viden som adskilt fra praksis og er på denne måde tæt relateret til den dialektiske tradition, jeg trækker på i artiklen. Når jeg hér nævner Schön konkret, er det for at betone, at de refleksioner, man gør sig i praksis – fx som vejleder i en universitetskontekst – forstås som helt essentielle i forhold til at forstå og handle relevant i de konkrete problemstillinger, man står i

og skal håndtere i praksis. Når jeg i artiklen derfor indledningsvist skriver, at jeg ikke er optaget af sårbarhedens årsagsforklaringer, fx diagnostiske beskrivelser, som er knyttet til de udfordringer, studerende med psykisk funktionsnedsættelse beskrives med, men i stedet er optaget af *hvordan sårbarheden får betydning* i vejledningspraksissen mellem os, er det i tråd med Schöns forståelse af, at det er i dette konkrete lag, i konkret praksis, at vi må undersøge, afprøve og løbende reflektere over, hvad problemet handler om og – knyttet hertil – hvad der kendetegner 'god praksis' i netop denne sammenhæng.

Casen er opstillet omkring fem vejledningsmøder, og efter hvert møde sammenfattes en pædagogisk refleksion omkring udfordringer i stilladseringspraksissen i vejledningsprocessen med Tinus.

Resultater

Casen om Tinus

Jeg har kendt Tinus længe. Jeg mødte ham i vejledningssammenhæng første gang til hans projekt på 9. semester, og vejleder ham nu i specialet. Tinus er smilende, åben og fagligt nysgerrig i perioder, hvor han har overskud. Han har på gode dage godt overblik, er kritisk tænkende, er nysgerrig på aktuelle problemstillinger, og oftest afspejler disse interesser personlige erfaringer knyttet hertil (selv at have erfaringer med disse emner inde på livet). Når han er stresset, udmattet, presset, trækker han sig eller undskylder over for mig (fx i forhold til ikke at kunne gøre noget, han har kunnet tidligere).

Tinus har en sårbar livshistorie, har flere psykiske udfordringer, men er først for nylig blevet diagnosticeret med udfordringer omkring opmærksomhed, overblik, og koncentration. Han har tidligere fået SPS-støtte, dengang grundet andre sårbarheder. Aktuelt får han SPS-støtte, både trivselsrettet og fagligt rettet. Tinus skriver sit speciale alene.

Historisk set har vores vejledningsrelation været præget af, at Tinus nogle gange udebliver – oftest melder han tilbage hvorfor. Få gange glipper det. De gange, hvor Tinus kommer, er det, der fylder, ofte flettet ind i personlige forhold med betydning for faglig deltagelse – manglende overskud, fordi tiden fyldes af andre ting (udredningsprocessen, stress i forbindelse med studierelaterede opgaver, tristhed, migræne mv.).

Da jeg møder Tinus til efterårssemestrets **1. vejledning**, kommer han for sent (15 minutter). Han fortæller, at han havde glemt det, men skyndte sig, da han kom i tanke om det. Tinus deler flere faglige nysgerrigheder og har en idé til sit projekt. Jeg deler også min universitetspædagogikuminteresse med ham og spørger, om jeg som led heri må følge vejledningsprocessen med ham på sidelinjen, som del af mit projekt. Det siger han ja til, men spørger stort set ikke ind.

Tinus fortæller mig om en aktuell faglig problemstilling, som han selv har personlige erfaringer med, og viser et tydeligt kendskab til problemstillingens nuancer, fortæller om forskellige måder at tænke om problemstillingen på (teoretisk) og tydeliggør, hvad hans personlige kendskab hertil betyder for hans forståelse af problemet. Tinus demonstrerer både fagligt overblik og kritisk refleksion.

