

Skriftlige opgaver og vejledning

2000

**Skriftlige opgaver og
vejledning**

© 2000 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:

Statens Information
Publikationsafdelingen
Postboks 1103
1009 København K

T 33 37 92 28
F 33 37 92 80

E sp@si.dk
H www.si.dk

Kr. 50,- inkl moms

ISBN 87-7958-001-7

Forord	9
1 Indledning	11
1.1 Præsentation af problemfeltet	11
1.2 Rapportens afgrænsninger	12
1.2.1 Evalueringscentrets rapporter	12
1.2.2 To universiteter	12
1.2.3 Større skriftlige opgaver	13
1.2.4 Vejledning	14
1.2.5 Studietidsforlængelse - 'specialesump'	14
1.3 Rapportens og de enkelte kapitlers indhold	16
1.3.1 Dokumentationsformer og metoder	18
1.3.2 Afslutning	18
2 Evalueringscentrets rapporter	19
2.1 Indledning	19
2.2 Humaniora	21
2.2.1 Anbefalinger og andre opfordringer	21
2.2.2 Tiltag	23
2.2.3 Begrundelser og årsager	24
2.3 Samfundsvidenskab	25
2.3.1 Anbefalinger og andre opfordringer	25
2.3.2 Tiltag	26
2.3.3 Begrundelser og årsager	27
2.4 Naturvidenskab	27
2.4.1 Anbefalinger og andre opfordringer	27
2.4.2 Tiltag	28
2.4.3 Begrundelser og årsager	28
2.5 Andet	30

2.6	Sammenfatning - fællestræk i fugleperspektiv	31
2.6.1	Problemfelter - anbefalinger	32
2.6.2	Problemfelter - tiltag og andre forslag	34
2.6.3	Problemfelter - begrundelser og årsager	35
2.7	Opfølgning og evaluering	37
3	Skriftlig vejledning	39
3.1	Indledning	39
3.1.1	Mangfoldighed	39
3.1.2	Information - set oppefra og nedefra	40
3.2	Fakultetsinitiativer	41
3.2.1	Humanistisk Fakultet - Specialepakken	41
3.2.2	Specialepjece og evalueringsrapporternes anbefalinger	42
3.3	Problemfelter	44
3.3.1	Det Humanistiske Fakultet	44
3.3.2	Det Samfundsvidenskabelige Fakultet	45
3.3.3	Det Naturvidenskabelige Fakultet	45
3.4	Opfølgning og evaluering	46
3.5	Studenternes informationsmuligheder	46
3.5.1	Indledning	46
3.5.2	Informationsjagt	47
3.5.2a	Anne	47
3.5.2b	Benjamin og Carlo	49
3.5.2c	Dorte	51
3.5.2d	Esben, Frederikke og Ginger	52
3.5.2e	Henriette, Ivan og Joakim	53
3.6	Problemfelter	55
3.6.1	Specialevejledning - på skrift	55
3.6.2	Fagenes skriftlige dimension	55
3.7	Opfølgning og evaluering	57
3.7.1	Snit, problemfelter og fokuspunkter	57
4	Skrivning som håndværk	59
4.1	Indledning	59
4.2	Formidlingscentrenes etablering	61
4.2.1	Begrundelser og idégrundlag - på humaniora	61
4.2.2	Visionen - for humaniora	61

4.2.3	Realiteten - på humaniora	62
4.2.4	Begrundelser, idégrundlag og realiteter - på samfundsvidenskab	62
4.3	Opgaver og aktiviteter	63
4.3.1	Humaniora	63
4.3.2	Samfundsvidenskab	64
4.3.3	Centrenes forhold til institutterne	65
4.3.4	Centrenes fælles fremtidsmål	66
4.4	Problemfelder	67
4.5	Evaluering og anden opfølgning	71
4.5.1	Centrene og de syv problemfelder	71

5 Opgaver/vejledningsforestillinger 75

5.1	Indledning	75
5.1.1	Kapitlets struktur	76
5.2	Skriftlige opgaver og vejledning på grunduddannelsen	77
5.2.1	Øvelsesopgaver	77
5.2.2	Projektarbejde	77
5.2.3	Ingen evaluering af vejledning	78
5.2.4	Problemfelder	78
5.3	Bachelorprojektet - opgaven og vejledningen	79
5.3.1	Opgavens karakter	79
5.3.2	Opfattelsen og oplevelsen af opgaven	79
5.3.3	Ligheder i vejledningen	80
5.3.4	Forskelle i omfang og eksplicitering af retningslinjer	80
5.3.5	Forskelle i vejledningen	80
5.3.6	Problemfelder	81
5.4	Overbygningsopgaver og vejledning	82
5.4.1	Problemfelder	83
5.5	Specialestudiet	83
5.5.1	Forskelle i rammerne	84
5.5.2	Problemfelder	86
5.6	Vejledningen under specialestudiet	87
5.6.1	Ligheder og enigheder	87
5.6.2	Forskelle og uenigheder	89
5.6.3	Problemfelder	93
5.6.3a	Faglig skriftlighed - skriftlig faglighed	93
5.6.3b	Akademisk opgaveskrivning i et fagligt miljø	94

5.7	Vejlederuddannelse og pædagogisk refleksion	95
5.7.1	Evaluering af vejledning	95
5.7.2	Pædagogisk refleksion	95
5.7.3	Vejlederuddannelse	96
5.7.4	Problemfelder	96
5.8	Opfølgning og evaluering	97
5.8.1	Opfølgning	97
5.8.2	Evaluering	100
5.8.3	Fakultetsniveau	100
5.8.4	Progression i den skriftlige dimension	100
5.8.5	Andre tematiske evalueringer	101
6	Gode vejledningsforløb	103
6.1	Indledning	103
6.1.1	Kriterier for de tolv essays	104
6.2	Vejledning - set med kandidatøjne	105
6.2.1	Om dengang jeg skrev speciale...	105
6.2.2	Specialestudium på Niels Bohr Institutet	106
6.2.3	Specialestudium på dansk, Københavns Universitet	109
6.2.4	Specialestudium på fransk, Københavns Universitet	111
6.2.5	Specialestudium på Statskundskab, Københavns Universitet	111
6.2.6	Specialestudium på statskundskab, Århus Universitet	113
6.2.7	Specialestudium på geografi, Københavns Universitet	114
6.2.8	Specialestudium på Musikvidenskab, Københavns Universitet	116
6.3	Vejledning - set med vejlederøjne	118
6.3.1	Specialevejlederens rolle	118
6.3.2	Specialevejledning - en dialog, der skærper og uddyber	119
6.3.3	Specialevejledning indenfor marinbiologi	122
6.3.4	Specialevejledning indenfor eksperimentel fysik	125
6.3.5	Specialevejledning indenfor teoretisk fysik	127
7	Bilag	129
	Litteratur	153

Forord

Denne rapport indeholder en afdækning af problemfelter forbundet med udarbejdelse af større skriftlige opgaver, herunder vejledningens rolle heri.

