

»Det lukkede rum« – en dør på klem til specialevejledning

Hanne Nexø Jensen, lektor, ph.d., Institut for Statskundskab, Københavns Universitet



Hanne Nexø Jensen er lektor ved Institut for Statskundskab. Hun er uddannet cand.adm. pol., ph.d., KU. Var i pædagogikum efter kandidateksamen. Har i mange år fungeret som generel specialevejleder, dvs. et bindeled mellem vejleder og studerende, er selv specialevej-

leder og påbegyndte et pilotprojekt om specialevejledning i efteråret 2007. Forsker derudover i forandringer i og af offentlige organisationer i et kønsperspektiv.

Reviewet artikel

Døren til ti specialevejledningssamtaler er blevet åbnet. Hvad der foregik bag døren giver artiklen et lille indblik i. Tre fund viser, at det er vigtigt at forventningsafstemme det enkelte vejledningssamtal; at faglige, metodiske og processuelle dimensioner i vejledningen smelter sammen i varierende former, herunder at øget opmærksomhed på enkeltdelene kan bidrage til at kvalificere vejledningen, samt at feedback med afsæt i den studerendes dagsorden kan bidrage til at aktivere de studerende.

Indledning

Hvordan bliver specialevejledning praktiseret bag samfundsvidenskabernes lukkede døre? Spørgsmålet besvares i artiklen, hvor jeg gennemgår resultaterne af et pilotprojekt gennemført fra efteråret 2007 til foråret 2009. Ti vejledningssamtaler blev optaget på bånd og analyseret ved hjælp af en optik udviklet på basis af universitetspædagogisk litteratur om kvalificeret vejledning. Dermed tager jeg tråden op fra et litteraturstudie, der blandt andet når frem til, at der mangler »*observationsstudier af, hvad studerende og vejledere rent faktisk gør.*« (Wichmann-Hansen, Mørcke, & Eika, 2007, s. 17). Forfatterne konkluderer, at der kun er tre studier, hvor vejledningssamtaler på universitetsniveau er optaget

på video- eller bånd. Ét har, som jeg, optaget individuelle vejledermøder, men adskiller sig fra mit projekt ved at gøre brug af interventionsanalyse og være et aktionsforskningsforløb for ph.d.-studerende (Wisker, Robinson, Trafford, Warnes, & Creighton, 2003). De to andre har optaget gruppevejledning eller har ikke specificeret typen af vejledning, der er optaget. Andre studier baseret på optagelse af vejledermøder gennemfører konversationsanalyse eller analyserer produktion af subjektivitet i academia (Cargill, 2000; Li & Seale, 2007; Petersen, 2007).

Vi mangler altså viden om, hvordan vejledningssamtaler reelt foregår. Et første skridt på vejen til at forstå vejledning og dermed overveje måder at kvalificere vejledning på, er at besvare spørgsmålene: (1) Hvad sker der i vejledningsrummet, herunder hvilke(n) rolle(r) spiller vejlederne, og hvilken form for feedback giver de? (2) Hvordan bør kvalificeret vejledning være? Og (3) Hvordan kan den nye viden, projektet bidrager med, blive et aktiv i forhold til at gøre vejledning bedre?¹

Først redegør jeg for mit materiale og metode og definerer kvalificeret vejledning. Dernæst følger et kvantitativt blik på de ti vejledermøder. Vejledningsprocessens elementer med fokus på forventningsafstemning, vejlederroller og feedback bliver derefter analyseret kvalitativt. Jeg runder af med bud på, hvordan vejledning kan kvalificeres.

Materiale og metode

I alt 10 vejledningssamtaler fra ét samfundsvidenskabeligt institut ved et traditionelt universitet blev båndoptaget og transskriberet.² Vejledermøderne var valgt pragmatisk ud fra kriterier som tilgængelighed, kendskab til vejlederne samt villighed til at medvirke. De ti vejledningssamtaler var tilfældige nedslag i den studerendes specialeforløb. Alle møder har haft et skriftligt oplæg som grundlag. Omfanget af det skrevne har varieret og strækker sig fra det første udkast til idé, over kapiteludkast og udkast til et helt speciale. Der

medvirkede lektorer og professorer, heraf seks mandlige og fire kvindelige vejledere. Tre mandlige studerende havde mandlige vejledere, mens de syv kvindelige studerende havde både kvindelige og mandlige vejledere.