I samtalen med Tinus tænker jeg over at få talt ind i både styrker knyttet til det personlige kendskab til problemet, men også sårbarheder forbundet hermed, fx at interessen er en balancegang i forhold til ikke at tippe over i en (terapeutisk) interesse i egen situation på den ene side og en metodisk opmærksomhed på den anden side. Jeg forsøger at dreje samtalen over mod den metodiske opmærksomhed, der er knap så sårbar: at han, hvis han ønsker at indsamle empiri i projektet, skal være opmærksom på netop dette personlige kendskab i forhold til også at kunne holde en (forsknings)distance til problemet. Tinus siger om sin relation til problemet: *"Fordi jeg selv har oplevet det, er jeg nysgerrig på, om andre oplever noget lignende eller ser det på andre*

måder". Vi taler om, at det er en god nysgerrighed at have. Jeg siger lidt om interviews og andre metoder, der måske kunne være relevante – og at det også kan være en styrke, for at komme over den magtmæssige asymmetri mellem forsker og informant, at de begge deler det at have personlige erfaringer med problemstillingen. Tinus nikker. Men han siger derefter, at han ikke tror, han kan overskue at lave interviews, at tale med folk, bl.a. fordi han er bange for, at det vil stresser ham, og at han derfor potentielt ikke kommer i gang med projektet.

Jeg tænker over, at Tinus' relation til problemstillingen forskyder sig lige her – at *sårbarheden* lige her får betydning for, hvad Tinus forestiller sig som muligt at gøre. Fra at tale om, hvad der var spændende at gøre (at få indblik i hvordan andre oplever det, han er optaget af), flyttes fokus til, hvad der for Tinus virker overskueligt at gøre, hans seneste studieerfaringer taget i betragtning.

Dette er første udfordring til stilladseringsarbejdet mellem os:

Hvordan arbejder jeg med en stilladseringspraksis, der muliggør, at jeg kan tage Tinus' bekymring (hans deltagelseserfaringer) alvorligt, men samtidig vende tilbage til den faglige nysgerrighed, (fænomenet) Tinus har?

Vi aftaler, at vi skal have løbende kontakt i vejledningsforløbet. So minimum hver 14. dag.

Til **2. vejledning** med Tinus møder han op, men virker udmattet. Tinus beskriver, at han lige nu ikke kan arbejde særlig meget. Han fortæller om migræne, om gerne at ville skrive, men at have svært ved at få greb om, hvor han skal starte i processen. Han beskriver også gode dage indimellem. Han fortæller mig, at han har fået en faglig støttelærer, fordi de på SPS-kontoret tænkte, at *"fordi jeg altid bliver så stresset og virker usikker, så kunne det være rart med én, der kan bekræfte mig"*. Tinus smiler og signalerer, at dette billede af sig selv kan han genkende. Tinus vil gerne tale om teori til redegørelsen. Vi taler i maks. 15 minutters tid, og så kan jeg se, at Tinus virker udmattet, falder fra. Jeg spørger, om vi skal stoppe snakken for nu, og tage den op senere. *"Ja måske"*, siger han og griner lidt.

Tinus afslutter vejledningen med at sige: *"Jeg troede lige, at jeg havde fået det lidt bedre ... jeg havde fået bestilt bøgerne hjem, men så havde jeg det så dårligt, at jeg ikke kunne hente bøgerne på biblioteket, og nu er jeg nødt til at genbestille dem."* Vi aftaler, at han starter stille ud med at læse lidt. Ikke i bøger, ikke i artikler endnu – dette er for svært at overskue aktuelt, siger han. I stedet aftaler vi, at han skal søge lidt bredt på internettet omkring emnet, begreber mv., og at han tager noter til dette i relation til den problemformulering, han pt arbejder ud fra. Vi aftaler, at han sender mig en update på mail om senest to uger.

Dette er anden udfordring til stilladseringsarbejdet mellem os:

Når sårbarheden på denne måde meget konkret påvirker stilladseringsarbejdet (Tinus' ønske om at læse og tale om teori til redegørelsen, men ikke alligevel helt at kunne overskue at tale om det – heller ikke at hente bøgerne), hvad bliver så min vejledningsopgave?

Jeg skriver til Tinus efter to uger. Han svarer, at det har været svært at koncentrere sig for tiden, men at han vil kigge på det i weekenden. Vi laver et online tjek-in, det har vi aftalt tidligere. Tinus er presset. Han fortæller, at han ikke tænker, at han vil lave et empirisk projekt, da han ikke kan overskue at skulle ud at tale med folk i fx interviews. Jeg er i den følgende tid i kontakt med Tinus på mail. Vi udsætter vejledning lidt.