Danmarks Evalueringsinstituts formål er at gennemføre evalueringer og medvirke til kvalitetsudvikling af uddannelser og undervisning på alle niveauer. Dette projekt vedrører de videregående uddannelser og det indgår i instituttets Handlingsplan for år 2000.

På de videregående uddannelser eksisterer der en omfattende, men usystematiseret viden om problemstillingen. Derfor har det været både nødvendigt og ønskeligt at indhente information fra og gå i dialog med mange faglige miljøer, og vi er meget taknemmelige for de bidrag studerende, undervisere og administratorer har ydet i forhold til dette projekt.

Rapporten indeholder udover afdækningen af problemfelter også overvejelser om opfølgings- og evalueringsmuligheder. Derfor er det vores håb at rapporten kan bidrage til at videreudvikle de diskussioner og det arbejde der foregår på de videregående uddannelser vedr. skriftlige opgaver og vejledning.

Christian Thune
Direktør

1.1 Præsentation af problemfeltet

Den viden der er om udarbejdelse af større skriftlige opgaver og vejledning i den forbindelse, er på samme tid begrænset og omfattende.

Begrænset fordi de undersøgelser der er gennemført primært er af mere lokal karakter idet de typisk omhandler opgaveskrivning og vejledning i et bestemt fag eller indenfor et givet fagområde. Omfattende fordi vejledning ved skriftlige opgaver indgår som et vigtigt aspekt ved den såkaldte processkrivning og den skrivepædagogiske forskning, et arbejdsfelt der har udviklet sig kraftigt gennem de sidste 15-20 år på alle uddannelsesniveauer, i Danmark såvel som i andre lande. Den skrivepædagogiske publikationsvirksomhed er - næppe overraskende - ret omfattende.

I USA har man som et led i nogle større systematiske forskningsprojekter om skriveprocesser undersøgt vejledningens betydning og former. Den etik der ligger bag processkrivningen og den dertil relaterede skrivepædagogik medfører at de undersøgte forhold bedømmes, og skrivelitteraturen er derfor rig på anvisninger på, hvordan skriveprocesser kan forbedres og udvikles, herunder vejledningens og vejlederens rolle heri. En tilgang/tradition som også afspejler sig i den danske skrivepædagogiske praksis samt den litteratur der handler om opgaveskrivning, herunder vejledning i akademisk skrivning.

Der er ikke gennemført større systematiske undersøgelser af skriveprocesser og vejledning i Danmark. Derimod eksisterer der på danske uddannelsesinstitutioner en omfattende, men atomiseret viden om de problemstillinger der er knyttet til udarbejdelsen af større skriftlige opgaver, herunder vejledning. Den eksisterer som 'tavs viden' i de faglige miljøer og fremtræder derfor i reglen som individbundet. Samtidig eksisterer der en række regler og forskellige former for publikationer om større skriftlige opgaver, herunder nogle af Evalueringscentrets rapporter. Men den manglende begrebsliggørelse og fraværet af en fælles referenceramme gør at både regler og anden informa-

tion tolkes individuelt eller "kulturbundet", forstået som knyttet til det faglige miljø eller det enkelte institut.

Rapporten her betræder derfor ret jomfrueligt land. Den afdækning der er foretaget for at belyse hvilke problemstillinger der er knyttet til udarbejdelse af større skriftlige opgaver og vejledning, er et forsøg på at sætte dette tema på begreb. Ud over kendskab til skrivepædagogik og skrivepædagogisk forskning bygger rapporten på en systematisk indsamling og analyse af forskellige informationstyper, skriftlige såvel som mundtlige. Indholdsmæssigt har det den konsekvens at rapporten i højere grad rejser spørgsmål og angiver problemstillinger, end den giver svar og forslag til færdige løsninger.

1.2 Rapportens afgrænsninger

1.2.1 Evalueringencentrets rapporter

I Handlingsplan år 2000 står at udgangspunktet skal ske fra de allerede udarbejdede evalueringsrapporter. En gennemgang af de 62 rapporter som Evalueringencentret udgav viser at problemfeltet ikke er behandlet systematisk heri. Til dokumentation i denne rapport er udvalgt et antal evalueringsrapporter ud fra følgende kriterier:

Problemfeltet større skriftlige opgaver og vejledning indgår med en vis vægt. Dvs. at problemfeltet berøres i styregruppens anbefalinger og/eller det er gjort til genstand for særlig grundig analyse i evalueringsrapporten. De udvalgte evalueringsrapporter vedrører forskellige fagområder (humaniora, samfundsvidenskab, naturvidenskab o.a.).

1.2.2 To universiteter

I det kapitel der bygger på Evalueringencentrets rapporter indgår et bredt spektrum af lange videregående uddannelser og uddannelsesinstitutioner. Til belysning af problemfeltet som helhed indgår derudover forskellige typer af empiriske data (regelsæt, publikationer, interviews mv.) primært fra Københavns Universitet og Roskilde Universitetscenter. I projektets startfase indgik også andre universiteter og lange videregående uddannelser (Handelshøjskolen og DTU). Men efterhånden som problemfeltet blev tydeliggjort, viste det sig at afdækningen kunne basere sig på dokumentation fra netop disse to institutioner. Valget af dem skyldes både deres klart forskellige studieopbygning og deres forskellige initiativer med betydning for udarbejdelse af skriftlige opgaver og vejledning.

På Københavns Universitet tog Det Humanistiske Fakultet i 1992 initiativ til at danne Formidlingscentret, og i 1995 tog Det Samfundsvidenskabelige Fakultet initiativ til dannelse af Pædagogisk Center. Begge centre vejleder i skriveprocesser, gennemfører kurser og udarbejder publikationer

om skrivning, skriftlighed og skriveprocesser, herunder vejledning. Centrene varetager nogle af de pædagogiske opgaver som tidligere alene var tillagt de enkelte institutter. Det har betydet en synliggørelse af en række problemstillinger om netop dette felt. Etableringen og udviklingen af dem kan af nogle tages som udtryk for at man har erkendt at det at skrive ikke (kun) er en guds gave, men derimod et håndværk der kan læres; andre ser det som et udtryk for at antallet af studerende og antallet og typerne af skriftlige opgaver er vokset så kraftigt at fagenes hidtidige vejledningskapacitet og -formåen ikke er tilstrækkelig. Hertil kunne komme yderligere et synspunkt, nemlig kulturimport. Formidlingscentre, Writing Centres/Labs, findes på stort set alle amerikanske og mange britiske universiteter. På de øvrige fakulteter på Københavns Universitet har man ikke sådanne centre, men man anvender centrene publikationer og oplyser studerende om centrene øvrige faciliteter.

Et andet interessant initiativ i forhold til problemfeltet er den såkaldte Specialepakke som Det Humanistiske Fakultet udsendte i 1999. Den indeholder skabeloner som fakultetets institutter kan bruge til udformning af specialepjece, specialeseminar og specialekontrakter.

I projektarbejde, som det praktiseres på Roskilde Universitetscenter, anvendes flere former for skriftligt arbejde (oplæg til projektmøder og midtvejsevalueringer, projektrapporter mv.) som indgår i det samarbejde de enkelte projektgrupper har med deres vejleder(e). Projektarbejdet starter på basis, og de studerende får fra starten af studiet mulighed for at udvikle vejledningskompetencer. Et forhold der klart adskiller sig fra grunduddannelserne på Københavns Universitet hvor normen er den lærerstillede, forholdsvis færdighedsprægede opgave.

