## Ph.d.-vejlederkurser i Danmark: Status på indhold og diskussion af kvalitet

Abstrakt

I denne artikel kortlægger vi kompetenceudviklingsaktiviteter for ph.d.-vejledere i Danmark, hvilket ikke tidligere er gennemført systematisk. Syv ud af de otte danske universiteter udbød kompetence­udviklingsaktiviteter for ph.d.-vejledere. I alt identificerede vi 14 kurser/aktiviteter gennemført i 2015. Undersøgelsen er dels baseret på data fra en tematisk analyse af eksisterende kursusbeskrivelser og programmer, og dels på en spørgeskemaundersøgelse. Kortlægningen viser, at fire faglige temaer går igen i de fleste kurser; vejlederroller, relationer, understøttelse af den ph.d.-studerendes selvstændighed samt kommunikation. Kortlægningen diskuteres op imod international litteratur fra forskningsfeltet med særlig fokus på et australsk studie, hvor udbuddet af ph.d.-vejlederkurser kortlægges på otte store (forskningstunge) australske universiteter. Udbuddet i Danmark er forholdsvis ensartet sammenlignet med både Australien og aktiviteter rapporteret fra andre lande, hvor en større variation af formater er afprøvet, fx online kurser og uformelle læringscirkler. Herefter tages spørgsmålet om kvalitet i kompetenceudviklingsaktiviteterne op. Internationalt vurderes kvalitet i ph.d.-vejlederkurser på, hvorvidt det lykkes at få vejlederen til at reflektere over sin praksis. Vi har derfor valgt at diskutere kvalitet med udgangspunkt i Schön’s begreber om refleksion-over-praksis og refleksion-i-praksis (Schön, 1987). Målet er, at artiklen kan bruges af ph.d.-skoler og pædagogiske enheder til videreudvikling af deres udbud af kurser og andre initiativer målrettet ph.d.-vejledere.

Abstract in English

This article maps the competence development activities for doctoral supervisors, as the first systematic study carried out in Denmark. Seven of eight Danish universities offer academic staff development in doctoral supervision. We identified fourteen courses carried out in 2015. Through a content analysis of these activities we create an overview of the topics covered. Data is based on a thematic analysis of course descriptions and a questionnaire about the course activities. Four themes are recurrent in most course activities: roles, relations, supporting autonomy and communication. The mapping is juxtaposed and discussed in the context of international literature with special emphasis on an Australian study mapping courses for doctoral supervisors at eight large and research-intensive universities. The range of courses in Denmark is rather homogeneous compared to other countries, where there is a greater variation including e.g. online courses and learning circles. We raise the question of quality and internationally, supervision courses are usually regarded high quality when they bring the supervisors to reflect on their own practice. We extend this quality measure from reflection-on-practice to reflection-in-practice (Schön, 1987). We hope that this article can inspire postgraduate programs and teaching and learning centres to continue developing activities for doctoral supervisors.

**Introduktion**

I takt med en markant stigning i optaget af ph.d.-studerende både i Danmark og globalt er der kommet større opmærksomhed på forskning og udvikling indenfor ph.d.-vejledning (John & Denicolo, 2013). Forskningen tog fart i 1990’erne og kan knyttes sammen med et voksende fokus på universitetspædagogik generelt (Wichmann-Hansen, Eika, & Mørcke, 2007). Fokus er generelt skiftet fra, at undervisning og vejledning er den enkelte undervisers ansvar til, at det også er blevet et organisatorisk fokusområde for universiteterne (Hénard & Roseveare, 2012; Kvalitetsudvalget, 2015; McAleese et al., 2013). Dermed er den konkrete pædagogiske opkvalificering af ph.d.-vejledere, som dette studie belyser, også blevet en opgave for universiteterne.

International forskning viser en stor variation i omfanget af kompetenceudviklingstilbud for ph.d.-vejledere, fra universiteter, der kun tilbyder en kort indføring i vejlederens rolle og ansvar til andre, der har semesterlange kurser (Wisker & Kiley, 2012). De mest brugte tilgange er kurser, workshops og seminarer (Kiley, 2011), men der er også eksempler på andre tilgange som fx e-learning kurser, narrative og refleksive tilgange under mere uformelle former og mentorordninger. Forskellige narrative tilgange er beskrevet af Lindén (1999), McCormack (2009) and Manathunga, Peseta, og McCormack (2010). En anden tilgang er at skabe rum for erfaringsudveksling og refleksion, for eksempel ’learning-circles’, som beskrevet af Manathunga (2005) og frokostmøder udformet som refleksive samtaler blandt ph.d.-vejledere (Spiller, Byrnes, & Bruce Ferguson, 2013), eller gruppecoaching af ph.d.-vejledere kombineret med oplæg om kommunikation og psykologi (Emilsson & Johnsson, 2007).