Analysen består af en kvantitativ og en kvalitativ del. Kvantitativt er der optaget ca. 8 timers vejledning (489 minutter), der med 1½ linjeafstand fylder 204 A4-sider transskriberet. Da nogle taler hurtigt og andre langsomt, har jeg valgt at opgøre vejleder og studerendes taletid i antal enheder i transskriptionen. Videooptagelser, som er gængs i konversationsstudier, er fravalgt, da deltageres accept af medvirken har været vigtigst. Citater er brugt illustrativt.

Kvalitative data indsamlet gennem ustrukturerede observationsstudier er relevante, når vi skal have viden om sociale fænomener, som er relativt ubeskrevne (Launsø & Rieper, 2005, s. 114). Jeg var særligt optaget af at identificere, hvad der *sker i selve* vejledningsprocessen i lyset af en forståelse af kvalificeret vejledning. Derfor er en kvalitativ, abduktiv analysetilgang valgt for at sikre åbenhed over for nye og uventede aspekter, samtidig med at materialet er analyseret ud fra en teoretisk definition af vejledning og analytisk afgrænset til tre i litteraturen fremtrædende, processuelle elementer: forventningsafstemning, vejlederroller³ og feedback.

Kvalificeret vejledning

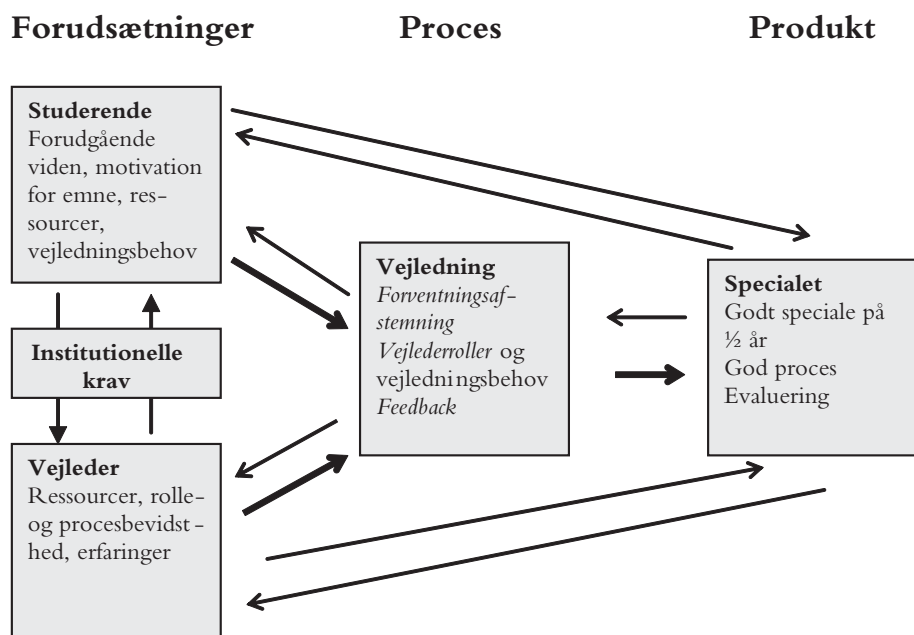
Det har vist sig vanskeligt at finde definitioner af kvalificeret vejledning i litteraturen. De norske professorer Lauvås og Handal skriver, at »Vejledning skal være en betydningsfuld, professionel assistance til individers og gruppers læring og udvikling, et vigtigt supplement til anden pædagogisk virksomhed.« (Lauvås & Handal, 2006, s. 17). Endvidere: »Vejledningssamtaler må ikke forstås som en teknik til overførsel af kundskab mellem

individer. En samtale er en menneskelig aktivitet, der bidrager til, at vi udvikler vores opfattelse af verden og uddyber vores evner til at reflektere.« (Lauvås & Handal, 2006, s. 221).