Undervisere på Roskilde Universitetscenter har udgivet en række bøger og andre publikationer om projektarbejde som også bruges på mange andre uddannelsessteder. Det er karakteristisk for disse bøger at de beskriver og foreslår arbejdsmåder der bygger på en kombination af læringsforestillinger og praktiske erfaringer, men ikke på større systematiske undersøgelser af vejledningspraksis.

1.2.3 Større skriftlige opgaver

I forbindelse med afdækningen er der er indsamlet et empirisk materiale om større skriftlige opgaver på en række fag. Fra semesteropgaver og andre afløsningsopgaver, over bacheloropgaver til specialer. Ikke mindst på Københavns Universitet er opgavevariationen meget stor, både i sig selv og sammenlignet med Roskildes Universitetscenter.

Rapporten præsenterer derfor problemstillinger der vedrører mange typer af skriftlige opgaver og vejledning, men specialestudiet - specialeskrivning og specialevejledning - indgår med større vægt end de øvrige opgaver. Det skyldes flere forhold: specialet er en større opgave, og det har desuden den fordel at det i forhold til de øvrige skriftlige opgavetyper er relativt velbeskrevet både i

evalueringsrapporterne og i uddannelsernes informationsmateriale. Samtidig er specialet forholdsvis eksemplarisk idet mange af de problemstillinger der gør sig gældende omkring specialeskrivning og specialevejledning også gør sig gældende for projektrapporter, bacheloropgaver og andre mere selvstændige opgavetyper.

Ved at undersøge slutstenen, specialet, kommer man naturligt til at inddrage de skrivemæssige/skriftlige kvalifikationer som de studerende har eller burde/kunne have erhvervet i løbet af uddannelsen. Det giver anledning til at belyse progressionen i uddannelsernes skriftlige dimension.

1.2.4 Vejledning

I afdækningen af de problemstillinger der er knyttet til udarbejdelse af større skriftlige opgaver, anskues vejledning som et væsentligt aspekt ved opgaveudarbejdelse, dvs. som et problemfelt der indeholder en række forskellige problemstillinger af betydning for studerendes arbejde med skriftlige opgaver og udvikling af deres skriftlige kompetencer. Vejledning kan være bagudrettet eller fremadrettet. Fokus i den bagudrettede er ofte fejlfinding - det klassiske eksempel herpå er retning med den røde pen. Fremadrettet vejledning er i reglen procesrettet dvs. at den foregår samtidig med at opgaver tænkes og udformes. Det er især den sidste form for vejledning der problematiseres i denne rapport pga. de opgavetyper der behandles.

Ved vejledning forstås vejledningsrelationen mellem en eller flere studerende og en vejleder. Men vejledning kan også være skriftlig, fx information om opgavekrav og vejledningsnormer som de studerende har brug for eller anvender i forbindelse med deres skriftlige opgaver. Derfor behandles begge typer af vejledning.

1.2.5 Studietidsforlængelse - 'specialesump'

Mange specialeskrivere bruger længere tid end den der er normeret til specialestudiet, og nogle studerende afslutter ikke deres uddannelse, fordi de går i stå i specialeskrivningen. Denne problemstilling går under navnet 'specialesump'. Problematikken omtales i en del evalueringsrapporter, og flere af de tiltag som uddannelserne anbefales at tage i anvendelse for at forbedre specialestudiet, sættes også i relation hertil. I det skriftlige vejledningsmateriale om specialestudiet omtales problemfeltet stort set ikke, derimod indgår 'det at gøre noget ved specialesumpen' i begrundelserne for at etablere Formidlingscentret og Pædagogisk Center. I de interviews der er gennemført med repræsentanter fra forskellige institutter, er problemfeltet også blevet diskuteret. Holdningerne til hvad man skal gøre er yderst varierede. Nogle institutter har ret faste procedurer for henvendelser til de specialestuderende man ikke har hørt fra i længere tid. Nogle vejledere følger konsekvent op på at en specialestuderende udebliver fra et aftalt møde, mens andre mener at et flerårigt speciale ikke behøver at være udtryk for et problem, men derimod for faglig fordybelse

eller et personligt valg. Disse holdninger findes både blandt vejledere og studerende. Hertil kommer yderligere et interessant træk, nemlig at mange mener at den såkaldte 'specialesump' faktisk dannes lang tid før specialestudiet, nemlig i forbindelse med bacheloropgaven.

Problemstillinger med relation til den såkaldte 'specialesump' indgår i alle rapportens kapitler, men den tages ikke ud til særskilt behandling. Det er der flere grunde til:

For det første må man antage at der er mangfoldige årsager til at nogle ikke bliver færdige eller bruger meget lang tid på overbygningsuddannelsen eller specialestudiet. Årsagerne hertil kan være af personlig, social og/eller økonomisk karakter. En afdækning af disse forhold kunne udgøre en særskilt opgave.

For det andet er det vanskeligt at sige hvem der reelt indgår i 'specialesumpen', og dermed hvilket omfang den har. Med reelt vanskeligt menes at fag og personer opfatter det yderst forskelligt.

For det tredje er der en del der taler for at de problemer der indgår som medvirkende årsager til at 'specialesumpen' opstår, kan ses i relation til studiestrukturen som sådan, herunder fagenes skriftlige dimension. Med studiestrukturen tænkes på sådan noget som at mange eksamener på Københavns Universitet er indrettet sådan at den studerende kan vælge mellem en mundtlig eksamen, en skriftlig prøve eller en afløsningsopgave. De to første vælges i stort omfang hvorfor en del studerende ikke får øvet de mere selvstændigt definerede opgavetyper tilstrækkeligt. Med den skriftlige dimension tænkes bl.a. på at der ser ud til at være ret lille sammenhæng mellem de forskellige skriftlige opgavetyper på det enkelte studium, dvs. at den skriftlige progression er lav. Hertil kommer at specialet normalt skrives individuelt, mens afløsningsopgaver og projektopgaver i løbet af studiet ofte skrives i grupper. Det kan betyde at den enkelte ikke får tilstrækkelig øvelse i at problematisere, finde informationer, tilrettelægge og gennemføre en større skriftlig opgave endside får udviklet kompetencer der er nødvendige for at få udbytte af vejledningen.

For det fjerde er regler og normer omkring specialestudiet så forskelligartede at det vanskeliggør en definition af 'specialesumpen', med mindre man alene vil definere den som den gruppe af studerende der overskrider den normerede studietid eller den normerede tid til specialestudiet.

Samtidig bør det understreges at kvaliteten af vejledningen, det være sig i form af kendskab til skriveprocesser eller klargøring af de faglige normer for opgaveskrivning, er en betydningsfuld faktor for alle specialestudierende. Afdækningen viser at større pædagogisk kvalitet i vejledningen, klarere normer og rammer omkring specialestudiet, herunder øget skriftlig information, specialeseminarer og opgavebibliotek, synes at have en positiv effekt på specialestudiet. Man må derfor

antage at det også mindsker frafaldet og dermed kan virke forebyggende i forhold til 'specialesumpen'.