3. vejledning med Tinus: Tinus giver en status. Han har arbejdet lidt videre med projektet og siger selv, da vi taler om, at han har en forholdsvis stor teoretisk viden om det felt, hans projekt handler om, at *"det, jeg har svært ved, er nok ikke teorien, men overblikket ... Hvordan skal projektet se ud sådan i sider og afsnit? ... Hvad*

vil du sige jeg skal gøre først?'. På den måde flytter Tinus fokus fra teoretisk (indholds)diskussion i vejledningsrummet til praktiske forhold som det, han bøvler med lige nu.

Jeg tænker over, at jeg lige her sidder med en studerende, der rummer en faglig indsigt og en kritisk refleksiv relation hertil, men at denne indsigt ikke fylder i vejledningsrummet, fordi andre ting – praktiske ting – fylder SÅ meget for Tinus, at det skaber 'støj på linjen'. Så meget støj, at han er bange for, at det skal vælte ham senere i projektprocessen: *"Der kunne jeg godt være lidt bange for, at det næste i projektprocessen [analysedelen] bliver uoverskueligt ... sådan, som jeg er indrettet. Og så kunne jeg være bange for at komme til at droppe det hele."*

Vi laver en aftale om, at Tinus deler afsnit med mig løbende over mail, som han kan få noget feedback på. Vi aftaler, at han ikke skal skrive sine afsnit 100 procent færdige, men måske omkring 80 procent færdige. Sidste år var denne del sårbar – dengang læste Tinus alle mine kommentarer meget konkret, som kritik eller noget, han SKULLE rette – ikke som idéer eller forslag, som de var tænkt fra min side. Derfor tænker jeg over mine kommentarer nu og har, inden jeg sender dem, sagt til Tinus, at jeg sender kommentarer af x- og y-typen, og at de skal læses med henblik på x og y.

Tredje udfordring til stilladseringsarbejdet mellem os:

Hvordan arbejder jeg med en stilladseringspraksis i vejledningsrummet med Tinus, som kan rumme Tinus' bekymring om 'tilbagefald'/at læsset vælter (og det er ganske reelt – det har det gjort flere gange tidligere), men uden at 'give efter' for bekymringen (i betydningen 'uden at blive handlingslammet, ikke at turde stille krav')?

4. vejledning: Tinus arbejder stabilt – vi er i kontakt over mail hver uge. Jeg ser også skriftligt materiale fra Tinus hver anden uge. Små bidder.

Jeg har de sidste par gange været opmærksom på, at Tinus springer fra spændende indholdsdiskussioner til konkrete, lavpraktiske spørgsmål, der vedrører overblik. Men jeg er også begyndt at lægge mærke til, at selvom Tinus spørger om helt konkrete ting – fx hvordan en reference skal stå, om der må være to referencer, hvor et bestemt afsnit skal placeres i projektet osv. – så fortæller han *også* om indhold og begyndende sammenhænge i forlængelse heraf – hvis jeg spørger ind! Når han fx spørger mig om en helt konkret reference og placeringen af denne, og jeg spørger ind til, hvorfor han er usikker på dette, så fortæller han fx uddybende, at denne reference *"knytter sig egentlig til et andet begreb, men når jeg gerne vil have den med heroppe, er det, fordi den også peger på noget af det samme, som den første kilde gør"*. Jeg bliver meget opmærksom på, at jeg her skal 'tillade' (altså i betydningen 'være modtagelig for') at dette er måden, hvorpå Tinus spørger ind til indhold – og hvis jeg ikke 'falder i' og begynder at tale om struktur og studiehåndbog mv., så er dette faktisk en måde ikke bare at få øje på, men også at kunne vende sværere indholdsspørgsmål sammen med Tinus. Konkret at Tinus faktisk er godt inde i det felt, han skriver om, og de forskelle og også fællestræk, feltet er kendetegnet ved, og som kan gøre det svært at præsentere det 'lineært'. Og åbningen til disse indholdsspørgsmål (der fx handler om, hvordan man beskriver forskellige positioner på et felt, men uden at opstille feltets positioner sort/hvide) kommer ofte fra Tinus via et praktisk eller 'strukturelateret' førstespørgsmål.