Forskning viser, at studerende værdsætter vejledning, der er tilpasset individuelle behov, og vejledere, der er tilgængelige, giver konstruktiv feedback samt bakker op i forhold til deadlines (Lindén & Fitger, 1990, p. 87; Rienecker, Harboe & Jørgensen, 2005, s. 25f). Andre fremhæver, at de nævnte elementer, er vigtigere end vejledernes faglige niveau (Wichmann-Hansen et al., 2007, s. 14). Andre undersøgelser dokumenterer, at det er nemmere at indkredse, hvad vejledning ikke bør være, nemlig fravær af samtaler mellem den studerende og vejlederen (Andersen & Jensen, 2007; Capacent, 2007).

Der findes ingen simpel definition på kvalificeret vejledning. Vejledning er én blandt flere undervisningsformer. Med afsæt i Biggs' undervisningsteori definerer jeg kvalificeret vejledning som en aktivitet, der bør bidrage til, at studerende agerer selvstændigt og lærer aktivt (Biggs, 2003). Vejledning foregår i en institutionel kontekst, som Biggs' 3P-model, tilpasset specialevejledning, kan illustrere (Biggs, 2003, s. 19). Modellen viser sammenhænge mellem undervisning og læring. Biggs skelner mellem forudsætninger, proces og produkt. Omsat til specialevejledning synliggør modellen faktorer, der spiller ind på både vejledning og det færdige speciale (figur 1).

Vejledningens *forudsætninger* er baseret på institutionelle krav og rammer som studieordninger, samt på de studerendes og vejledernes kompetencer. Hver enkelt studerende har sin særegne kombination af faglighed, skriveerfaringer, ressourcer og personlighed på samme måde som hver vejleder stiller med forskellige kombinationer af faglighed, professionalisme og sociale kom-



Figur 1: Stadiemodell for vejledning, videreudvikling af Biggs (2003, p. 19). I artiklen er fokus på de kursiverede elementer.

petencer. Af figuren fremgår, at vejledningens *produkt* er specialet; en kvalificeret tekst produceret på et halvt år, der bedømmes eksternt.

Mit fokus er på vejledningsprocessen. Den transskriberede tekst er analyseret ud fra en optik med fokus på tre proceselementer, der nedenfor bliver uddybet efter en kvantitativ karakteristik af vejledermøderne.

Vejledermøderne – et kvantitativt blik

Jeg identificerede forskellige typiske *forløb* af vejledningsmøderne: Mest udbredt var, at vejlederne indledte med at kommentere de studerendes skriftlige oplæg. De studerende responderede kort. Knap halvvejs begyndte de studerende at stille spørgsmål. Når mødet nærmede sig sin afslutning, stillede de studerende mere kritiske spørgsmål til vejleders forskning eller talte vejleder imod (seks et halvt møde).⁴ En variant af det typiske møde forekom i to tilfælde, hvor den studerende sagde mere indledningsvis, hvorefter vejleder blev den talende og styrende. Dialogformen, hvor det vekslede mellem, at vejleder svarede på den studerendes spørgsmål og omvendt, prægede to et halvt møde.

Der var eksempler på meget engagerede vejledere, der talte en stor del af tiden og eksempler på ivrige vejledere, der afbrød de studerende:

»V4: ... Og hvis du er ægte konstruktivist eller konsekvent konstruktivist, som hun siger, så kan man slet ikke bygge den bro.«

S4: »Det er det jeg....«

V4: »Du skal have en der sidder på brobygningsdimensionen, for du kan ikke gå længere ud for så skvatter dit sammenlignende projekt sammen. Jeg tror bare, at det er det, du skal hænge det op på.«

S4: »Men det er også det....«

V4: »Du kan bare skrive empirisk testbarhed i stedet for strukturer osv., der bliver meget mere uklart. Så er du hjemme der også.«

Den studerende prøvede forgæves at få ørenlyd. Vejleders talestrøm og afbrydelser kan tolkes som engagement, men reelt kom den studerende ikke til orde og blev ikke hørt.