1.3 Rapportens og de enkelte kapitlers indhold

Rapporten er en afdækning af problemfelter og problemstillinger der er knyttet til udarbejdelsen af større skriftlige opgaver og vejledning i den forbindelse. Den består af fem kapitler hvor den analytiske tråd udgøres af de syv temaer som fremtræder med udgangspunkt i evalueringsrapporterne. Ud over en præsentation af problemfelterne indeholder det enkelte kapitel overvejelser over evalueringsmuligheder og andre former for opfølgning i relation hertil.

Evalueringscentrets rapporter

Kapitlets første tre afsnit, Humaniora, Samfundsvidenskab og Naturvidenskab er ensartet opbygget. Først præsenteres evalueringsrapporternes anbefalinger og ønsker vedr. problemfeltet, dernæst de skrive- og vejlednings-relevante tiltag som uddannelserne kunne tage eller har taget i anvendelse, og til sidst omtales de årsager og begrundelser som ligger bag evalueringsrapporternes anbefalinger og forslag. Hvert af de tre afsnit har en kort indledning der indeholder en karakteristik af evalueringsrapporterne fra de enkelte områder. Denne del af fremstillingen afsluttes med en kort omtale af de skriftlige opgaver på teologi. Sidste del af kapitlet udgøres af to sammenfatninger. Den ene er en opsamling af problemfelterne fra de første fire afsnit som bl.a. viser at skriftlige opgaver og vejledning er mest indgående belyst i evalueringsrapporterne om de humanistiske uddannelser efterfulgt af de samfundsvidenskabelige, de naturvidenskabelige og andre uddannelser. Den anden sammenfatning er en liste over de fokuspunkter og problemfelter som kunne inddrages i en evaluering af området eller indgå i andre former for opfølgning.

Kapitlet er meget dokumenterende samtidig med at det introducerer en lang række af de problemfelter og problemstillinger som indgår i resten af rapporten. Kapitlet er derfor ret informativt. Den travle læser henvises til bilag 2 hvor de temaer og hovedproblemfelter der anvendes og relateres til i resten af rapporten er samlet.

Skriftlig vejledning - regler og publikationer

Når talen falder på vejledning i forbindelse med udarbejdelse af større skriftlige opgaver er det første man tænker på i reglen mødet og samarbejdet mellem opgaveskriver og vejleder. Men vejledning har andre facetter, nemlig den skriftlige information om opgaver og vejledning, og de studerendes og vejledernes kendskab til og brug heraf.

Kapitlet præsenterer skriftlige informationsformer og informationsinitiativer på Københavns Universitet og Roskilde Universitetscenter. For at give et indtryk af variationen heri og for at belyse

hvordan skriftlig information kan inddrages i en evaluering eller give afsæt for andre former for opfølgning er præsentationen delt i to. I den første anskues problematikken på fakultetsniveau, i det andet viser historierne om Anne, Benjamin o.a. hvordan studerende oplever fagenes informationsmateriale.

Skrivning som håndværk

De opgaver som Formidlingscentret og Pædagogisk Center har, er ikke enestående for dem, men en fast organisering som den centrene er udtryk for findes ikke - så vidt vides - på de øvrige lange videregående uddannelsessteder.¹ Centrene er interessante på flere måder. De er udtryk for en i dansk sammenhæng ny måde at tænke opgaveskrivning og vejledning på, de arrangerer kurser for undervisere om vejledning og skriveprocesser, de afholder work-shops og kurser for studerende der gerne vil lære at skrive akademiske opgaver, de udgiver pjecer og bøger om skrivning, skriftlighed og vejledning som er nemt tilgængelige, og så har de for nylig gennemført en lille undersøgelse af specialestuderendes forventninger til specialeskrivning og -vejledning.

Kapitlet består af fire afsnit. Det første handler om formidlingscentrenes etablering og deres idégrundlag. Det andet handler om centrenes opgaver, aktiviteter og fremtidsmål. I det tredje præsenteres nogle centrale temaer og problemfelter som centrenes praksis giver indblik i. I det fjerde afsnit relateres centrenes praksis til de temaer vedr. udarbejdelse af større skriftlige opgaver og vejledning som fremgår af evalueringsrapporterne, nemlig pædagogisk kvalitet, kendte og realistiske opgavekrav, bedre vejledning, eksplicite normer for vejledning mv. Kapitlet afsluttes med nogle overvejelser over opfølgning og evaluering, herunder centrenes mulige inddragelse heri.

Opgaveskrivning og vejledningsforestillinger

Nogle problemstillinger kan afdækkes ved skrivebordsaktiviteter, såsom indsamling og bearbejdning af diverse skrevne informationer samt telefonsamtaler og mailveksling med institutioner. Andre problemstillinger kan bedre eller kun belyses ved at tale med de mennesker - undervisere og studerende - som har problemstillingerne tæt inde på kroppen. For at få indblik i de normer og forestillinger om opgaveskrivning og vejledning der gør sig gældende, gennemførtes en serie fokusgruppeinterview på Københavns Universitet og Roskilde Universitetscenter. Ud fra den opfattelse at opgaveskrivning og vejledning - de mange ligheder til trods - ikke bare er og foregår forskelligt, men også opleves og tænkes forskelligt sammensattes en buket af fag og områder til disse interview. Jf. bilag 6.

Disse interview kunne benyttes på to principielt forskellige måder. Man kunne præsentere fagene hver for sig, hvilket kunne belyse det enkelte fags skriftlige 'opgavekultur', eller man kunne belyse

¹ Note 1 i kapitel 4 ("Skrivning som håndværk") indeholder en liste over andre initiativer.

skriftlige opgaver og vejledning på tværs af fag. Det sidste er valgt fordi det kan vise hvilke problemstillinger der generelt er forbundet med udarbejdelsen af skriftlige opgaver og vejledning heri.

Kapitlet har seks hovedafsnit. De første fire følger studierne opbygning, sådan at det første handler om skriftlige opgaver og vejledning på grund- og basisuddannelserne, og det sidste handler om specialeprojekter. De fire afsnit består af en præsentation af de karakteristiske træk og problemfelter på hvert uddannelsesstrin. Det femte afsnit handler om vejlederuddannelse og pædagogisk kvalitet, og det sidste om evaluering og muligheder for udvikling af feltet, udarbejdelse af større skriftlige opgaver og vejledning.

Gode vejledningsforløb

Kapitlet består af en kort indledning og tolv 'essays' skrevet af syv unge kandidater og fem vejledere. De er spredt på fag og uddannelsessteder. I rapportens øvrige kapitler afdækkes en række problemfelter - nogle af overordnet karakter, andre mere specifikke. En afdækning betyder at man deler det man undersøger op, men opgaveskrivning og ikke mindst specialeskrivningsprocessen udgør jo også en helhed, nemlig for dem der deltager i den. Når vi har valgt at bede kandidater og vejledere om at skrive om gode vejledningsforløb er det ud fra en opfattelse af at gode eksempler kan virke inspirerende. Herudover er hensigten at skabe afsæt for refleksion, fx ved at medtænke de syv overordnede problemfelter undervejs i læsningen af de tolv 'essays'.

