

VEJLEDNINGSSAMTALEN SOM INSTITUTIONEL SAMTALE

Af Trine L. Gandil (Formidlingscentret, Københavns Universitet)

Mange vejledere efterlyser mere selvstændige og mindre autoritetstro studerende til opgavevejledning. En del af forklaringen på de studerendes manglende initiativ kan imidlertid forklares ved at se nærmere på vejledningssamtalens grundlæggende status som institutionel samtale, og det handler denne artikel om.¹ Først præsenteres vejledningssamtalen (samtaler der tilbydes studerende i forbindelse med deres skriftlige opgaver) som institutionel samtale. Dernæst beskrives samtalens asymmetriske forudsætning der fører til en præsentation af hvordan vejledningssamtalen standardiseres i praksis. Gennem eksempler på en procesorienteret og en produktorienteret vejledningsstrategi argumenterer jeg for at uanset hvilken strategi der vælges, så er samtaledynamikken grundlæggende den samme.

1. Vejledningssamtalen som institutionel samtale – genren

Genremæssigt kan man betragte vejledningssamtalen som en *institutionel samtale* blandt samtaleformer som læge/patient-samtaler, sagsbehandler/klient-samtaler m.v. Samtidig udgør de nærværende vejledningssamtaler også én type blandt andre, såsom specialevejledning eller fx vejledning i forbindelse med udarbejdelse af petitumlistor. De to samtaler jeg har undersøgt, har endvidere det til fælles at der vejledes meget tekstnært, til forskel fra andre fagtraditioner hvor teksten ikke på samme måde inddrages. Vejledningsform, eller vejlederstrategi som jeg kalder det, hviler på forskellige opfattelser af både samtalens og opgaveskrivningens formål. Og det kommer til udtryk i vejlederens måde at inddrage den studerende og kommentere teksten på. Til alt dette skal det tilføjes at mens andre offentlige institutioner har formålsbeskrivelser og retningslinjer for deres klient-samtaler, så foreligger der ingen, eller kun få bestemmelser på Københavns Universitet om vejledning og vejledningssamtaler.

¹ På baggrund af resultater fra mit speciale *Hvis du er med på hvad jeg mener med det? – Vejledningssamtalen som institutionel samtale: En nær sproglig undersøgelse af dynamikken i to vejledningssamtaler på grunduddannelsen på Københavns Universitet*. Februar 2004.

2. Vejledningssamtalens asymmetri

Hele vejledningssamtalens forudsætning er den *asymmetriske relation* mellem deltagerne.² Som udgangspunkt forventes det at vejlederen hjælper (mens den studerende modtager hjælp), og at vejlederen har størst viden, mest erfaring osv. Hertil kommer at vejlederen er i et ansættelsesforhold, repræsenterer institutionens interesser og ikke mindst bedømmer produktet. Med hensyn til samtalebegrebet, er det der adskiller en institutionel samtale fra en hverdagssamtale,³ at deltagerne *orienterer* sig mod og henviser til deres roller og til opgaven der er foran dem, på en måde hvor de gør asymmetrien *omnirelevant*.⁴ I dette ligger bl.a.

- at der ikke kan foretages en distinktion mellem faglig og social snak,⁵
- at vejleder og studerende har forskellige rettigheder og pligter, hvilket fx betyder
 - at den studerende er forpligtet til at besvare spørgsmål
 - at morsomheder er på den studerendes bekostning
 - at vejlederen forventes at *standardisere* samtalen.

På den måde medfører grundlaget for samtalen at der generelt set er videre grænser for hvad den professionelle part kan 'tillade' sig, men også forventes, at sige og gøre. Når således den professionelle part lægger op til responser, så foregår det, jf. Linell, typisk

“by requesting (rather than just inviting) responses, i.e. by questions and directives, and the subordinate party tries to comply with the conditions, i.e. by answering questions and doing what he or she is told.” (Linell 1990: 169).