Jeg bliver i stilladseringspraksis i relationen med Tinus optaget af, at indholdsdiskussioner for Tinus bliver mulige at træde ind i via konkrete (ikke at misforstå som 'simple') nedslag i projektet, og at han selv inviterer via konkrete spørgsmål. Jeg øver mig i at kopiere denne konkrete form i mine spørgsmål til Tinus, a la *"når du skriver sådan hér på s. 9, så fornemmer jeg, at der er en spænding hér, som er relevant, men som jeg pt er usikker på, hvad handler om. Kan du udfolde lidt om, hvordan du forstår lige præcis denne sætning?"*. Nogle

gange kan Tinus svare. Indimellem ikke – men ofte kan han stille et spørgsmål tilbage. Eller han kan supplere med *”måske har jeg glemt at nævne i det, jeg skriver, at denne forståelse af fænomenet rummer både styrker og sårbarheder. Ville det så give mening for dig?”*. Denne nysgerrighed vil jeg følge fremadrettet.

Fjerde udfordring til stilladseringsarbejdet mellem os:

Hvordan udvikler jeg en stilladseringspraksis med Tinus, der kan rumme flere spørgsmål end svar (dilemmaet: Jeg får typisk taletrang, når Tinus spørger og virker søgende, usikker mv. – jeg får lyst til at forklare, dele erfaring, give ham tips mv. – men jeg kan se, at det omvendte – det at stille helt konkrete spørgsmål fx til formuleringer i Tinus’ tekst, som jeg ikke helt forstår – udvider min og Tinus’ deltagelse i vejledningsprocessen, og omvendt, at mine (velmenende) forklaringer og ‘tips’ virker til at blive taget venligt imod, men lukker for *samtalen*. Udfordringen handler således om at ændre min trang til at svare på spørgsmål til i stedet at stille et spørgsmål tilbage, men helt centralt, at mit spørgsmål tilbage skal være lige så konkret (igen, ikke at misforstå som ‘simpelt’, måske snarere ‘præcist’) som det, Tinus stiller mig.

5. vejledning med Tinus: Tinus er langt med sit projekt. Og han virker ovenpå, har kun få ting, han gerne vil vende. Vi evaluerer derefter vejledningsprocessen, og i den forbindelse fortæller Tinus om tidligere erfaringer på studiet. Tinus siger, at han jo skrev i grupper de første år på bacheloren, og at det var svært... *”den bedste oplevelse, det var bacheloren, som jeg skrev alene, selvom det var svært ikke at have nogen at sparre med ... men i gruppearbejdet i tidligere projekter, der falder jeg lidt i baggrunden ... jeg byder ikke ind ... bliver i tvivl om, hvem der har fokus på hvad, og trækker mig, glemmer ... Når jeg arbejder alene, så byder jeg ind, så ved jeg hvad jeg skal spørge om ...”*. Det taler vi lidt om. Tinus siger udfoldende lidt om, hvad der kan være svært i gruppearbejdet: *”At gå på kompromis med emnet, det kan jeg have svært ved ... fordi jeg mister motivationen, hvis ikke jeg brænder for det”*.

Når Tinus fortæller, så handler det ikke om manglende lyst eller vilje til at gå på kompromis, men om en bekymring, han har med sig: at han trækker sig, falder fra, mister overblikket, når emnet ikke har hans interesse (i selvvalgte projekter), og det har tidligere ført til stress og sygemelding, men også gjort, at han har slået sig på samarbejdet og derfor ikke ‘øvet’ dette.

Femte udfordring til stilladseringsarbejdet mellem os:

Hvordan udvikler jeg en stilladseringspraksis med Tinus der kan rumme de forbehold, Tinus selv skriver med ind i casen omkring sin studiedeltagelse – at studie *deltagelse* (agens) er knyttet til overblik (*”så ved jeg hvad jeg skal spørge om”*)? Et overblik, der skrider, når sårbarheden for problematisk betydning for succes i samarbejdet (*”jeg falder lidt i baggrunden... jeg byder ikke ind”*) og derfor en oplevelse af at lykkes, når han arbejder alene. Selvom Tinus arbejder alene nu, er han også i en vejledningsrelation med mig. I et samarbejde. Og de samarbejdserfaringer, han har med sig, og den konsekvens, der er knyttet hertil (at han har slået sig på samarbejdet og derfor ikke har ‘øvet’ samarbejdet i samme omfang som sine medstuderende), spiller også ind i det samarbejde, jeg har som vejleder med Tinus. Disse erfaringer bliver derfor også betydningsfulde i stilladseringspraksissen mellem os. Det bliver jeg opmærksom på og vil være opmærksom på fremadrettet.