1.3.1 Dokumentationsformer og metoder

For at få kendskab til og undersøge et på mange måder uopdyrket felt som dette har vi fundet det mest hensigtsmæssigt at anvende forskellige kvalitative undersøgelsesmetoder. Følgende er benyttet:

- Systematisk dataindsamling (primært tekster, jf. bilagslisten)
- Fokusgruppeinterview
- Telefonenqueter
- Interview af enkeltpersoner

1.3.2 Afslutning

Man kan afdække og analysere på mange måder. Da området ikke er velbelyst har det betydet at vi har kontaktet og talt med mange mennesker - administratorer, undervisere, vejledere, studerende, dimittender og unge kandidater. Midt i en travl hverdag har de givet sig tid til at lade sig interviewe, holde møder og/eller skrive til os. Den store hjælpsomhed, parathed til at indgå i dialog og åbenheden i beskrivelserne af egen praksis vil vi gerne sige mange tak for.

2 Evalueringscentrets rapporter

2.1 Indledning

Denne undersøgelse giver ikke mulighed for at bedømme i hvor stort omfang eller hvordan udarbejdelse af større skriftlige opgaver og vejledningen i forbindelse hermed er indgået i de 62 fagevalueringer som Evalueringscentret gennemførte i perioden 1992 til 2000.

En læsning af de 62 evalueringsrapporter viser at der er tale om en sporadisk behandling af problemfeltet. Men det er muligt at en undersøgelse af det dokumentationsmateriale der ligger bag de 62 evalueringsrapporter, vil kunne tegne et lidt andet billede.²

I mange evalueringsrapporter berøres problemfeltet ikke. I nogle står der noget om større skriftlige opgaver eller om specialet, men intet om vejledning, mens der i andre står noget om vejledning, men ikke nødvendigvis specifikt i forhold til udarbejdelsen af større skriftlige opgaver. Og endelig er der en række rapporter hvor problemfeltet er behandlet lidt mere i sammenhæng, dvs. at problemfeltet indgår i styregruppens anbefalinger, og/eller det behandles i selvstændige afsnit/passus eller rubrikker i rapporten.

Til at belyse de måder problemstillingen, udarbejdelse af større skriftlige opgaver og vejledning ved større skriftlige opgaver, er behandlet på i Evalueringscentrets rapporter er der udvalgt 14 rapporter af sidstnævnte kategori. De 14 rapporter er valgt sådan at de tilsammen giver en alsidig præsentation af de anvisninger og overvejelser som Evalueringscentrets rapporter som helhed indeholder om problemstillingen. De fordeler sig på følgende fagområder³:

HUMANIORA

- Sprogvidenskab
- Engelsk

² Dokumentationens bag evalueringsrapporterne består af uddannelsernes selvevalueringer og de dertilhørende spørgeguiden, forskellige brugerundersøgelser, referater af styregruppens besøg o.a.

³ Jf. bilag 1 Liste over de 14 evalueringsrapporter

- Filosofi- og Idéhistorie
- Litteraturhistorie, litteraturvidenskab samt kultur, æstetik og kulturformidling
- Dansk/nordisk
- Kunsthistorie

SAMFUNDSVIDENSKAB

- Økonomi
- Jura
- Statskundskab, forvaltning/administration og samfundsfag
- Geografi⁴

NATURVIDENSKAB

- De videregående uddannelser i matematik-, fysik- og kemiuddannelserne
- Biologi
- Miljø- og planlægning
- Geografi

ANDET

- Teologi

Følgende udsagn fra evalueringsrapporten fra litteraturvidenskab kunne stå som et mantra for de fleste fag og uddannelser: Det anbefales derfor at vejledningen i opgaveskrivning styrkes.⁵

Men selvom der er mange fælles træk ved evalueringsrapporternes behandling af problemstillingen har hvert hovedområde sin særegne kombination af problemstillinger, som gør det rimeligt at præsentere anbefalinger, vurderinger og problemstillinger herfra før redegørelsen for fællestrækene. Derimod giver den tematiske afdækning kun i ringe grad grund til at skelne mellem de enkelte fags/institutters og uddannelsessteders praksis i forhold til skriftlighed, skriftlige opgaver og vejledning heri.⁶

⁴ Geografis fakultetsmæssige placering varierer på universiteterne

⁵ Uddannelser i litteraturhistorie, litteraturvidenskab mv., s. 64

⁶ Udtrykket "kun i ringe grad" dækker det forhold at RUC-studerende generelt er mere tilbøjelige til at kritisere den vejledning de modtager undervejs i (projekt)processen, mens de i lighed med studerende fra Ålborg Universitetscenter er overvejende tilfredse med den tilbagemelding de modtager på deres skriftlige opgaver. Umiddelbart ville man

De tre afsnit, Humaniora, Samfundsvidenskab og Naturvidenskab, er ensartet opbygget. Først præsenteres evalueringsrapporternes anbefalinger og ønsker, dernæst de skrive- og vejledningsrelevante tiltag som uddannelserne kunne tage eller har taget i anvendelse, og til sidst præsenteres de årsager og begrundelser som ligger bag evalueringsrapporternes anbefalinger og forslag.

For overskuelighedens skyld er hovedpointerne i de tre afsnit opstillet i punktform. Efter hver punktopstilling er der udvalgt citater til illustration af hvordan evalueringsrapporterne skriver om de problemstillinger punkterne omhandler. Det er ikke alle punkter der illustreres med citater, da det ville nedbryde det overblik som punktopstillingen gerne skulle være med til at skabe.

Hvert af de tre afsnit har en kort indledning der indeholder en karakteristik af evalueringsrapporterne fra de enkelte områder.

2.2 Humaniora

Evalueringsrapporterne om de humanistiske fag indeholder som helhed mere om udarbejdelse af større skriftlige opgaver og vejledning end rapporterne fra de øvrige områder. Det gælder både anbefalinger, omtalen af aktiviteter og procedurer omkring skriftlighed og vejledning som uddannelser har taget eller kunne tage i anvendelse, og de årsager og begrundelser der anføres.

2.2.1 Anbefalinger og andre opfordringer

Samlet set siger evalueringsrapporternes anbefalinger at uddannelserne bør sørge for

- Faste og ensartede rammer for specialeskrivningen

Af rapporterne fremgår det at de studerende tillige ønsker

- Bedre vejledning ved og tilbagemelding på (større) skriftlige opgaver.
Et ønske der ligger helt på linje med rapporternes analyser, vurderinger og anbefalinger.

måske antage at de RUC-studerendes kritik er udtryk for at de modtager ringere vejledning end studerende ved andre uddannelser. Men en ligeså sandsynlig årsag er at RUC-studerende gennem projektarbejdet på henholdsvis basis - og overbygningsuddannelserne opnår en vejledningskompetence der 1) gør dem bedre i stand til at formulere krav, ønsker og behov vedr. vejledning og 2) sætter dem i stand til at vurdere vejledernes tilbagemeldinger i forhold til deres egne skriftlige produkter, herunder projektrapporter. I slutningen af uddannelsen har en RUC-studerende typisk deltaget i skrevet 8-10 projekter med et ofte lige så stort antal vejledere. Hertil kommer at "de studerendes stemme" generelt fremtræder tydeligere i de dele af evalueringsrapporterne der omhandler RUC, men substansen er ret ens på tværs af uddannelsessteder.