Rummet: Halvdelen af de bandede vejledningsmøder blev afbrudt af en telefon eller banken på døren. Rengøringsdamen gik ind og skiftede skraldepose. En vejleder tog telefonen: »Jeg er altså nødt til at snakke med de der elendige journalister nu, de skulle først være kommet om en halv time, jeg ved ikke, hvad fanden, der er gået galt. Kan jeg ikke lige lade mig optage på fjernsynet og så kommer jeg tilbage.« (V4). Situationen skabte en pause på 20 minutter. En afbrydelse af den karakter kan være forstyrrende i øjeblikket, men kan også få den studerende til at føle sig mindre set (Handal & Lauvås, 2006, s. 107f).

Talemængden viste sig at være skævt fordelt mel-

lem studerende og vejledere i forholdet en til to samt mellem mandlige og kvindelige vejledere, hvor gennemsnitstalemængden for mænd var fire femtedele og knap tre femtedele for kvinderne (tabel 1).⁵ Tallene for de mandlige studerende var 27 % og 30 % for de kvindelige studerende.

I procent	Mandlige V	Kvindelige V	Alle
Vejledere	79	58	71
Studerende	21	42	29

Tabel 1. Talemængde opgjort på køn og vejleder samt studerende, gennemsnitstal i procent. (V = vejleder)

Der er få studier af *køn* og vejledning. Et tysk lingvistisk studie peger på, at akademias videnskabelige diskurs er maskulin og viser sig som asymmetri i vejledningssituationen (Zegers, 2004). Det er parallelt til forestillingen om, at viden bliver skabt af den autonome forsker, hvorfor studerende skal udvise selvstændighed ved at stå på egne ben. En forståelse, der kan være en hæmsko for kvinder (Johnson, Lee & Green, 2000). Mit materiale er for småt til at dokumentere en definitiv kønsforskell, men tendensen kalder på videre udforskning.

Vejledningsprocessens elementer – et kvalitativt blik

Den kvalitative analyse af, hvad der sker i vejledningsrummet, har fokus på tre elementer: forventningsafstemning, vejlederroller og feedback. Jeg indleder min beskrivelse af hvert element med at forankre det i litteraturen og operationalisere det.

Forventningsafstemning

Afstemning af forventninger bliver fremhævet som alfa og omega for et vellykket vejledningsforløb (Wichmann-Hansen et al., 2007, s. 15). Det frigør energi til det faglige og til læreprocessen.⁶ Tone Saugstad ser det som en parallel til leg og spil(leregler), hvor deltagerne kan koncentrere sig om legen frem for at diskutere regler og rammer (Saugstad, 2004, s. 104). Jeg ser det endvidere som en pendant til Biggs, der som forudsætning for god undervisning understreger vigtigheden af, at (for)målene med undervisningen (her vejledningen) er synlige, samt at deltagerne bliver aktiveret (Biggs, 2003, p. 25ff).

Man kan sondre mellem en indledende forventningsafstemning af hele vejledningsforløbet (fx vejlederpapir, Rienecker et al., 2005, s. 61ff) og af det enkelte vejledningsmøde. Mit fokus er på sidstnævnte, det vil sige, om formålet med det enkelte møde er klart og om den studerende ved, hvad næste skridt er.

Dagsorden: Der var flere eksempler på, at parterne afstemte forventninger ved mødets start. En studerende

havde på skrift formuleret fire spørgsmål til diskussion. Efter kort snak sagde den studerende: »Nå, men jeg vil godt starte med at sige, at jeg synes det er lidt svært lige nu, at prøve at lægge den, der teoretiske ramme, som gør, at det bliver spændende, men som også gør, at det kan løses« (S10). Vejlederen tog tråden op og gik i dialog om den studerendes udfordring og sikrede, at den studerende fik kommenteret og diskuteret de øvrige tre punkter på dagsordenen. Mødet sluttede med, at vejlederen spurgte: »Ja, men hvad gør vi så nu, altså? Hvornår skal vi så mødes næste gang, og hvad skal der så være på dagsordenen der?« (V10). Den studerende fik svar på de stillede spørgsmål og formulerede selv, hvad vedkommende ville arbejde videre med frem til næste vejledningsgang.