I skrivende stund ved jeg ikke, om Tinus afleverer sit speciale. Men jeg tror det. Efteråret, og særligt de sidste to måneders arbejde, har været sammenhængende. Dette er nyt. Det er en aflevering, der har været udsat i mere end et år. Jeg ønsker for Tinus, at han når i mål.

Denne nuance – at Tinus faktisk, håber jeg, lykkes med at afslutte – er én mulig afslutning på vejledningsforløb

som det med Tinus. Artiklen er baseret på en undersøgelse med afslutning i december 2024. På daværende tidspunkt vidste jeg ikke, om mine studerende ville ende med at aflevere. Det ved jeg nu, men fordi Tinus ikke er én studerende, men en 'konstrueret studerende' i en sammensat case, så har jeg valgt at holde afslutningen åben, fordi det på mange måder repræsenterer en central nuance omkring de vejledningsforløb, jeg har fulgt med de deltagende studerende – at aflevering, afslutning bliver usikkert. Af de studerende, jeg har fulgt i efteråret 2024, var der én, der ikke mødte op i de sidste vejledninger, og aktuelt er den studerende sygemeldt. To udsatte deres aflevering til det følgende semester. Én studerende afleverede.

I afsnittet nedenfor diskuterer jeg de 'fem udfordringer til stilladseringsarbejdet mellem os', som jeg skrev frem i casen om Tinus. Ikke med en naiv forestilling om, at disse udfordringer bare kan 'løses'. Men med en pædagogisk interesse i at udfordre en forståelse af stilladsering, der meget ofte tænkes som et envejsprojekt – at stilladsering handler om, at den (passive) studerende skal 'modtage' vejlederens velmenende råd og støtte. Stilladsering er en praksis *mellem os* – og det betyder, at jeg må forholde mig til den 'modstand', der opstår i relationen mellem os (når den studerende gør det tydeligt, at vi arbejder *udenfor* zonen for nærmeste udvikling ved at trække sig). Det ansvar er mit som vejleder – ikke at 'fastholde' den studerende, men at vedblive at være fagligt nysgerrig på at møde den studerende i zonen for nærmeste udvikling.

Diskussion af analysens 'fem udfordringer til stilladseringsarbejdet mellem os'

I den forståelse af stilladsering, som den dialektiske, Vygotskijanske tradition fremfører, er det et udgangspunkt, at stilladsering er et *relationelt* begreb. Dette til trods så ses der hos fx Wood, Bruner og Ross (1976) også beskrivelser a la denne: "This scaffolding consists essentially of the adult "controlling" those elements of the task that are initially beyond *the learner's capacity (...)*" (p. 90, min kursivering). Selvom forfatterne mange steder tydeliggør en relationel forståelse af læring og stilladsering – fx via beskrivelser som "*the interactive, instructional relationship between the developing child and his elders*" (Wood, Bruner & Ross, 1976, p. 89, min kursivering) – så er fokus i særlig grad rettet mod barnet, novicen, den studerende, som 'den, der lærer'. Men i casen med Tinus er det helt tydeligt, at Tinus' lærings- og udviklingsproces *også* kræver en løbende læring hos mig som vejleder. Det tror jeg, at den dialektiske tradition ville nikke forstående til, men teoretisk fokuseres der ofte på 'novicens' læringsproces indenfor denne tradition. Casen om Tinus rejser derfor et spørgsmål i relation til stilladseringsbegrebet og den tradition, det er knyttet til: Hvis vi er to lærende i vejledningsrummet, hvad betyder stilladseringspraksis da, når denne er forudsat, at jeg som vejleder *også* lærer? Og hvad betyder det for spørgsmålet om ansvar i stilladseringspraksissen, som denne artikel kredser om?