Formålet med denne artikel er at præsentere et samlet overblik over igangværende kompetence-udviklingsforløb for ph.d.-vejledere i Danmark med særligt fokus på *indholdet* i kurserne, samt at diskutere, hvad der kendetegner kvalitet i disse forløb. Det er vores mål, at artiklen skal kunne danne grundlag for en diskussion af fremtidens kompetenceudvikling for ph.d.-vejledere i Danmark, og kunne bruges af ph.d.-skoler og pædagogiske enheder til videreudvikling af deres udbud af kurser og andre initiativer for ph.d.-vejledere.

Først præsenteres et kort overblik over de danske kursers form og omfang, hvorefter vi fokuserer på indholdet i kurserne. Der er ikke megen forskning, som beskriver *indholdet* i kurser for vejledere, og dette er det første studie af sin art i Danmark. I Australien har Kiley (2011) kortlagt og analyseret udbuddet af kurser og aktiviteter ved de otte store, forskningstunge universiteter (Group of Eight). I sammenligningen har vi valgt at fokusere på studier fra Australien, da det er her størstedelen af litteraturen på området stammer fra, og da det ikke er ærindet her at lave et internationalt review på området.

Endelig giver vi et bud på kriterier for at diskutere kvalitet af kompetence­udviklings­aktiviteterne. Her trækker vi på to Australske studier, McCulloch og Loeser (2016) og McCormack og Pamphilon (2004), som bl.a. bygger på Schön (1987), og vi udbygger deres kvalitetsmål om refleksion-over-egen praksis med refleksion-i-egen praksis.

**Metode**

Målet med dataindsamlingen var at afdække *alle* kompetenceudviklingsaktiviteter for ph.d.-vejledere i Danmark og tegne et retvisende billede af de aktiviteter, der *jævnligt og tilbagevendende* udbydes på danske universiteter. Dataindsamling og analyse blev foretaget i februar/marts 2016, og materialet inkluderede alle aktiviteter, som var udbudt og gennemført i perioden januar 2015 til december 2015. Kriteriet om *jævnligt og tilbagevendende* aktiviteter blev defineret som kurser og forløb, der var gennemført som en del af et fast institutionsforankret kompetenceudviklingsudbud på det pågældende universitet eller fakultet, og som med stor sandsynlighed ville blive videreført i 2016. Det sidste blev baseret på at kurset var annonceret og materialiseret på nettet i form af kursusbeskrivelse, tilmeldingslink, mm. Det betød, at vi ekskluderede enkeltstående arrangementer som f.eks. et foredrag eller en eftermiddagsworkshop med en inviteret oplægsholder fra udlandet.

Datamaterialet bestod dels af besvarelser på et online spørgeskema og dels af analyse af eksisterende kursusbeskrivelser. Alle kursusledere for ph.d.-vejlederkurser i DK (N=12) blev identificeret gennem NUP (det nationale netværk for udvikling af ph.d.-vejledere under DUN, ([dun-net.dk/sigs-special-interest-groups/](http://dun-net.dk/sigs-special-interest-groups/nup-netvaerk-for-udvikling-af-phd-vejledning/) ) og spørgeskemaet blev distribueret i februar 2016. Svarprocent var 92 % (N=11) og efter opfølgning havde vi svar fra alle. Skemaet bestod af 9 spørgsmål om faktuelle forhold, f.eks. kursusfrekvens, længde og deltagerantal. Vi rekvirerede samtidig kursusbeskrivelser og programmer for alle kurser og gennem opfølgning lykkedes det at indsamle et komplet sæt kursusbeskrivelser og programmer for alle kurser.

Datamaterialet rummer mulighed for at analysere en række forskellige aspekter af kursusudbuddet for ph.d.-vejledere i Danmark som fx længde, struktur og organisatorisk indlejring, men fokus i denne artikel er *indholdet* i kurserne. Det er analyseret gennem en tematisk analyse af kursusprogrammerne (Braun & Clarke, 2006), hvor hvert enkelt undervisningsmodul (typisk mellem 1-4 timer) blev navngivet og en mindmap blev lavet over alle moduler på alle kurser. Det skete i et samarbejde, hvor to forskere skulle nå til enighed før moduler blev navngivet og elementer placeret. Gennem to yderligere iterationer identificeredes 14 undervisningsemner fordelt på 3 overordnede kategorier samt 5 praktiske opgaver/øvelser, der blev brugt i forbindelse med kurserne.

Præliminære resultater blev valideret på et netværksmøde i NUP i marts 2016, hvor 11 kursusledere var til stede og fik mulighed for at vurdere om indholdet i deres kurser var dækket af den oversigt vi havde lavet. Kun 2 mindre kommentarer førte til rettelser i materialet.