I et enkelt tilfælde kunne vejleder ikke tilbageholde en vis irritation og spurgte: »Har du andet?« og lidt senere... »Yes, har du mere?« (V7). Det var muligvis udtryk for manglende forventningsafstemning af sluttidspunktet for mødet.

Manglende klar dagsorden eller fravær af spørgsmål fra de studerende førte ofte til, at vejlederen spurgte: »Jamen, skal jeg begynde med at sige noget?« (V9), og den studerende svarede: »Det må du gerne.« (S9). Herefter blev vejleder styrende i forhold til vægning og vinkling af de aspekter, der blev taget op.⁷ Fundet tyder på, at forventningsafstemning kan bidrage positivt til at øge de studerendes aktive deltagelse i møderne.

Vejlederroller

I litteraturen bliver der skelnet mellem forskellige vejledningsfunktioner og -roller. Nogle forskere sonder mellem tre vejledningsfunktioner; produkt, proces og kontrol (Handal & Lauvås, 2006, pp. 58-62; Rienecker et al., 2005, s. 160ff). Andre skelner mellem rollerne: faglig ekspertvejleder, procesvejleder eller personlig vejleder (Andersen & Jensen, 2007, s. 139ff).⁸ Flere af rollerne og funktionerne var synlige i mit datamateriale, men derudover identificerede jeg en rolle, der ikke er tydeligt beskrevet i litteraturen. Det er 'metodevejlederen', hvor forskningsdesign, herunder valg af konkrete metoder og metodologiske overvejelser knyttet til faget indgår. Samlet betyder det, at både faglige, metodemæssige, processuelle og personlige elementer blev synlige som led i den studerendes læreproces.

Det faglige var omdrejningspunkt for alle møder, da emnet for den studerendes speciale var i fokus. I vellykkede vejledningssituationer blev de studerende fagligt afklarede. Følgende eksempel handlede om analysekapitlet, som vejleder fandt var for refererende.

»S1: det som jeg kan skrive er, at jeg netop godt kan komme med nogle overvejelser omkring det spørgsmål ud fra det materiale.. og ligesom sige, at man ikke kan læse det ud af dokumenterne, men man kan komme med nogle overvejelser om det ...

V1: lige præcis, hvis du siger det der, så får du både-og ikke? Du får givet nogle af tolkningerne og du får vist hvad for nogle forklaringer, sådan en teori opererer med og du får samtidig vist kilde og metodebevidsthed nok til at få sagt, at det her kan man ikke sige noget om med sikkerhed. Så får du både-og, ikke?

S1: ja, ja, ... man kan ikke sige det ud fra empirien, men teorien ville pege på, at der er en faktor.«

Citatforløbet viser, at den studerende gennem vejleders påpegning af et problem fik tænkt sig frem til en anden måde at analysere på. Vejlederen fik aktiveret den studerende i en faglig refleksionsproces. På andre vejledningsmøder blev den modsatte situation identificeret. Her var der en tendens til, at vejlederne fremkom med faglige facit.

Metode:⁹ Metodiske valg blev vendt på ni møder. Omfang og indhold varierede på grund af forskellige metodevalg, men afhang også af, hvor den studerende var i processen. I halvdelen af tilfældene handlede det om dataindsamling, herunder valg af interviewpersoner og case organisationer. Samtalerne var præget af dialog og refleksion hos de studerende. Den anden halvdel handlede om analysedesign, eller populært udtrykt; »hvordan kobler de studerende mellem teori og empiri i analysen«, sidstnævnte var flere studerende usikre på, og vejlederne blev styrende og rådgivende.