Angående de faste og ensartede rammer anbefaler evalueringsrapporterne uddannelserne

- At udforme skriftlige retningslinjer for specialer og andre større skriftlige opgaver og
- At planlægge vejledningsopgaven som helhed.

Derudover omtales ønskeligheden af at sikre

- At de studerende har kendskab til opgavekravene (deres hensigt, omfang, struktur mv.)
- Relevant og adækvat tilbagemelding på de studerendes skriftlige opgaver og projekter
- Præcise og konkrete normer for omfanget af vejledningen
- Præcis og konkret information om vejledningsindsatsens placering og typer
- Præcise og kendte normer for tildeling af vejledere, så de studerende stilles ens uanset underviserens baggrund
- Faste normer for overholdelse af tidsfrister
- Højnelse af den pædagogiske kvalitet gennem refleksioner over underviserens egen praksis
- Et realitetsbetonet og hensigtsmæssigt ambitionsniveau i forhold til den enkelte opgave(type) hos studerende og hos undervisere/vejledere.

Hvordan udtrykker evalueringsrapporterne disse problemstillinger? Lad nogle enkelte citater tjene som illustration:

"Vejledningen i opgaveskrivning bør også styrkes, idet de relativt mange studerende med forskellige forudsætninger nødvendiggør en mere præcis og konkret vejledning end det typisk er nødvendigt i mindre fagmiljøer. Ligeledes bør tilbagemeldinger på opgaverne gøres mere omfattende og informative." ⁷

"Det anbefales at ambitionsniveauet hos underviserne med hensyn til de studerendes opgaveskrivning ændres. Der skal i større grad tages hensyn til studieprogressionen, og det skal præciseres at det kun er skriftlige prøver ikke minispecialer." ⁸

"I forbindelse med tilbagemelding på studenteroplæg, skriftlige opgaver og projekter er det vigtigt at underviserne i deres tilbagemelding medtager både indhold og sprog. Hvis ikke der afsættes

⁷ *Uddannelserne i litteraturhistorie, litteraturvidenskab samt kultur, æstetik og kulturformidling, s.20*

⁸ *Samme, s. 63*

ressourcer til at give oplæg, opgaver og projekter ordentlig kritik, finder styregruppen ikke at den type opgaver tjener noget formål." ⁹

"Styregruppen anbefaler endvidere at uddannelserne søger at skabe et studiemiljø og vejlederkultur som gør det naturligt for de studerende at søge vejledning." ¹⁰

2.2.2 Tiltag

Evalueringsrapporterne angiver nogle måder retningslinjerne kan udformes på, dvs. nogle tiltag der kan være med til at afhjælpe problemerne. For specialernes vedkommende drejer det sig om:

Gradueret vejledning og specialeseminarer

"Styregruppen anbefaler således at det overvejes hvorvidt vejledningen kan intensiveres i begyndelsen af specialeprocessen hvor emnevalg og afgrænsning er i fokus. Hvad angår skriveprocessen, ser styregruppen specialeseminarer som en god løsning hvorfor det anbefales at sådanne udbydes på alle uddannelsessteder." ¹¹

Specialeseminarer, specialeskrivningsgrupper og specialekontrakter

"Styregruppen anbefaler at der indføres 1: specialeseminarer 2: specialeskrivningsgrupper 3: specialekontrakter for at de studerende kan blive introduceret til specialeprocessen og dermed blive bedre til at begrænse sig - både tidsmæssigt og indholdsmæssigt." ¹²

"...for at minimere risikoen for "specialesump" er her ...indført krav om at faglæreren skal godkende arbejds- og tidsplan (specialekontrakt)." ¹³

Synopsis

"Styregruppen anbefaler at en synopsis til specialet godkendes og at der på baggrund af specialeemnet tildeles en vejleder. Det er vigtigt at vejleder og studerende aftaler et tidsforløb med jævnlige mellemrum. En mulighed er at der udarbejdes en specialeaftale med tidsfrist for aflevering af projektet." ¹⁴

⁹ Engelsk, s. 21

¹⁰ Filosofi- og idehistorieuddannelserne, s.52

¹¹ Videregående uddannelser i dansk/nordisk, s. 81

¹² De videregående uddannelser i sprogvidenskab, s. 62

¹³ Filosofi- og Idéhistorieuddannelserne, s. 48

¹⁴ Filosofi- og Idéhistorieuddannelserne, s. 50

Specialeudtalelsen

"Styregruppen anbefaler at der udarbejdes normer for hvorledes specialeudtalelserne skal udformes, så man sikrer en lige og fair behandling af de studerende." ¹⁵

Vedr. vejledning og den skriftlige dimension generelt angives følgende midler:

Opgavebibliotek

"Endelig kan det overvejes at opstille alle specialer og større opgaver på institutternes bibliotek således at de studerende kan få et indtryk af opgavernes karakter, hvilket vil medvirke til at dæmpe præstationsangsten." ¹⁶

Afregningssystem

"Det anbefales at der etableres et fælles tidsmæssigt afregningssystem med hensyn til vejledningsbelastningen ...sådan at de studerende sikres ens vejledning." ¹⁷

Formidlingscentre

"På Københavns Universitet er der oprettet et formidlingscenter hvor studerende kan henvende sig og få råd og vejledning i forbindelse med udarbejdelse af specialer og andre større opgaver. Styregruppen anbefaler at der oprettes lignende centre ved de øvrige uddannelser." ¹⁸

Planlægning og ressourceallokering

"Det anbefales at de studerendes sprogfærdighed prioriteres højere på uddannelserne, og at der afsættes flere ressourcer hertil, således at der opstår reel mulighed for at de give de studerende tilbagemelding på såvel deres mundtlige præstationer som deres skriftlige opgaver og projekter." ¹⁹

Der er altså tale om et ret bredt spektrum af tiltag der bliver benyttet på visse fag og kan anbefales til andre.

2.2.3 Begrundelser og årsager

Af rapporterne kan udledes følgende grunde til at gennemføre de nævnte initiativer

- Usikre valgmuligheder for de studerende grundet manglen på information

¹⁵ Videregående uddannelser i dansk/nordisk, s. 19

¹⁶ Uddannelser i litteraturvidenskab mv., s. 67

¹⁷ Uddannelser i litteraturhistorie mv., s. 67

¹⁸ Videregående uddannelser i dansk/nordisk, s.58

¹⁹ Engelsk, s. 69

- Øgning i studenterbestanden giver øget vejlednings- og informationsbehov
- Lavt informationsniveau
- Utilstrækkelig vejledning²⁰
- (For) store forskelle i de ressourcer uddannelserne bruger på vejledning
- Sikre en lige og fair behandling af de studerende ikke mindst vedr. specialet
- Stort og stigende antal eksterne vejledere
- Højnelse af den pædagogiske kvalitet gennem refleksioner over egen praksis
- Forebygge studietidsforlængelse, specialesump og frafald
- Overholdelse af tidsfrister især ved specialeskrivning
- Hensyn til de studerendes og dimittendernes kommende jobfunktioner.²¹

Samlet set drejer begrundelserne sig om den pædagogiske kvalitet, de studerendes informationsbehov, studie gennemførelse, specialet og specialeskrivning, jobrelevans og uddannelsernes ressourceforbrug.