**Resultater**

For at sætte rammen giver vi først et kort overblik over vejlederkursernes form og omfang, hvorefter resultatet af den tematiske analyse af kursernes indhold præsenteres. På 7 ud af de 8 danske universiteter har der jævnligt været udbudt kompetenceudviklingsaktiviteter for ph.d.-vejledere. For hovedparten gælder, at kurserne er relativt nye idet de er blevet etableret som fast praksis over de seneste par år, med undtagelse af et par få universiteter (KU og AU, der har udbudt vejlederkurser regelmæssigt siden 2008) samt DTU (siden 2010). I alt identificerede vi 14 aktiviteter, der kan karakteriseres som jævnligt tilbagevendende tilbud i Danmark. Med undtagelse af et årligt kursus, der udbydes af DUN på tværs af universiteter og fakulteter, er alle de identificerede kursusaktiviteter disciplinspecifikke, idet de generelt udbydes fakultetsvist. Enkelte steder udbydes aktiviteterne dog i fællesskab mellem to fakulteter på det samme universitet, hvor der er interessesammenfald mellem disciplinerne som f.eks. sundhedsvidenskab og naturvidenskab. Af de i alt 14 aktiviteter er de 13 struktureret som kurser varierende fra 1 til 4 kursusdage og med en timebelastning på mellem 6 og 60 timer. Kurserne udbydes 1-2 gange årligt og med et deltagerantal der varierer fra 6 til 40 deltagere. Indsatsen fra deltagernes side strækker sig fra blot tilstedeværelse til omfattende hjemmeopgaver inkluderende video­optagelser og kollegasupervision. Af de 14 aktiviteter var der én aktivitet, der ikke kunne karakteriseres som et egentligt kursus. Det er et forløb over 6 mdr. baseret på såkaldt ”kollegial intervision”, som i princippet er det samme som kollegasupervision. Forløbet består af et indlednings- og afslutningsseminar og i den mellemliggende periode arbejder deltagerne i grupper af 3, hvor de observerer hinandens praksis og efterfølgende giver feedback i gruppen efter særlige regler for interaktionen. Det er de 13 *kurser*, der indgår i den tematiske analyse.

Gennem den tematiske analyse nåede vi frem til 3 overordnede kategorier af undervisningstemaer: 1) vejledningsmodeller, værdier og forståelse, 2) konkrete praksisser og 3) konteksten for vejledningen. I det følgende beskrives kategorierne og i tabellerne under hver kategori fremgår det, hvilke konkrete emner, de dækker over. I tabellen vises også hvilke konkrete indholdselementer der er inkluderet i hvert emne.

***Modeller, værdier og forståelse***

Kategorien *modeller, værdier og forståelse* handler om vejlederens forståelse af sin egen vejledning og refleksion over egen praksis. Der sættes fokus på relationen mellem ph.d.-studerende og vejleder, og der undervises i teoretiske vejledningsmodeller og metoder til rolle- og relationsafklaring. Forskellen mellem et proces- og produktperspektiv på ph.d.-uddannelse tages op og der arbejdes både med projektledelse og med understøttelse af den ph.d.-studerendes udvikling til selvstændig forsker. I tabel 1 ses de emner, der behandles.

Tabel 1. Emner under kategorien *modeller, værdier og forståelse.*

|  |  |
| --- | --- |
| **Emner** | **Indholdselementer** |
| Roller | VejledningsstilRefleksion-over-praksisVejleders formål og motivationPædagogisk tilgang |
| Relationer | ForventningsafstemningAnsvarAsymmetriPh.d.-studerendes erfaringer og perspektiv |
| Understøtte selvstændighed | Hands-on/hands-offSituationsbestemt ledelseVejledning som undervisningsformOpbygge tro på egne evner |
| Projektledelse | Overblik over faser og processerProjektplanlægning og opfølgningPlanlægge udlandsophold |

***Praksis***

Kategorien *Praksis* handler om hvordan man *gør* som vejleder Her er kommunikation og redskaber til at drive en dialog helt centrale emner. Indholdselementerne er derfor spørgeteknik, aktiv lytning og metakommunikation. Andre vigtige emner er feedback, herunder at støtte den studerendes skriveproces samt at hjælpe vejlederen med at skærpe sin opmærksomhed på den ph.d.-studerendes trivsel og reagere ved tegn på stress og kriser.

Tabel 2. Emner under kategorien *praksis*.

|  |  |
| --- | --- |
| **Emner** | **Indholdselementer** |
| Kommunikation | SpørgeteknikMetakommunikationAktiv lytning |
| Trivsel og krisehåndtering | TrivselStress’Early warning signs’’The vicious circle’Kriser |
| Feedback | Konstruktiv feedback |
| Skrivning | SkriveprocesserSprog |

***Kontekst***

En vigtig opgave for vejledere er at navigere i universitetet som *kontekst*. Det indebærer at kende til regelsæt og procedurer fx angående halvårsevalueringer og finansiering, men også at rekruttere ph.d.-studerende, at kunne navigere i forskningsmiljøer både nationalt og internationalt og at støtte den ph.d.-studerendes til selv at navigere og være bevidst om sin karriereudvikling.