Proceselementer i vejledning kan omhandle strukturering af specialet og hjælp til at overvinde hurdler i skriveprocessen. En vejleder gav råd om, hvordan den studerende kunne skære ned: »Det er noget med, at du simpelthen bare skal have præsenteret kernen i den der teori. Det skal du altså kun gøre én gang. Det er som om de kommer igen [...] i flere omgange med den måde at strukturere det på. Jeg ved ikke om du simpelthen skal gøre det, at du har ét afsnit, hvor du præsenterer den der teori og du slutter med at operationalisere den, så det kun kommer én gang, et sted og så færdig.« (V4) Analysen viste, at processuelle emner ofte blev håndteret ved, at vejlederne gav konkrete råd, som den studerende lyttede til.

Det personlige element: I litteraturen diskuteres det personlige i forhold til det faglige og private (Andersen & Jensen, 2007, s. 145ff; Handal & Lauvås, 2006, s. 81ff). Handal & Lauvås fokuserer på, om vejleder og studerende taler om ting, der ikke direkte vedrører specialet (2006, s. 82). I mit materiale var de emner stort set fraværende, hvilket indikerer, at vejledere og studerende betragter vejledning som en professionel relation.

Samlet viste analysen af vejlederroller, at det er relevant at sondre mellem forskellige elementer, da de spiller sammen i varierende former. Det faglige var et vigtigt fundament i alle vejledninger. Metodespørgsmål og processuelle elementer indgik i næsten alle samtaler, men med mindre vægt end det faglige. Den nævnte kombination betegner jeg som proces-faglig.

Feedback

Ifølge litteratur om skrivepædagogik bør vejledning altid tage hensyn til den enkelte studerendes aktuelle vejledningsbehov og reflektere, at den studerende har brug for faglig feedback på indholdet ud fra en forståelse af, at det skriftlige oplæg, der er afsat for vejledningen, er et foreløbigt produkt i en fortsat skrive- og læreproces (Jensen, 2005, s. 25).¹⁰ Fokuserer vejleder på, hvad der er godt i den studerendes oplæg, hvad der kan blive bedre og hvad vejlederen ikke kan forstå? Er vejleders kommentarer konkretiseret og eksemplificeret?

På over to tredjedele af møderne gav vejlederne konkret ros og konstruktive bud på forbedringsmuligheder. Et citat eksemplificerer en vejleders feedback, der tog afsæt i, hvad der var godt i den studerendes oplæg og hvorfor: »Teorikapitlet er rigtigt godt, synes jeg. Du har en god operationel tilgang til det. Du udstiller simpelthen det du vil bruge af det og ryger ikke ud af nogen tangenter, hvor man bagefter spørger 'brugte han egentlig det til noget'. Det er virkelig ind til benet, og meget tydeligt, at du har et større overblik, men du belaster ikke os med mere end det, du skal bruge her. Det er meget prisværdigt.« (V1). Citatet demonstrerer en kriteriebaseret feedback, der påpeger konkrete styrker i den studerendes tekst og ekspliciterer kriterierne bag styrkerne (at den studerende er fokuseret og kan skelne mellem væsentlig og uvæsentlig information).

En af vejlederne kom ikke med én eneste eksplicit, rosende bemærkning på de to møder, hvor vedkommende blev optaget. I en efterfølgende aftalt feedback spurgte jeg, hvorfor vejleder ikke roste?¹¹ Svaret var: »Jeg er bange for at give ros undervejs, da jeg ikke vil 'love' noget.« Vejleder fandt, at studerende kunne misforstå ros og tro, at det skrevne ikke skulle forbedres senere i processen, hvis konteksten blev ændret.

Jeg har ikke data, der viser, hvordan de studerende tager vejledernes feedback til sig, men det vil være relevant at få mere viden om.

Hvordan kan vejledning blive mere kvalificeret?