2.3 Samfundsvidenskab

Sammenlignet med de humanistiske fag indeholder evalueringsrapporterne om de samfundsvidenskabelige uddannelser ret få anbefalinger vedr. udarbejdelse af større skriftlige opgaver og vejledning. En anden forskel er et større fokus på gennemførelsestider og jobrelevans, også når det drejer sig om uddannelsernes skriftlige dimension.

2.3.1 Anbefalinger og andre opfordringer

De centrale og gennemgående anbefalinger inden for de samfundsvidenskabelige områder/fag er

- Styrkelse af de studerendes færdigheder i skriftlig fremstilling
- Udvikling af et dynamisk specialeskrivningsmiljø
- Sikre at specialeskrivningen gennemføres hurtigere

"Styregruppen anbefaler uddannelsesstederne at iværksætte tiltag der sikrer en hurtigere gennemførelse af kandidatuddannelsen. Især er det vigtigt at de overvejer vejlednings- og incitamentsstrukturer der sikrer at specialevejledningen ikke trækker studierne i langdrag."²²

²⁰ Videregående uddannelse i dansk/nordisk s.58: Af dimittendundersøgelsen fremgår det, at 43% slet ikke eller blot i ringe grad mener at vejledningen har været tilstrækkelig. Et meget stort flertal af studerende og dimittender er tilfreds med vejledernes faglige kvalifikationer, så utilstrækkeligheden vedrører timetal, tilrettelæggelse o.l.

²¹ Uddannelserne i kunsthistorie, s.99

"Styregruppen anbefaler uddannelsesstederne (især i Århus og København) at arbejde målrettet hen imod etablering af et mere dynamisk specialeskrivningsmiljø hvor der sikres en generelt tættere kontakt til uddannelsen, det faglige miljø og vejleder.....Endvidere anbefales det uddannelsesstederne at arbejde for at give de studerende realistiske forventninger og klæde dem på til specialeprocessen, bl.a. gennem et passende antal store skriftlige opgaver/projekter som træner dem i at skrive."²³

Derudover omtales ønskeligheden af

- At explicitere normer og udforme mere faste retningslinjer for vejledning
- At skabe mere realistiske forventninger om specialet hos de studerende
- At styrke de studerendes formidlingsmæssige skrivekompetencer.

"Af dimittendundersøgelsen fremgår det at dimittenderne vurderer udbyttet af projektarbejdet og gruppearbejdet højt. Derimod vurderes projektvejledningen relativt lavt, hvilket synes betænkeligt da det netop er vejledningen der skal støtte de studerende i deres anvendelse af bl.a. teori på det valgte projektemne."²⁴

2.3.2 Tiltag

Evalueringsrapporterne angiver nogle midler til afhjælpning af de angivne problemer

- Fagene skal sørge for at de studerende får skrevet tilpas mange (= flere) opgaver
- Målrettede overvejelser om vejlednings- og incitamentsstrukturer
- Pædagogisk efteruddannelse af undervisere
- Kontakt til studerende, skrivekurser og anden vejledning.

"Styregruppen finder at det er et alvorligt problem at dimittenderne sætter spørgsmålstegn ved undervisernes faglige og pædagogiske evner, og det anbefales at uddannelsesstederne følger op på kritikken, fx gennem pædagogisk efteruddannelse af underviserne."²⁵

En tværgående problemstilling drejer sig om de eksterne undervisere:

²² Statskundskab, forvaltning/administration og samfundsfag, s.88

²³ Statskundskab mv., s. 89

²⁴ Statskundskab mv., s. 95

²⁵ Statskundskab mv., s.102

” Det betegnes som ønskeligt, om der kunne tilbydes mere specialevejledning. Evalueringsgruppen stiller sig imidlertid tvivlende over for, hvorvidt det vil kunne lade sig gøre i praksis, idet det allerede på nuværende tidspunkt er vanskeligt at motivere eksterne kursuslærere til vejledning”.²⁶

Med hensyn til gennemførelse og vejledning omtaler en rapport følgende:

”Fra uddannelsens side tages der kontakt til studerende, der har været længe undervejs i specialeprocessen, og der tilbydes særlig studievejledning og skrivekurser, i et forsøg på at hjælpe dem videre i processen”.²⁷

2.3.3 Begrundelser og årsager

Af evalueringsrapporterne kan udledes følgende årsager til at iværksætte de omtalte initiativer

- Undgå studietidsforlængelse - forkorte studietiden
- Styrke de studerendes og dimittendernes fremtidige jobkvalifikationer.

”I aftagerundersøgelsen ses det at færdigheder i skriftlig kommunikation er meget vigtige i de fleste jobfunktioner, hvad enten det drejer sig om udarbejdelse af rapporter, analyser, journalistiske formidlingsevner, sagsbehandling, notatskrivning eller ministerbetjening. I denne forbindelse er det kandidaternes skriftlige kommunikationsevne [...] som aftagerne mest markant i aftagerundersøgelsen udtrykker forbeholden over for. Dette hænger øjensynligt sammen med den begrænsede skriftlige træning som finder sted under uddannelserne.”²⁸

2.4 Naturvidenskab

Sammenlignet med de to andre hovedområder, humaniora og samfundsvidenskab, indeholder evalueringsrapporterne om de naturvidenskabelige uddannelser meget få anbefalinger om opgaveudarbejdelse og vejledning. For specialets vedkommende er der endnu større fokus på jobrelevans og den efterfølgende jobsituation end vi finder i de samfundsvidenskabelige evalueringsrapporter, mens gennemførelsestider og afleveringsfrister beskrives og problematiseres i mindre grad end i evalueringsrapporterne om de humanistiske og samfundsvidenskabelige uddannelser.

2.4.1 Anbefalinger og andre opfordringer

De centrale anbefalinger inden for de naturvidenskabelige fag er

- Styrkelse af de studerendes færdigheder i skriftlig - og mundtlig - fremstilling

²⁶ *Jurauddannelserne*, s.57

²⁷ *Jurauddannelserne*, s. 57

²⁸ *Økonomiuddannelserne*, s.68

- Sikre specialestuderende fagligt kvalificeret vejledning
- Styrke specialernes anvendelsesorientering

"Endvidere angiver (aftager)undersøgelsen at det ikke har en kvalitetsmæssig betydning, hvorvidt specialerne er udarbejdet eksternt eller internt. Med udgangspunkt i de nuværende ressourceforhold vurderes det, at uddannelserne i større udstrækning bør lade de studerende udføre eksterne specialer, eventuelt i forbindelse med førnævnte praktikordninger." ²⁹

"Fremover skal flere specialer være betydeligt mere anvendelsesorienterede og med sigte uden for forskningssektoren, og et stigende antal specialestuderende bør gennemføre specialet eksternt i samarbejde med aftagergrupperne for derved at erhverve kvalifikationer og kontakter uden for forskningssektoren." ³⁰

2.4.2 Tiltag

Derudover omtales ønskeligheden af

- At der udarbejdes normer for god vejledning og
- At den pædagogiske kvalitet øges hos alle grupper af undervisere/vejledere.