Tabel 3. Emner under kategorien *kontekst*.

|  |  |
| --- | --- |
| **Emner** | **Indholdselementer** |
| På tværs af kulturer | Interkulturel kommunikationViden om andre vejledningskulturer |
| Regelsæt | Regler og procedurer for ph.d.-uddannelseGod videnskabelig praksisGrænser for ansvar |
| Forskningsmiljø | Netværk nationalt og internationaltVidendelingPraksisfællesskaber |
| Rekruttering og karriere | RekrutteringTalentudviklingKarrierevejledning |

***Hvor hyppigt forekommer de enkelte emner i kurserne?***

I tabel 4 gives et overblik over, hvor udbredte de enkelte emner er i undervisningen på kurserne. Som det fremgår af tabellen indgik følgende 4 emner i hovedparten af kurserne, dvs. i mere end 9 ud af de 13 kurser: Roller, relationer, understøttelse af selvstændighed og kommunikation. Mindre centrale emner, dvs. emner, som kun blev taget op på mellem 5 og 8 af kurserne, var: Trivsel og krisehåndtering, feedback, tværkulturel vejledning, regelsæt, skrivning og forskningsmiljø. Endelig var der kun få kurser (mellem 2 og 4) der adresserede emnerne projektledelse samt rekruttering og karriere.

Tabel 4. Hvor udbredte er de enkelte emner i de 13 kurser?

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **De fleste kurser****(N= 9-13)** | **En del kurser****(N=5-8)** | **Enkelte kurser****(N=2-4)** |
| **Emner** | RollerRelationerAt understøtte selvstændighedKommunikation | Trivsel & krisehåndteringFeedbackTværkulturel vejledningRegelsætSkrivningForskningsmiljø | ProjektledelseRekruttering og karriere |

***Hjemmeopgaver og træning***

Størstedelen af kurserne omfatter også forberedelse i form af hjemmeopgaver og øvelser før, mellem og efter kursusgangene. Skrivning af egne narrativer eller cases bruges på halvdelen af kurserne og fungerer typisk som forberedelse før kurserne. De tjener samtidig til at underviserne får en ide om, hvad deltagerne har udfordringer med og interesse for. Disse narrativer kan variere fra få linjer til flere siders beskrivelse og refleksion.

Kollegasupervision er også udbredt og bruges på fem af kurserne. Det indebærer typisk observation af andre kursusdeltageres vejledning samt feedback på deres praksis før og efter selve vejledningsmødet med den studerende. Der er stor forskel på, hvor omfattende og stringent en proces, der lægges op til på de forskellige kurser.

På et enkelt kursus indgår træning af aktiv lytning i egen vejledningspraksis, og på 2 kurser indgår forventningsafstemning som træning i egen praksis.

Skrivning af vejlederbreve indgår på 4 kurser og er en anledning til at formulere, hvem man er som vejleder, hvad man forventer af sine ph.d.-studerende og hvad de kan forvente af vejlederen. Selve skrivningen af vejlederbrevet tjener til at reflektere over og eksplicitere den måde man vejleder, ligesom brevet også kan udleveres til nye ph.d.-studerende som forberedelse og invitation til en fælles mundtlig forventningsafstemning (Laustsen, Wichmann-Hansen, Aagaard, Bahrami, & Dreyer, 2012).

Endelig er der 2 kurser, der inkluderer professionel coaching af vejlederne og 2 kurser, der anvender videooptagelse af deltagernes vejledning. Begge teknikker har som oftest stor effekt i forhold til at få vejlederne til at reflektere over og ændre egen praksis, men de er samtidig relativt tidskrævende.

**Diskussion**

***Sammenligning af kursusindhold i Danmark og Australien***

I det følgende diskuterer vi, hvordan udbuddet i Danmark matcher udbuddet i lande, vi ofte sammenligner os med. Vi har lavet en kortlægning af det danske udbud af kompetenceudvikling og søgt efter tilsvarende nationale og/eller internationale kortlægninger, men det eneste studie vi har kunnet finde, som gør noget sammenligneligt, er Kileys kortlægning af kurser ved de otte store australske universiteter (Kiley, 2011). Hun har kortlagt indholdet i kurserne og deler indholdselementerne op i ’centrale’ og ’ikke centrale’ emner, dvs. emner der hyppigt eller mindre hyppigt adresseres. I tabel 5 sammenstiller vi Kileys resultater med resultaterne fra vores kortlægning. Når man sammenligner to undersøgelser, der ikke er lavet med samme metode, vil der være temaer, som enten lapper over eller er defineret forskelligt, men vi kan alligevel se klare tendenser, forskelle og ligheder i materialet. I tabellen tages der udgangspunkt i Kileys kategorisering af emner. Enkelte steder har vi sat de danske emner i parentes, så det bliver mere tydeligt, hvilke emner vi sammenligner med hinanden.