Hvad sker der i det lukkede specialevejledningsrum? Overordnet peger analysen på, at den faglige vejledning er et vigtigt fundament i alle de undersøgte vejledningsmøder. Metode og proceselementer indgår også i de fleste samtaler. Flere af vejledermøderne i materialet er eksemplariske, forstået på den måde, at de i store træk er baseret på vejleders faglige engagement og konstruktive input til den studerende, hvor vedkommende er i processen. Selve feedbackens form varierer fra ingen ros over dirigerende forslag til de konstruktive fremadrettede spørgsmål og tilbagemeldinger til de studerende. Hvad angår forventningsafstemning tyder analysen på, at det enkelte møde er tjent med at blive forventningsafstemt. Studerende, der formulerer, hvad de vil have feedback på, er mere ak-

tive under vejledningen end studerende, der overlader initiativet til vejlederen.

Det bliver tydeligt, at kvalificeret vejledning ikke kun handler om faglig vejledning, men er et sammensat fænomen, hvor forskellige vejlederroller flyder sammen i praksis. Alle elementer skal ikke nødvendigvis indgå i alle samtaler. Der er behov for alle vejledningstyper på forskellige tidspunkter i processen (Dysthe, 2008; Wisker et al., 2003, s. 390).

Analysen viste også, at vejlederne er meget talende og i nogle tilfælde dirigerende, samt at der måske er forskel på køn. Nogle vejledere argumenterer for, at studerende kommer til vejledning for at få noget med hjem, hvorfor det er rimeligt, at man som vejleder taler 70 procent af tiden. Et modsat argument er, at vejledning, hvor forholdet mellem underviser og studerende er en-til-en eller en-til-få, er en ideel undervisningsform i forhold til at aktivere studerende og træne deres metakompetencer såsom refleksion, selvstændighed og argumentation. Mit afsæt er, at vejledning er kvalificeret, når den studerende (dybde) lærer, hvilket ifølge Biggs sker gennem 'at gøre'. Når vejleder taler hovedparten af tiden, er den studerendes aktivitet at lytte og notere. Mit datamateriale gør det imidlertid ikke muligt at slutte noget om effekten af vejledningen og vurdere om læring finder sted, forstået som at vejledningen bidrager til, at studerende agerer selvstændigt og lærer aktivt.

Pilotprojektet har åbnet en dør til vejledningens lukkede rum. Det har øget forståelsen af kompleksitetens bestanddele i vejledning samt vist, hvordan elementerne bliver praktiseret. Den enkelte vejleder kan bruge analysens resultater og systematiseringen af elementerne som spejl på, hvilke aspekter de selv vægter, og om de med fordel kunne bruge andre. Resultaterne kan indgå i en fælles kompetenceudviklingsproces, hvor flere vejledere udveksler viden om praksis. Der er også et stort potentiale for, at studerende kan udvikle deres forståelse for egne vejlednings- og læringsbehov og derigennem kvalificere sig til at indgå i vejledningsrelationen som mere aktive medspillere.

Pilotprojektets nedslag i enkelte vejledermøder rejser spørgsmålet, om læring foregår på eller mellem vejledermøderne. Derfor følger jeg specialevejledningsforløb fra start til slut i mit næste projekt.

Litteratur

- Andersen, H. L., & Jensen, T. W. (2007). *Specialevejledning – rammer og roller. En universitetspædagogisk undersøgelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University. What the student does*. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Black, L. J. (1998). *Between Talk and Teaching. Reconsidering the Writing Conference*. Utah: Utah State University Press.
- Capacent (2007). *Undersøgelse af årsager til frafald blandt ph.d.-studerende*. København: Epinion Capacent for Universitets- og Bygningsstyrelsen.