Min strukturering af stilladseringspraksissen i relationen med Tinus forudsætter, at jeg som vejleder skal kunne *lære af* den betydning, sårbarheden får i vejledningsrummet med Tinus, for at kunne stilladsere Tinus' læringsproces. Stilladseringsarbejdet i vejledningsprocessen må vi derfor ikke misforstå som en på forhånd finpudset didaktisk teknik, vejlederen kan gøre brug af. Hvis vi fx havde fokuseret på sårbarhedens 'årsager' – fx en diagnose – så kunne vi falde i den fælde at tro, at det at kende til de diagnostiske symptomer hos den studerende med psykisk funktionsnedsættelse *alene* (hvis overhovedet) var det, der skulle til for at forudsige, hvad stilladseringsarbejdet med Tinus skulle handle om og fokusere på (fx 'struktur', for at nævne et populært begreb i den moderne pædagogiske litteratur). Men i casen med Tinus er det tydeligt, at sårbarheden viser sig på alle mulige forskellige måder, er viklet ind i den studerendes livshistorie, erfaringer mv., og dermed, at sårbarhedens betydning *først viser sig* i vejledningsrummet. Og løbende *viser sig på forskellige måder* i vejledningsprocessen. Med afsæt i en dialektisk forståelse af lærings- og undervisningsprocesser er det netop først i konkret vejlednings*praksis*, at betydningslaget viser sig. Betydning er således situeret i praksis – "mening forhandles socialt" (Lave & Wenger, 2003[1991], s. 47).

Det betyder, at stilladseringspraksissen med studerende som Tinus ikke kan konstrueres på forhånd – for hvis den kunne, ville den netop ikke give plads til sårbarhedens *konkrete betydning* i vejledningsrummet. Dette gælder for al stilladsering – men det er måske særligt vigtigt at være opmærksom på og have pædagogisk tålmodighed med i vejledningsrelationen med studerende som Tinus.

Stilladseringen bor *mellem* os. Stilladseringen er ikke 'min', men vores fælles praksis, men – og dette er et vigtigt 'men' i forhold til ansvarsspørgsmålet, som jeg er optaget af – det er mit ansvar som vejleder *at skabe betingelser for en stilladseringspraksis*, der giver plads til at forstå sårbarhedens konkrete betydning i vejledningsrummet, for at kunne støtte den studerendes faglige dannelse. Men et ansvar, der må kende grænsen mellem at støtte og at overtage den studerendes ejerskab over projektet.

Så hvordan skærper jeg som vejleder blikket omkring denne grænsesætning? Lige her kan Gert Biestas begreb om 'subjectification' måske hjælpe os lidt nærmere en forståelse af, hvad disse betingelser for en sådan 'god' stilladseringspraksis kunne handle om, og hvad man skal være opmærksom på i forhold til ansvarsdilemmaet. Via Hannah Arendt adresserer Biesta (2020) det helt særlige relationelle forhold i dannelsesprocesserne (jf. den dialektiske teoritradition) – altså hvorfor den sociale mediering (jf. Klitmøller & Hviid, 2019), *stilladseringen*, er en forudsætning for læring og udvikling:

"Arendt distinguishes between the human capacity to begin, to take initiative, and what it means for those initiatives to become real, to arrive in the world. Her key insight is that for the latter to happen, our initiatives need to be taken up by others, and it is only when this happens that Arendt speaks about action. 'Action' for Arendt thus refers to our beginnings plus the ways they are taken up by others. This helps us to understand why Arendt claims that we can never act in isolation — 'to be isolated is to be deprived of the capacity to act' — as we are entirely dependent upon the ways in which others take up our beginnings (or fail to do so)." (Biesta, 2020, p. 96)

Dette kan hjælpe med at nuancere, pædagogisk, hvad det er for en social relation og mediering, der ligger i og er knyttet til Vygotskijs begreb om zonen for nærmeste udvikling. Den faglige dannelse, der er målet for den studerendes udvikling ved universitetet, er således forudsat en læringsproces, som den studerende kan træde ind i og blive en *deltager* i, og det er netop dette, stilladseringspraksissen *mellem os* handler om – at den studerendes *deltagelse* først muliggøres, når jeg som vejleder opnår et kendskab til ham, der betyder, at jeg kan se og møde hans initiativer. Med Biestas ord:

"summoning the child or young person to be a self (...), arousing a desire in children and young people to exist as the subject of their own life (...), denying children and young people the comfort of not being a subject (...), is what education as subjectification is about." (Biesta, 2020, pp. 94-95).