Tabel 5. Sammenstilling af emner fra vores studie og Kileys studie (2011).

|  |
| --- |
| **Emner der er centrale i *både* australske og danske kurser** |
| * Relationen
* Roller og forventningsafstemning
* Vejleders roller og ansvar
 |
| **Emner der er centrale i australske kurser, men *ikke* i danske kurser** |
| * Milepæle og monitorering af fremdrift
* Universitetets politik, fx monitorering
 |
| **Emner der er centrale i danske kurser, men *ikke* australske kurser** |
| * Forfatterskab (DK: del af forventningsafstemning)
* Relationer på tværs af kultur
* Dialog
* Håndtering af sammenbrud i samarbejdet (DK: Trivsel og krisehåndtering)
 |
| **Emner der er hverken er centrale i danske eller australske kurser** |
| * Mentor for nye vejledere
* Opbygning af forskergrupper (DK: Forskningsmiljø)
* Bedømmelsesproces og valg af bedømmere
* Intellectual Property Rights (DK: regelsæt)
 |

De emner, der er centrale i begge undersøgelser er vejledningsrelationen, forventningsafstemning og vejlederrollen. Det stemmer godt overens med de anbefalinger, man finder i vejledningslitteraturen af, hvilke overvejelser og refleksioner det er vigtige at gøre sig som vejleder. For os at se, er det et positivt træk ved det danske udbud, at netop disse emner, hvor der lægges op til analyse af egen praksis og samarbejdet med den studerende, udgør kernen i kurserne. Det vidner om, at udviklingen af kompetenceudviklingen i Danmark i den henseende er på rette spor (Boud & Brew, 2013; Pearson & Brew, 2002).

En væsentlig forskel der træder frem i denne sammenstilling er, at emner, der drejer sig om monitorering af den ph.d.-studerendes fremskridt samt institutionens politik på området, er udbredt i Australien, men mindre udbredt i de danske kursusudbud (indgår kun i 6 af de danske kurser). En forklaring på dette kan være, at de australske universiteter i højere grad og på et tidligere tidspunkt har været underlagt en managementkultur, der skal sikre høj gennemførselsprocent og rettidighed (McCallin & Nayar, 2011). I en stor del af forskningslitteraturen fra Australien diskuteres (modstanden imod) New Public Management og den neoliberalistiske politik, som universiteterne er underlagt. Spørgsmålet er imidlertid om der i stigende grad er behov for også at adressere emnet på de danske kurser i lyset af de ændrede politiske vilkår for ph.d.-uddannelsen i Danmark i det seneste årti. Flere forfattere (Cleys-Kulik & Estermann, 2015; Uller, 2016; Wichmann-Hansen & Herrmann, 2016)peger på, at det øgede optag af ph.d.-studerende samt udbredelsen af den performancebaserede model til fordeling af basismidler til universiteterne i Europa kan presse vejledere til at få mange ph.d.-studerende igennem på kort tid og dermed presse vejlederne til at blive mere styrende og produktorienterede. Det er samtidig vores erfaring, som kursusledere på vejlederkurser, at ph.d.-vejledere i Danmark i stigende grad er optaget af hvordan de håndterer dette pres, hvilket samlet set kunne tale for at gøre emnet til en fast bestanddel af de fremtidige kurser.

En anden interessant iagttagelse er, at der i de danske kurser arbejdes meget med dialogen fx i form at aktiv lytning, metakommunikation og differentiering mellem forskellige spørgsmålstyper. Vi ser ikke denne dimension i Kileys undersøgelse og vi fik bekræftet, at det er et fremmed element for kursusudviklerne i Australien, da vi præsenterede nogle af disse metoder på QPR16[[1]](#footnote-1) (Wichmann-Hansen, Godskesen, & Kiley, 2016). Diskussionen af forfatterskab er et andet element, som indgår i de danske kurser som en del af emnet om forventningsafstemning, men som kun sjældent adresseres i de australske kurser. Grunden til dette kan være, at det er meget mere almindeligt at skrive artikelbaserede afhandlinger i Danmark, mens det stadig er en nyere praksis i Australien.

Endelig kan det være interessant at se på de emner, som ganske vist sjældent tages op i de australske kurser, men som slet ikke blev fundet i det danske udbud. Det drejer sig bl.a. om bedømmelsesprocessen, forsvarshandlingen og valg af bedømmere. Det kan være et udtryk for, at de på en række universiteter i Australien har en mere formaliseret proces frem til at man bliver godkendt som ph.d.-vejleder, mens man i Danmark pr. definition kan være ph.d.-vejleder, når man er blevet lektor. Det kan også være udtryk for, at der ikke er særlig klare bedømmelseskriterier for en ph.d.-afhandling (Krumsvik, Øfstegaard, & Jones, 2016; Rienecker & Jørgensen, 2013), ligesom der ikke er mange eksplicitte retningslinjer for valg af bedømmere (Kiley, 2009). På den anden side er dette netop gode argumenter for at sætte emnet på dagsordenen på fremtidige kurser, så det ikke forbliver en tavs og ubevidst kompetence overladt til den enkelte vejleders fortolkning og ’smag’.