- Cargill, M. (2000). Intercultural postgraduate supervision meetings: An exploratory discourse study. *Prospect*, 15(2), 28-38.
- Dysthe, O. (2008). *Research on Feedback. Feedbackforskningen*. Paper presented at the DUN-konferencen 2008, KU.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2006). *Forskningsvejlederen*. Oslo: Cappelen, Akademisk Forlag.
- Jensen, T. W. (2005). *Skriveprocesser i opgave- og specialevejledningen*. Århus: Aarhus Universitet. Center for Undervisningsudvikling.
- Johnson, L., Lee, A., & Green, B. (2000). The PhD and the Autonomous Self: gender, rationality and postgraduate pedagogy. *Studies in Higher Education*, 25(2), 135-147.
- Launsø, L., & Rieper, O. (2005). *Forskning om og med mennesker. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning* (5. udg.). København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2006). *Vejledning og praksisteori*. Århus: Klim.
- Li, S., & Seale, C. (2007). Managing criticism in Ph.D. supervision: a qualitative case study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 511-526.
- Lindén, J., & Fitger, M. (1990). *Kvinnliga och manliga forskarstuderande ser på handledning*. (Vol. 90: 178). Lund: Planerings- og utvecklingsbyrå, Lunds universitet.
- Lundquist, L. (1993). *Det vetenskapliga studiet av politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Petersen, E. B. (2007). Negotiating academicity: postgraduate research supervision as category boundary work. *Studies in Higher Education*, 32(4), 475-487.
- Rienecker, L., Harboe, T., & Jørgensen, P. S. (2005). *Vejledning – en brugsbog for opgave- og specialevejledere på videregående uddannelser*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Saugstad, T. (2004). Vejledning og intimitetstyranni. I: J. Kreisler (Ed.), *Pædagogikken og kampen om individet* (pp. 88-106): Hans Reitzel Forlag.
- Tofteskov, J. (1996). *Projektvejledning*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Wichmann-Hansen, G., Mørcke, A. M., & Eika, B. (2007). Hvad findes der af litteratur om vejledning? – Litteratursøgning med fokus på publicerede, evidensbaserede studier. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 2(3), 11-19.
- Wisker, G., Robinson, G., Trafford, V., Warnes, M., & Creighton, E. (2003). From Supervisory Dialogues to Successful PhDs: strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at postgraduate level. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 383.
- Zegers, V. (2004). *Man(n) Macht Sprechstunde. Eine Studie zum Gesprächsverhalten von Hochschullehrenden und Studierenden*. Ruhr-Universität Bochum, Bochum.

Noter

- 1 Sondringen er inspireret af den svenske forvaltningsforsker Lennart Lundquist, der skelner mellem en empirisk (er), normativ (bør) og konstruktiv (kan) tilgang til forskningsproblematikker. Han fremhæver, at 'bør' skal ekspliciteres, før man kan være konstruktiv (Lundquist, 1993, kap. 3).
- 2 Af hensyn til deltagernes anonymitet er institutionsbetegnelserne ikke nævnt.
- 3 Vejlederroller spejler de studerendes vejledningsbehov. Artiklen ser kun på vejlederroller.
- 4 Et møde var skarpt opdelt i to halvdele; én hvor der var dialog og én hvor vejleder dominerede.
- 5 Et studie af feedback til amerikanske førsteårsstuderende viste, at underviseren talte mellem 60-98% af tiden (Black, 1998, s. 41).
- 6 Betydningen af forventningsafklaring er godt beskrevet i Rienecker m.fl. (2005) og Handal & Lauvås (2006, s. 50).
- 7 I Blacks (1998, s. 54ff) studie var underviserne også dominerende og dagsordenssættende.
- 8 Andre vejledningstyper er laissez faire og ad hoc (Handal & Lauvås, 2006; Tofteskov, 1996, s. 26ff).
- 9 Det kan være vanskeligt at vurdere metode uden for ens eget fagfelt. Med det in mente indtager metode en plads i alle vejledningsmøder.
- 10 Feedbackens form, dvs. om vejleder agerer evaluator på præsentationsskrivning eller dialogpartner på tankeskrivningstekster (Jensen, 2005, s. 25) er udeladt, pga. manglende adgang til de studerendes skriftlige oplæg.
- 11 Alle deltagende vejledere fik tilbud om uformel og uforpligtende feedback fra forskeren, hvilket få gjorde brug af, hvorfor der ikke er systematisk dataindsamling heraf.