Dette mønster hænger sammen med vejledernes pligt til at standardisere samtalen (hvor den studerende omvendt kan forbeholde sig ret til at være 'efterlevende') idet måden at 'afkræve' responser på, gennem direktiver og spørgsmål, i vejledningssamtalens kontekst præciseres gennem nogle *bestemte* sprog handlinger.

² Længere vejledningsforløb i forbindelse med ph.d.-vejledninger og nogle specialevejledninger vil flytte på *aspekter* af denne asymmetri.

³ Overvejelser omkring formålet med at samtale overhovedet kunne bl.a. bidrage til en nuanceret diskussion af hvordan deltagerne *håndterer* asymmetri.

⁴ Begreberne *institutionel samtale* og *omnirelevant asymmetri* jf. Drew & Heritage 1992 og Linell 1990.

⁵ En distinktion der hyppigt findes i vejledningspædagogik. Efter min mening kan man ikke, som Skagen (2001: 209) gør det, i vejledning uden videre tale om ”god og fruktbar dialog” hvor målet er at udligne asymmetri.

3. Standardiseringen af vejledningssamtalen

Det er et afgørende aspekt ved vejledningssamtaler at vejlederen forventes at standardisere samtalen. Derfor er det interessant når vejlederne i flere evalueringer af vejledning netop efterlyser mere selvstændige og mindre autoritetstro studerende ud fra en fornemmelse af at de studerende kunne tage mere initiativ end de gør.⁶ Denne modstrid kan have noget at gøre med en manglende eksplicitering af praksis, for det ser ud til at deltagerne i vejledningssamtalen (i hvert fald de to fra min undersøgelse)⁷ helt gnidningsfrit og uproblematiserende samarbejder omkring *vejlederstyringen*. Den særlige praksis, som altså ikke er foreskrevet, men tilsyneladende kommer i stand alligevel, er dog ikke odiøs på nogen måde fordi den ganske enkelt hænger sammen med sagen selv. Og hvad ligger der så i dette 'sagen selv' og begrebet 'standardisering'?

Hvis man sammenligner vejledningssamtalen med læge/patient-samtaler, kan man drage en parallel mellem patienten der skal undersøges, og teksten der skal undersøges, hvadenten der er tale om det almindelige sundhedstjek eller egentlig sygdom. Hos lægen foregår der en *undersøgelse*, der stilles en *diagnose* og der foreskrives en *behandling*, evt. med udskrivelse af medicin. Selvom det er blevet vist at patienten i højere grad end tidligere antaget medvirker til diagnosen, så er det alligevel lægen der styrer konsultationen. I vejledningssamtaler er *teksten* patienten, og den studerende er som ophavsmand en indirekte patient. Og teksten er som regel læst/diagnosticeret på forhånd af vejlederen. Denne diagnose fremlægges i samtalen, hvor der også foregår en videre afklarende 'undersøgelse' af den studerendes forståelse og intentioner. Vejlederen kan vælge mellem at fremlægge alt, udvalgte dele eller bruge vejledningen til at få den studerende til at indgå i erkendelsesarbejdet. Og så foregår der også egentlig undervisning i vejledningssamtaler.⁸ Som patienten hos lægen, har også den studerende nogle formodninger om tekstens tilstand og om eget vidensbehov. I samtalen vil disse formodninger blive afstemt vejlederens tilbagemelding på teksten.⁹ De sproghandlinger vejlederen benytter, virker altså som funktioner deltagerne orienterer sig efter i forhold til 'sagen'.

⁶ Jf. bl.a. Lauvås og Handals undersøgelse af "Hovedfagsveiledning ved universitetet i Oslo" fra 1998.

⁷ To samtaler optaget på det tidligere Institut for Nordisk Filologi i forbindelse med to forskellige studerendes projekter, henholdsvis en sprog II-opgave og en litteraturhistorie II-opgave, begge på BA-niveau.