Som vist i ovenstående diskussion, er der gode argumenter for at tilføje en lang række emner til de eksisterende kurser. Men problemet er, som i meget anden undervisning, at der ikke er tid til at dække det hele. Et typisk vejledningskursus i Danmark varer to dage (2 x 7 timer), hvilket i forvejen er kort tid til at dække de mest centrale emner, som forskningslitteraturen anbefaler. Vi vil fortsat anbefale at man på kurserne prioriterer de emner, som står mest centrale og velunderbyggede i forskningslitteraturen. Men det er en overvejelse værd om andre formater end kursusformatet (mentorordninger, frokostmøder, og lign.) bedre kan adressere emner, som er stærkt disciplinspecifikke og som ofte skal forhandles mere lokalt. Det gælder f.eks. emner, som hører under kategorien *kontekst*: forskningsmiljø, rekruttering, regler og procedurer, mm.

***Kvalitet***

Vi har brug for et eksplicit, teoretisk funderet grundlag for at diskutere kvalitet i ph.d.-vejlederkurserne. Vi trækker derfor på to studier, der begge differentierer mellem forskellige former for kompetenceudvikling for ph.d.-vejledere; McCormack og Pamphilon (2004) og McCulloch og Loeser (2016). Studiet af McCulloch og Loeser (2016) opererer med to dimensioner. Den ene dimension går på at skelne mellem den første basale indføring i det at være ph.d.-vejleder hen mod kontinuerlig efteruddannelse. Den anden dimension går på at skelne mellem kompetence­­udviklingsaktiviteter, der kun omfatter konkret information, tips og adgang til ressourcer, og på den anden side aktiviteter, der også inkluderer refleksion. Vi fokuserer på den sidstnævnte dimension. Her refererer McCulloch og Loeser (2016) til McCormack og Pamphilon (2004), hvor dimensionen yderligere differentieres i tre niveauer for kompetenceudvikling i forhold til at være informerende og introducerende, over udvikling af færdigheder, til at engagere deltagerne i kritisk refleksion over egen praksis. Her refereres til Schöns begreb om refleksion-over-praksis (1987).

I vores tematiske indholdsanalyse af de danske kurser fremkom de overordnede kategorier: 1) *kontekst*, 2) *modeller, værdier og forståelse* og 3) *Praksis*. Disse kategorier kan til dels genfindes i McCormack og Pamphilon’s model, hvor de skelner mellem ’Information and resources’, ’skills development’ og ’scholarship of supervision pedagogy’. ’Skills development svarer fint til vores ’praksis’ kategori. Deres ’scholarship’ dimension dækker vores kategori om ’modeller, værdier og forståelse’, men deres er mere vidtgående, idet den også inkluderer forskningsaktivitet og publicering baseret over egen praksis. Endelig inkluderer vores kontekst kategori ’information and resources’, men er noget bredere, da en også dækker kulturforståelse og forskningsmiljøet.

Der er imidlertid en dimension af kompetenceudvikling, som vi kan se i det danske udbud, som vi ikke genfinder i det australske. Det drejer sig om de elementer af træning mellem kursusgangene, som mange af de danske kurser inkluderer, for eksempel at træne aktiv lytning i sin egen vejledning og øvelser med kollegavejledning. Her bruger deltagerne de mentale modeller til at eksperimentere, afprøve nye teknikker og få feedback fra fagfæller i deres egen aktuelle praksis. De aktiviteter mener vi kan forstås som Schön’s begreb om refleksion-*i*-praksis. De læringsaktiviteter, der er lagt ind i de australske kurser, indeholder refleksion-*over*-egen praksis. De inkluderer fx case historier, men der gennemføres ikke aktiviteter, der befordrer refleksion-i-praksis, hvor man *i* situationen bruger mentale modeller og værktøjer til at justere sin vejledning mens den pågår (Schön, 1987).

I den forstand matcher de danske vejlederkurser de anbefalinger, som gives i nyere studier af hvilke mekanismer der fremmer underviseres og vejlederes professionelle læring (Saroyan & Trigwell, 2015). Her er det en klar anbefaling, at kompetenceudviklingsaktiviteter skal bygge på en høj grad af situeret læring og interaktion mellem peers i daglige, relevante praksisfællesskaber. Refleksion-i-praksis hviler netop på et princip om at læring er situeret og derfor skal læringssituationen være så kompleks og autentisk som muligt, hvis det man lærer på et kursus skal kunne bruges i ens egen vejledning. Jo mere kompetence­­udviklings­aktiviteterne inddrager deltagernes egen praksis, jo bedre er deres muligheder for at internalisere de mentale modeller og dermed sandsynligheden for at de reelt kommer til at anvende dem i vejledningen (Dolin, 2013; Perkins & Salomon, 1992).