Hvis vi vender tilbage til det etiske dilemma, jeg indledningsvist, via Løgstrup, forsøgte at tydeliggøre som et indbygget forhold i den Vygotskijanske stilladseringspædagogiske tradition omkring ansvarsspørgsmålet – så kan vi gennem Biesta forstå ansvaret som tæt knyttet til det formål med uddannelse⁴ han benævner *subjectification* – det handler om at blive "*a^s self, being a subject of your own life*" (Biesta, 2020, p. 94, min kursivering). Det betyder netop, at ansvaret er relationelt – det 'bor' ikke i Tinus som et iboende potentiale, han enten kan udleve eller ikke mestrer at udleve. Ansvaret bor mellem os. Som Biesta beskriver det:

"This is an important reason why Arendt prefers the word 'subject' over notions such as 'individual', because

⁴ Jf. Biestas forståelse af uddannelsens formål forstået via tre domæner: qualification, socialization og subjectification (Biesta, 2020).

⁵ Netop ikke *your self*, jf. Biesta (2020).

in action we are subjects in the twofold sense of the word: we are the subjects of our own initiatives and are subjected to how others take up and continue our beginnings.” (Biesta, 2020, p. 96)

Ansaret skal vi altså her forstå som initiativer, der bliver mødt, taget op, i det sociale. Men for at kunne tage Tinus' initiativer op i vejledningsrelationen med ham – det vil sige, at fortsætte hans 'beginnings' – kræver det, at jeg i vejledningspraksis *får øje på* hans initiativer! Og de er ikke statiske; jeg kan ikke nødvendigvis forudsige dem, og de ændres også løbende. De er netop infiltrerede i den måde, sårbarheden viser sig og får betydning på for Tinus og mig i vejledningsrelationen. Som når Tinus fx vender blikket mod meget konkrete forhold i projektet, og jeg løbende bliver opmærksom på, at der her ligger 'beginnings', som jeg kan tage op på mere eller mindre hensigtsmæssige måder.

Og det er netop dette, som ansvarsdilemmaet iboende stilladseringspraksissen, handler om: Stilladseringen er ikke *mit* pædagogiske værktøj, men *en fælles praksis*, jeg som vejleder har et ansvar for at skabe gode betingelser omkring. Og succeskriteriet for sådanne gode stilladseringsbetingelser handler i første omgang om at få øje på den studerendes konkrete initiativer for at kunne tage dem op i vejledningspraksissen mellem os. Derigennem understøttes den deltagelse og deri det ansvar, der er en forudsætning for den studerendes faglige dannelse.

Konklusion

Artiklen har undersøgt, hvordan stilladseringspraksis udfolder sig i vejledningsrelationer med studerende med psykisk funktionsnedsættelse gennem en *sammensat case* om Tinus. Analysen viser, at stilladsering i en universitetspædagogisk kontekst ikke kan forstås som en lineær støttepraksis, hvor vejlederen 'leverer' hjælp, som den studerende passivt modtager. Stilladsering viser sig i stedet som en social og etisk forhandling, hvor sårbarhedens konkrete betydning først viser sig i praksis og forandres i takt med relationen. Artiklen peger på, at ansvar i stilladseringspraksis derfor må forstås relationelt: som noget, der opstår mellem vejleder og studerende, når vejlederen formår at se og tage den studerendes initiativer op uden at overtage projektets retning eller formål.

Dermed viser artiklen, at vejledning af studerende med psykisk funktionsnedsættelse ikke først og fremmest kalder på særlige metoder, men på en særlig opmærksomhed: en villighed til at lade sårbarhedens betydning være et pædagogisk anliggende og en del af stilladseringsarbejdets grundvilkår. Stilladsering bliver dermed ikke blot et didaktisk greb, men en fælles praksis, der udfordrer normative forestillinger om deltagelse, progression og selvstændighed i universitetsvejledning. Artiklen bidrager således til en bredere forståelse af, hvordan universitetspædagogik kan udvikles gennem et mere situeret og etisk sensitivt blik på vejledningsprocesser.