⁸ Endelig er der også de samtaler hvor vejlederen direkte foredrager over emnet.

⁹ Forventninger til samtalens udfald og diagnosen af teksten i vejledningssamtalen, er måske omvendt proportionale med forventningerne i en læge/patient-samtale: Patienterne tror de er mere syge end de er, mens studerende tror deres tekst er mere færdig end den er.

Af de to vejledningssamtaler jeg har set på, har jeg udledt en *evaluerende*, en *spørgende*, en *undervisende* og en *planlæggende* funktion og yderligere en *metafunktion*.

4. De fem funktioners rolle i samtalen

Med de nævnte funktioner gør deltagerne samtalens formål og deres roller relevante, og hermed (*re*)konstruerer de vejledningssamtalen som genre. Overordnet set kan funktionerne altså ses som en slags rammer,¹⁰ som deltagerne med ganske minimale markører – og ikke nødvendigvis bevidst – kan skifte mellem.

Den følgende model illustrerer at tre af funktionerne (*evaluerende*, *planlæggende* og *metafunktionen*) er basale, forstået på den måde at de også bruges til fx at åbne og lukke emner, og dermed til at bevæge samtalen fremad. De to øverste funktioner (*spørgende* og *undervisende*) synes at udgøre ekskurser i samtalen. Egentlige diskussioner består af en vekslen mellem undervisning og den studerendes indvendinger og spørgsmål. Funktionerne bruges cirkulært, dvs. de er ikke bundet op på faser,¹¹ og de er bestemt efter deres overordnede karakteristika da de godt kan indeholde nogle af de andre funktioners karakteristika på samme tid.

Model 1. De fem funktioner.

◀ Spørgende <i>få til at give information/reflektere</i> – implicit vurdering	Undervisende <i>få til at forstå</i> – eksplicitte kriterier	▶	
◀ Evaluerende <i>at vise noget</i> – eksplicit vurdering	Planlæggende <i>at anvise eller opfordre til noget</i> – implicitte kriterier	▶	Metafunktion <i>lede opmærksomheden hen på noget</i>

Modellen angiver inden for hvilken ramme der foregår eksplicit vurdering eller fremkommer eksplicitte kriterier, og inden for hvilke der ikke gør. Den antyder også at funktionerne frem-

¹⁰ Jf. også Tannen & Wallat 1999 om *interactive frames*.

¹¹ I udenlandske vejledningsinstruktioner kan man se en opdeling mellem vejledningssamtalens faser *getting acquainted time*, *diagnostic time*, *instructional time* og *evaluation time* (Muriel Harris, jf. Cooper et al. 2003, p. 258). Mine to samtaler viser at faser i samtalerne er bundet op på helt andre ting: dels en orientering mod samtalens begyndelse, midte og afslutning, dels på en kronologisk gennemgang af teksten, efterfulgt af formalia, en opsummering og sidst den studerendes supplerende spørgsmål.

står enkeltvis, men der er tale om meget tætte skift i interaktionen, hvor sekvenser i samtalen består af en række af disse funktioner. Enkeltvis har jeg defineret funktionerne på følgende måde:

- (1) *Den evaluerende funktion*: tilbagemelding (feedback) på det den studerende har skrevet. Foregår dels bagudrettet på teksten, hvilket indirekte også vil sige på den studerendes handlinger, dels på den studerendes indvendinger og kommentarer undervejs og, i mindre omfang, på den studerendes kompetencer generelt. Går på tekstens styrker og svagheder¹² i relation til den ideelle tekst. Udgør en eksplicit vurdering, men bærer ikke i sig selv eksplicite kriterier. Formålet er *at vise noget*.
- (2) *Den spørgende funktion*: afklaring af misforståelser og uklarheder i teksten både med henblik på at afklare dem for den studerende (dvs. ikke reelt spørgende) eller til brug for den videre vejledning. Er bagudrettet mod teksten og den studerendes intentioner, men også fremadrettet. Udgør en implicit vurdering af teksten, og gentager indirekte den forudgående kritiske læsning af teksten. Er en slags diagnose 'på skrømt' når den går på det vejlederen godt er klar over. Formålet er at få den studerende til *at give information og reflektere*.
- (3) *Den planlæggende funktion*: forslag og opfordringer til den studerende (feedforward). Kan foregå mere eller mindre direktivt. Kan gå på fx tekststrukturer, men også mere overordnet på supplerende læsning eller metode, og altså både på ændringer og tilføjelser. Kriterierne for den ideelle tekst ligger implicit. Formålet er *at anvise* eller *opfordre* til noget.
- (4) *Den undervisende funktion*: dels bibringelse af supplerende, nødvendig viden, både i relation til indhold og i relation til opgavegenren, dels afklaring af misforståelser. Signalerer også hvad der er *relevant* viden, og er en eksplicitering af kriterier. Formålet er at få den studerende *til at forstå*.
- (5) *Metafunktionen*: bruges bl.a. til at italesætte de andre funktioner, men også til at henvise konkret til tekststeder og til selve aktiviteten deltagerne er i gang med. Formålet

¹² Dog foregår der stort set ingen ros i de to samtaler.

er at lede opmærksomheden hen på teksten, deltagerne, dagsordenen eller samtalens forløb.

5. Modstand og eftergivelse

Det er ikke overraskende at de studerende bliver mest nervøse når vejlederen evaluerer på teksten bagudrettet, fx ved oplæsning, eller på den studerendes kompetencer, eller holder fast i den spørgende funktion, for det er her den studerende sættes i centrum. Og især i forbindelse med den spørgende funktion spiller det ind at vejlederen også skal bedømme det endelige produkt. Således bliver alle parter 'lettede' når vejlederen går videre til undervisning eller planlægning, fordi deltagerne her forholder sig til det fremtidige stof. På trods af at jeg har fokuseret ensidigt på vejledernes sprog handlinger, så realiseres disse handlinger af de studerendes reaktioner. Funktionerne udgør et magtmiddel for den der styrer dem, men da samtaledeltagerne jo forventer denne magt, forekommer det helt *naturligt*. Det er også vigtigt at vejlederen har flere privilegier, og at *valget* af handlinger nok kan udfordres, men ikke afvises, og at udfordringen har sin pris. Som i det følgende eksempel der både illustrerer funktionerne i praksis og hvordan den studerende reagerer på vejlederens åbne spørgsmål i l.22.

Eksempel 1

- 1 V: nej det vil sige problemet øh kan måske anskueliggøres for dig på denne her måde også ved at sige
2 jamen øh hvor meget bruger du din teoretiske indledning i de to analyser
3 S: mm
4 V: altså j i ø din indledning den teoretiske indledning her øh som handler om det fantastiske ikke
5 (p) ((rømmer sig)) der øh der bruger du øh begrebet ikke (p) øh og så har du et æh et æh =
6 S: mm mm
7 V: = afsnit der hedder [værk 1] som *fantastisk fortælling* og derefter (p) når du så går ind og =
8 S: mm
9 V: = kigger på *det her* (p) så forsvinder begrebet (pp) det er helt væk (p) det er helt væk her
10 S: mm altså så det skal ind i det også på en eller anden måde ja
11 (p)
12 V: ikke og så dukker det pludselig (p) op igen øh i forhold til øh altså i selve læsningen =
13 S: ((griner)) ja
14 V: = af [værk 1] der er jeg tror ikke det står det et eneste sted (p) øh det fantastiske vel (p) =
15 S: ja ((griner let)) nej
16 V: = og det var jo det du skulle bruge som arbejdsredskab (p) øh i din læsning af [værk 1] ikke =
17 S: mm ja ja
18 V: = men men det fuldstændig fraværende og så dukker det op igen når du går i gang med at læse
19 S: ((fnis))
20 V: = [forfatter 2]-teksten ikke
21 S: jamen er det fantastiske h hænger det sammen med det moderne
22 V: det var jo noget at diskutere (p) ikke
23 S: ja men så skal jeg jo til at ø u undersøge hele litteras tur historien for at
24 finde ud af om den også er fantastisk (p) hhh ja hæ hæ
25 V: næ (p) altså det handler jo det handler jo om at
26 foretage en diskussion af det fantastiske (p) ikke for hvad det fantastiske er =
27 S: ja ja
28 V: = (p) øh ((rømmer sig)) så det vil jeg da foreslå dig at gøre lidt (p) mere intensivt end du gør =