***Kompetenceudvikling for vejledere på alle niveauer***

Et tilbagevendende spørgsmål er om det kun er de nye ph.d.-vejledere, der skal udvikle deres vejlederkompetencer eller om erfarne vejledere også har brug for at reflektere over og udvikle deres kompetencer? Når man diskuterer vejledning i forskningsmiljøerne, så er der ingen tvivl om, at både ph.d.-studerende, ledere og administratorer vil mene at også erfarne vejledere vil kunne have gavn af at udvikle deres vejledning. Vejlederkurserne i Danmark er generelt ikke designet til specielt til nye eller erfarne vejledere. De teoretiske modeller, værktøjerne og de temaer, der tages op er relevante for begge grupper og hvis vejlederne har mere erfaring vil disse kunne bringes i spil og give refleksioner af en større dybde.

Ifølge den internationale litteratur er det en stor udfordring at engagere erfarne vejledere (Hammond, Ryland, Tennant, & Boud, 2010); de erfarne vejledere har betydelig modstand mod obligatoriske kurser, men foretrækker lokale og uformelle aktiviteter. Det peger på at der er brug for anderledes tilgange til kompetenceudvikling end de gængse kurser for at engagere de mere erfarne vejledere. Ifølge Kileys kortlægning af kompetenceudvikling for ph.d.-vejleder i Australien (2011) manglede der aktiviteter rettet mod de mere erfarne vejledere på hovedparten af universiteterne.

I Danmark har vi kurset i DUN-regi, som er målrettet erfarne vejledere. Kurset har været udbudt siden 2013 og har tiltrukket vejledere med helt op til 20 ph.d.-forløb bag sig. I tilbagemeldingerne lægger de stor vægt på, hvor givende det er at udveksle erfaringer med andre erfarne vejledere, men de sætter også pris på at få kvalificeret diskussionerne gennem mentale modeller. Desuden kender vi til miljøer, hvor vejledere i en faggruppe eller et institut mødes med jævne mellemrum for at diskutere vejledning, og hvor nye og erfarne vejledere deltager i et praksisfællesskab. Sidstnævnte model kunne være den slags aktiviteter, som erfarne vejledere ifølge Hammond et al. (2010) foretrækker. Det kunne være nyttigt at undersøge, hvordan de forskellige kompetence­udviklingsaktiviteter for erfarne vejledere i Danmark virker og hvordan vejlederne oplever dem og bruger dem til udvikling af egen vejledningspraksis.

**Konklusion**

Kortlægningen af kompetenceudviklingsaktiviteter for ph.d.-vejledere i Danmark har vist, at stort set alle universiteter har et tilbud til deres ph.d.-vejledere, at omfanget og indholdet af tilbuddene er på et internationalt niveau og på nogle punkter lykkes med at integrere elementer, der endnu ikke er udbredt i fx Australien, som vi sammenligner os med i dette studie.

Hvis man forstår kvalitet i kompetenceudvikling som det at integrere ny viden og refleksion i egen praksis, så er kvaliteten af de danske kurser høj. Der er et stærkt fokus på mentale modeller og værktøjer, der handler om vejlederrollen, relationen til den ph.d.-studerende og forventningsafstemning og der arbejdes refleksivt og dialogisk med disse modeller i undervisningen, hvilket svarer til anbefalingerne i international forskningslitteratur på området. Samtidig skiller de danske kurser sig positivt ud ved at der indgår elementer af træning i egen praksis.

Årsagen til at vi er så godt med i Danmark, må vi gisne om. Et bud af mere strukturel karakter er, at uddannelse af ph.d.-vejledere var et element i den opbygning af forskerskoler, der blev støttet af forskningsstyrelsen fra år 2000 og frem (Forskningsstyrelsen, 2003). Vejlederkurser blev herefter institutionaliseret ved at en række ambitiøse og visionære ph.d.-skoleledere og dekaner allerede tilbage i 2008 afsatte ressourcer til udvikling og gennemførelse af vejlederkurser ved deres institutioner i samarbejde med de pædagogiske centre, hvilket har smittet positivt af på de øvrige universiteter.

Hertil kommer den kontinuerlige og åbne videndeling, som løbende er sket i NUP (Netværket for Udvikling af Ph.d.-vejledning). Dette netværk startede i 2009 og har haft deltagere fra 6 af de 8 danske universiteter. Gruppen har løbende delt konkrete undervisningsideer og materialer og har deltaget i hinandens kurser på kryds og tværs.

**Referencer**

Boud, D., & Brew, A. (2013). Reconceptualising academic work as professional practice: implications for academic development. *International Journal for Academic Development, 18*(3), 208-221.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Cleys-Kulik, A.-L., & Estermann, T. (2015). DEFINE thematic report: Performance-based funding of universities in Europe (pp. 58). Brussel: European University Association.

Dolin, J. (2013). Undervisning og læring *Gymnasiepædagogik* (pp. 131-143). København: Hans Reitzel.

Emilsson, U. M., & Johnsson, E. (2007). Supervision of supervisors: on developing supervision in postgraduate education. *Higher Education Research & Development, 26*(2), 163-179.

Forskningsstyrelsen. (2003). Fra Forskerakademiet til FUR 1986 - 2003 (pp. 54). København: Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling.