Referencer

- Andersen, A. H. (2023). Stilladsering af logbog som metode til reflekteret læring. En kvalitativ undersøgelse. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, Årgang 18, Nr. 34, 11-24.
- Antczak, H. B., Falkenberg, H., Ellegaard, M. & Schaumann, M. B. (2025). Undervisningsdifferentiering på videregående uddannelser – et scopingreview. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, Årgang 20, Nr. 39, 37-55.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited, *Educational Theory*, Vol. 70, No. 1, pp. 89-104.
- Bom, A. K. & Troelsen, R. (2016). Stilladsering i praksis – mellem ramme og læringsfællesskab. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, nr. 21, 21-30.

- Danziger, K. (1990). *Constructing the subject. Historical origins of psychological research*. Cambridge University Press.
- DCUM (2022). *Vejledning til videregående uddannelser. Studerende med fysiske eller psykiske funktionsnedsættelser*.
- Duffy, M. (2010). Writing about clients: Developing composite case material and its rationale. *Counselling and Values*, Vol. 54, 135-153.
- EVA (2023a). *Specialpædagogisk støtte på videregående uddannelser. Kortlægning af rammer og organisering*.
- EVA (2023b). *Førsteårsstuderendes oplevelse af specialpædagogisk støtte. En undersøgelse af omfanget og oplevelsen af specialpædagogisk støtte på videregående uddannelser*.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Grønborg, L. (2012). Forskeren og felten: et dobbeltsidet spejl. I: M. Pedersen, J. Klitmøller, og K. Nielsen (2012, red.), *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, J. T. & Nielsen, K. (red.) (1999). *Stilladsering – en pædagogisk metafor*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Hedegaard, M. (2012). The dynamic aspects in children's learning and development. I: M. Hedegaard, A. Edwards & M. Flear (red.), *Motives in children's development: Cultural-historical approaches* (s. 9-27). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Johnston, O., Wildy, H. & Shand, J. (2021). Student voices that resonate- Constructing composite narratives that represent students' classroom experiences. *Qualitative Research*, 1-17. DOI: 10.1177/14697941211016158
- Klitmøller, J., & Hviid, P. (2019). Lev Semenovij Vygotskij og den kulturhistoriske psykologi. I: L. M. Gulbrandsen (Ed.), *Opvækst og psykisk udvikling: En grundbog i udviklingspsykologiske teorier og metoder* (2. udgave., s. 259-285). Akademisk Forlag.
- Kvale, S., & Nielsen, K. (2004). Mesterlære som aktuel læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære. Læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003[1991]). *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag
- Løgstrup, K. E. (1991[1956]). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Mortensen, N. M. (2025). Stilladsering til understøtning af studerendes kompetenceudvikling. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, Årg. 20, Nr. 37, 118-134.
- Simonsen, K. B. & Wichmann-Hansen, G. (2019). Udvikling af studerendes selvstændighed: Stilladsering i bachelorvejledning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, Årgang 14, Nr. 27, 136-154
- Schön, D. A. (2001[1983]). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Klim.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observations*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Uddannelses- og Forskningsstyrelsen (2024). *Anbefalinger vedr. bedre forhold for studerende med funktionsnedsættelser. Afrapportering*.
- Vygotsky, L. S. (1987). "Thinking and Speech". In: R. W. Rieber and A. S. Carton (red.), *The collected works of L. S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology*. New York: Plenum.

Vygotsky, L. S. (2021[1935]). Interaktion mellem læring og udvikling (uddrag fra bogen 'Barnets mentale udvikling i en undervisningsproces', oversat af Rasmus Vilhelm Steen Nielsen). I: L. Cone, *Pædagogikkens fundament. 25 tekster om opdragelse og undervisning*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wood, Bruner & Ross (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving, *Child Psychol. Psychiat.*, Vol. 17, pp. 89-100.

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