29 S: mm
 30 V: = her ikke (p) øh altså pi (uf)
 31 S: ja ok altså og flette det ind i det om det moderne også det romantisk moderne

Funktionerne i tekststykket kan altså kort bestemmes som følger: l. 1: metafunktion, l. 2: spørgende, ll. 4-20: evaluerende, l. 22: spørgende/planlæggende, l. 25: undervisende og ll. 28-30: planlæggende. Idet vejlederen i l. 22 svarer på den studerendes spørgsmål (som er en indvending mod hans evaluering), samler han op på sit første initiativ i ll. 1-2: ”hvor meget bruger du din teoretiske indledning i de to analyser.” Den studerende reagerer modvilligt, men også nervøst ledsaget af grin med: ”ja men så skal jeg jo til at ø u undersøge hele litteras tur historien for at finde ud af om den også er fantastisk (p) hhh ja hæ hæ.” Hertil vejlederen går over og *underviser* med ”det handler jo om” og direkte herfra til *planlægning* som den studerende reagerer eftergivende på med et afklarende foreslag/spørgsmål. Den studerendes modvilje afstedkommer en kontant kvalificering fra vejlederens side idet han henviser til opgavens mere overordnede mål. Da den studerende igennem hele samtalen optræder noget modvillig over for hans form (diagnosen ’på skrømt’), bliver hun til stadighed konfronteret med sin manglende vilje eller evne til at gå ind i diskussion med ham på grundlag af sin tekst. Således må hun sidde med en stærk fornemmelse af at ’dumpe’, mens hun omvendt også er klar over gevinsten ved at blive inddraget og udfordret.

6. Vejlederstrategier: Proces- og produktorienteret vejledning

Vejlederstrategien der er illustreret ovenfor, hænger sammen med vejlederens procesorienterede tilgang til vejledning. Den anden samtale, fra min undersøgelse, er mere produktorienteret. Termerne er hentet fra Tofteskov (1995),¹³ og de udtalte forskelle er at vejlederen i den produktorienterede vejledning anviser, mere end diskuterer, mens den procesorienterede vejleder har læreprocessen i fokus. Samtidig skulle den sidste form også muliggøre en højere grad af åben og spørgende dialog end den første form (jf. Tofteskov 1995:23f). Ser man på vejledningssamtalen som en institutionel samtale og i lyset af den omnirelevante asymmetri, må den åbne dialog modificeres. Vejlederstrategierne baseres på den varierende brug af funktioner: I den procesorienterede opholder vejlederen sig længere tid ved den spørgende funktion, den studerendes svar og undervisning (ekskurserne i samtalen), i den produktorienterede går vejlederen straks fra spørgende til planlæggende, evt. ganske kort over undervisende.

¹³ Tofteskov taler om produktvejledning og procesvejledning. Og vel at mærke ikke som vejledertyper, men vejledningstyper, og ud over at han også har to andre typologier på banen, kontrolvejledning og laissez faire-vejledning, bemærker han at der ikke er tale om rene former. Kontrolvejledning er ifølge min brug ikke meningsfuld at adskille fra de andre vejledningsformer, og Tofteskov problematiserer selv formen.

Herigennem kan man se hvilken vægt der lægges på at vejlederen sikrer sig at de taler om de samme kriterier.