Hammond, J., Ryland, K., Tennant, M., & Boud, D. (2010). Building Research Supervision and Training across Australian Universities. University of Technology, Sydney: Australian Learning and Teaching Council.

Hénard, F., & Roseveare, D. (2012). Fostering quality teaching in higher education: Policies and Practices. *An IMHE Guide for Higher Education Institutions*.

John, T., & Denicolo, P. (2013). Doctoral Education: A Review of the Literature Monitoring the Doctoral Student Experience in Selected OECD Countries (Mainly UK). *Springer Science Reviews, 1*(1-2), 41-49.

Kiley, M. (2009). ‘You don’t want a smart Alec’: selecting examiners to assess doctoral dissertations. *Studies in Higher Education, 34*(8), 889-903.

Kiley, M. (2011). Developments in research supervisor training: causes and responses. *Studies in Higher Education, 36*(5), 585-599.

Krumsvik, R. J., Øfstegaard, M., & Jones, L. Ø. (2016). Retningslinjer og vurderingskriterier for den artikkelbaserte ph. d-avhandlingen.

Kvalitetsudvalget. (2015). Nye veje og høje mål - Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser (pp. 56). København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Laustsen, S., Wichmann-Hansen, G., Aagaard, H., Bahrami, G., & Dreyer, P. (2012). Brugen af vejlederbrev til universitetsstuderende–en diskussion af dets betydning i vejledningsprocessen. *Dansk Universitetspædagogisk TIdsskrift, 7*(12), 46-57.

Lindén, J. (1999). The contribution of narrative to the process of supervising PhD students. *Studies in Higher Education, 24*(3), 351-369.

Manathunga, C. (2005). The development of research supervision:“Turning the light on a private space”. *International Journal for Academic Development, 10*(1), 17-30.

Manathunga, C., Peseta, T., & McCormack, C. (2010). Supervisor development through creative approaches to writing. *International Journal for Academic Development, 15*(1), 33-46.

McAleese, M., Bladh, A., Berger, V., Bode, C., Muehlfeit, J., Petrin, T., & Tsoukalis, L. (2013). Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe’s higher education institutions. *Luxembourg: Publication Office of the European Union*.

McCallin, A., & Nayar, S. (2011). Postgraduate research supervision: a critical review of current practice. *Teaching in Higher Education, 17*(1), 63-74.

McCormack, C. (2009). Stories return personal narrative ways of knowing to the professional development of doctoral supervisors. *Studies in Continuing Education, 31*(2), 141-156.

McCormack, C., & Pamphilon, B. (2004). More than a confessional: postmodern groupwork to support postgraduate supervisors' professional development. *Innovations in Education and Teaching International, 41*(1), 23-37.

McCulloch, A., & Loeser, C. (2016). Does research degree supervisor training work? The impact of a professional development induction workshop on supervision practice. *Higher Education Research & Development*, 1-15.

Pearson, M., & Brew, A. (2002). Research Training and Supervision Development. *Studies in Higher Education, 27*(2), 135-150.

Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. *International encyclopedia of education, 2*, 6452-6457.

Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2013). Hvordan kan kriterier for ph. d.-bedømmelser danne grundlag for ph. d.-uddannelse? Pædagogiske perspektiver af en analyse af 41 ph. d.-bedømmelser fra et humanistisk fakultet. *Dansk Universitetspædagogisk TIdsskrift, 8*(15), 17-35.

Saroyan, A., & Trigwell, K. (2015). Higher education teachers’ professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation, 46*, 92-101.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Spiller, D., Byrnes, G., & Bruce Ferguson, P. (2013). Enhancing postgraduate supervision through a process of conversational inquiry. *Higher Education Research & Development, 32*(5), 833-845.

Uller, T. (2016). External Funding of Doctoral Education: Background and Reflection. *Högre utbildning, 6*(1), 65-75.

Wichmann-Hansen, G., Eika, B., & Mørcke, A. M. (2007). Hvad findes der af litteratur om vejledning? – Litteratursøgning med fokus på publicerede, evidensbaserede studier. *Dansk Universitetspædagogisk TIdsskrift, 2007*(3), 11-19.

Wichmann-Hansen, G., Godskesen, M., & Kiley, M. (2016). *What are successful supervisor development programs? Nordic traditions meet Australia – similarities and differences*. Paper presented at the Quality in postgraduate education, Adelaide, Australia.

Wichmann-Hansen, G., & Herrmann, K. J. (2016). Does external funding push doctoral supervisors to be more directive? A large-scale Danish study. *Higher education*, 1-20.

Wisker, G., & Kiley, M. (2012). Professional learning: lessons for supervision from doctoral examining. *International Journal for Academic Development*, 1-14.

1. QPR (Quality in Postgraduate Research) er en af de største konferencer om ph.d.-uddannelse og gennemføres hvert andet år i Adelaide i Australien. [↑](#footnote-ref-1)