7. To eksempler

De følgende to eksempler (2 og 3) illustrerer de to vejlederstrategier. Begge vejledere går frem efter deres egne margenkommentarer i de studerendes tekster. Og det er netop deres margenkommentarer som kan kontrasteres som henholdsvis direktiv og spørgende. De direkte margenkommentarer består af understregninger, rettelser, spørgsmålstejn og imperativer, som fx ”uddyb.” Mens de spørgende margenkommentarer er længere, stiller åbne spørgsmål og desuden stiller litteraturforslag. Her er vi også samtidig inde i en fagspecificitet: De lange kommentarer knytter sig til litteraturhistorieopgaven hvor tolkninger og diskussioner har en anden plads end i sprog II-opgaven. Når vejlederne således bladrer frem i de studerendes papirer, bruger de margenkommentaren som støtte og vælger fx at læse op fra den studerendes tekst og fra egen kommentar hertil. I eksempel 2, fra samme samtale som foregående eksempel, lægger vejlederens spørgsmål *både* op til at den studerende skal gå ind i en forklaring/diskussion på stedet *og* til en efterfølgende ‘dialog’ hjemme – samstemmende med vejlederens gentagne bemærkninger om at der mangler *diskussion* i teksten:

Eksempel 2 (oplæsninger markeret med kursiv)

- (3) ((bladren i papirer))
V: lidt længere henne i det her afsnit øh: *naturalisterne mener ((rømmer sig)) at der er ophævet dobbeltheden efter at de har afskaffet himlen øh men modernisterne rykker så at sige dobbeltheden ind i mennesket selv den bliver en indre realitet ((rømmer sig))* og så spørger jeg dig er det ikke netop øh det som også romantik og naturalisme gør
- (4)
V: altså hvordan ophæver naturalisterne øh:: dobbeltheden
[
S: (naturalisterne?) ((hviskende))
- (3)
S: jamen altså de øh:: jamen det ved jeg ikke de der der er jo ikke nogen Gud mere og øh=
V: nej
S: = og det øh det da er ligesom det der er udenfor en der der (p) der er styrende (2) hvor modernisterne siger at det er det der er inden i en selv

Vejlederen refererer med ”og så spørger jeg dig (...)” til at spørgsmålet står i margenen.¹⁴ Den lange pause (4 sekunder) efter spørgsmålet kan være udtryk for at den studerende venter og ser om vejlederen læser det op uden at forvente et svar. Først efter endnu et uddybende

¹⁴ I parentes bemærket sidder disse to deltagere over for hinanden med hver deres tekstudgave, hvor der altså ikke er nogen kommentarer i den studerendes udgave, og spørgsmålet derfor virker meget direkte.

I eksempel 3, fra den anden samtale, hvor vejlederen også læser op fra en tekstpassage og et margenspørgsmål, lægges der *ikke* op til at den studerende inddrages videre i samtalen. Se hvordan vejlederen holder på ordet (med ø::h) og springer videre i teksten med ”så skriver du” og ”også her”:

[illegible]

Selvom de to strategier er meget forskellige, så standardiseres samtalen i lige høj grad af vejlederne der styrer fremdriften i samtalen og vælger vejledningsform.¹⁵ På den måde gennemføres også vejledernes dagsorden for samtalen uden at det egentlig på noget tidspunkt bliver relevant at høre om den studerende har en.

180

8. Opsamling

Jeg ser ikke vejledningssamtaler som problematiske i sig selv, men ser altså en modstrid mellem bestemte forestillinger om vejledning og så den konkrete praksis. Hvis min undersøgelse afspejler generelle tendenser ved opgavevejledning, er både studerende og vejledere i vejledningssamtalen på en umulig opgave hvis de skulle forsøge at bryde med den indbyggede vejlederstyring. Men man kan overveje om det er muligt at opstille nogle pædagogiske redskaber enten for 1) at *omgå dynamikken* så studenterstyring kan implementeres bedre i denne institutionelle samtale, eller for 2) at *eksplicitere funktionerne* så interaktionen bliver gennemsigtig. Det kunne være faste vejledningsprotokoller, afklaring af dagsorden (vejlederen kan fremsende sin dagsorden inden samtalen), styring og minimering af tekststykker, handouts med vejlederens vejledningstilbud og -krav samt opgavekriterier for den enkelte opgave, evalueringer osv. Mange redskaber bruges allerede rundt omkring, og eksplicitering synes at være nøgleordet. Hvis sådanne tiltag imidlertid ensrettes, er vi måske inde i en uønskværdig bureaukratisering af vejledningssamtalen, men modsat kan man heller ikke lade som om at samtalen ikke allerede er institutionaliseret. På baggrund af en sammenligning mellem forskellige institutioners praksisser og holdning til vejledning, hvor faktorer som fx tekstlæsning, formalisering eller opfattelse af selvstændighed varierer, kunne man se på hvordan dette spiller ind på samtals dynamik og funktionerne der trækkes på (flere end dem jeg har fundet og mere nuanceret), og dermed på om der er klarere linjer i den ene praksisform frem for den anden.

Vejledning skal ikke nødvendigvis være let for den studerende, og den studerende må gerne gå hjem med flere spørgsmål end svar. Men at praksisform og opgavekriterier forhandles i situationen, er måske med til at gøre vejledning unødigt diffus for alle deltagere.

Litteratur

- Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T. M., & Swann, J. (2003) *Teaching Academic Writing – A toolkit for higher education*. Routledge, London and New York.
- Cooper, G., Bui, K., & Riker, L. (2003) Protocols and process in Online Tutoring, pp. 255-266. In: C. Murphy, & S. Sherwood (Eds.), *The St. Martin's Sourcebook for Writing Tutors*, 2.nd edition. Bedford, St. Martin, Boston/New York.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992) (Eds.). *Talk at work – interaction in institutional settings*. (Studies in Interactional Sociolinguistics, general ed. J.J. Gumperz). Cambridge University Press, Cambridge.
- Drew, P., & Sorjonen, M.-L. (1997) Institutional dialogue. In T.A. van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction: Discourse Studies 2 – a multidisciplinary introduction*, pp. 92-118. London, Sage Publications.
- Elbow, P. (1981) *Writing with power – techniques for mastering the writing process*. Oxford University Press, New York.

- Harboe, T. (2000) *De studerendes forventninger til specialevejledning – en spørgeskemaundersøgelse*. Pædagogisk center, Samfundsvidenskab, Københavns Universitet.
- Lauvås, P., & Handal, G. (1998) *Hovedfagsveiledning ved universitetet i Oslo – Rapport fra prosjektet 'Vitenskapelig veiledning'*. Rapport nr. 1. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt & Fagområdet for universitetetspedagogikk.
- Linell, Per (1990) The power of dialogue dynamics. In I. Markova & K. Foppa (eds.), *The Dynamics of Dialogue*, pp.147-178. Harvester Wheatsheaf.
- Linell, P. (1999) *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Series title: Impact: Studies in language and society 3, John Benjamins Publisher.
- Skagen, K. (2001) Veiledningssamtaler i bakhtinsk perspektiv. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel og læring*, pp. 197-218 Oslo, Abstrakt forlag.
- Tannen, D. & Wallat, C. (1999) Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical examination/interview. In A. Jaworski & N. Coupland (eds.), *The Discourse Reader*. pp. 346-66. New York & London: Routledge.
- Tofteskov, J. (1996) *Projektvejledning – og organisering af projektarbejde*. Samfundslitteratur, Frederiksberg.

Hvis nogen er interesserede i at læse mere fra mit speciale, kan jeg sende en kopi. Send en e-mail til Trine L. Gandil: tlg@hum.ku.dk eller gandil@wanadoo.dk.