"Ifølge samtaler på besøget har studienævnet intentioner om at udarbejde en "vejledervejledning": Styregruppen støtter studienævnet i at der er behov for udarbejdelse af normer for god vejledning og anbefaler i forlængelse heraf at man samtidig i vejledergruppen i højere grad reflekterer og begrunder vejledningens metode og praksis." ³¹

Nogle steder beskrives kontakten mellem studerende og undervisere som god, men det medfører ikke nødvendigvis at vejledningen er gennemskuelig:

"Der er god kontakt mellem studenter og undervisere...men der er ikke megen evaluering af projektvejledningen, og det kan være svært at se hvor meget vejlederne er med i projekterne." ³²

2.4.3 Begrundelser og årsager

Af evalueringsrapporterne kan udledes følgende årsager til at iværksætte de omtalte initiativer

- Manglende støtte i specialeskrivning

²⁹ De videregående biologiuddannelser, s.90

³⁰ De videregående biologiuddannelser, s.52

³¹ Geografiuddannelserne, s. 44

³² De videregående matematik, - fysik- og kemiuddannelser, s. 126

- Stort kontingent af ikke fastansatte undervisere
- Begrænsede interne ressourcer.

"Af dimittendundersøgelsen fremgår det også at de studerende føler sig ladt i stikken i forbindelse med specialeskrivningen. En tredjedel af dimittenderne finder at de i ringe grad eller slet ikke fik støtte i forbindelse med emnevalg. 37% peger på manglende støtte ved litteratursøgning, og 41% savner støtte i skriveprocessen." ³³

"De ph.d.studerende og undervisningsassistenterne gav under besøget udtryk for at de hverken følte at de havde nok erfaring og faglig ballast eller at de pædagogisk set var klædt på til at vejlede specialer." ³⁴

Alt i alt er vejledning ved større skriftlige opgaver, herunder specialet, svagt belyst i de evalueringsrapporter der omhandler de naturvidenskabelige fag. Det kan skyldes den opgavetradition der findes i de fleste af disse fag, hvor den specialestuderende aktivt indgår i et fagligt miljø i forbindelse med specialeskrivningen.

"Det er almindeligt at specialevejledere inddrager specialestuderende i forskningen som projektmedarbejdere, hvor den enkeltes specialeområde indgår i en større sammenhæng i et forskningsprojekt." ³⁵

En sådan løbende vejledningssituation eventuelt i kombination med at den specialestuderende får udstukket sit problemfelt af vejlederen - det defineres af det forskningsprojekt den studerende indgår i - kan være en af grundene til at vejledning og gennemførelstider generelt ikke problematiseres i nævneværdigt omfang. ³⁶

Herudover kunne man formode at dette kan medføre at selvstændigheden i specialeskrivningen ikke på samme måde som på humaniora og samfundsvidenskab er en byrde/udfordring for specialeskriverne. Hvilket ikke skal forveksles med manglende ambitioner hos specialeskriverne i de naturvidenskabelige fag.

³³ Miljø- og planlægningsuddannelserne på DTU, RUC og AAU, s. 77

³⁴ Geografiuddannelserne, s.53

³⁵ De videregående biologiuddannelser, s. 51.

³⁶ Jf. kapitel 5 Opgaver/vejledningsforestillinger

"En af de væsentligste årsager til, at specialerne bliver uforholdsmæssigt lange, er, at de speciale-studerende ønsker at forbedre mulighederne for senere at søge et stipendium." ³⁷

Måden specialeskrivningen foregår på, og de krav uddannelserne sætter til specialet og kvaliteten af specialevejledningen, bevirker at der bruges en del ressourcer på vejledning:

"Det påpeges i selvevalueringen at der fra universitetets side afsættes relativt mange ressourcer til vejledningen, således at de studerende kan beskæftige sig med forskningsprægede opgaver. [...] Specielt skal fremhæves den støtte de [dimittenderne] har fået omkring problemformulering, respons på skriftlige oplæg og almen støtte og opmuntring." ³⁸

Endelig nævner en evalueringsrapport et forhold som måske på sigt kan lægge pres på specialeskrivningen og specialevejledningen, nemlig ph.d.studiet/graden.

"Aftagerundersøgelsen angiver, at forskningssektoren (universiteter, sektorforskningsinstitutter, private forskningsinstitutioner) i stadig større udstrækning vælger dimittender med en ph.d.-grad til fordel for kandidater. I de kommende år vil der blive produceret et stigende antal dimittender med ph.d.grad. Som en konsekvens heraf vil dette arbejdsmarked sandsynligvis vælge en ph.d.er frem for en kandidat. Kandidater uden ph.d.-grad kommer derfor let til at fremstå som mislykkede forskere og bliver derfor presset ud i andre erhvervsområder." ³⁹

Samlet set omhandler de begrundelser og årsager der fremgår af evalueringsrapporterne

- Undervisning/undervisere og vejledning/vejledere
- Specialet og specialeskrivningen
- Udviklingen af relevante jobkompetencer samt
- Ressourceforbruget til vejledning.

2.5 Andet

Evalueringsrapporten om teologi behandler ikke vejledning ved større skriftlige opgaver herunder specialet. Til gengæld problematiserer den kraftigt at der ikke i løbet af studiet er krav om udformning og aflevering af skriftlige opgaver samt at de skriftlige eksamener gennem hele studiet kan erstattes af mundtlige prøver.

³⁷ De videregående biologiuddannelser, s.51

³⁸ Miljø- og planlæsningsuddannelser på DTU, RUC og AAU, s.56

³⁹ De videregående biologiuddannelser, s. 51

Et speciale som det kendes fra de øvrige universitetsuddannelser er en mulighed, men det er ikke obligatorisk⁴⁰ idet det kan erstattes af to mindre skriftlige opgaver der mere fungerer som 'skoleopgaver' end som en øvelse i faglig akademisk skrivning. Det fremgår af evalueringsrapporten at det kun er fagligt stærke og ambitiøse studerende der kaster sig ud i specialeskrivning.

2.6 Sammenfatning - fællestræk i fugleperspektiv

En stor del af det der står i evalueringsrapporterne om udarbejdelsen af større skriftlige opgaver og vejledning drejer sig om specialet, men andre aspekter ved uddannelsernes skriftlige dimension berøres også.

Det er endvidere karakteristisk at skriftlighed og vejledning er mest indgående belyst i evalueringsrapporterne om de humanistiske uddannelser efterfulgt af de samfundsvidenskabelige, de naturvidenskabelige og andre uddannelser. Hvorvidt dette er udtryk for at skriftligheds- og vejledningsproblemerne rent faktisk er mere alvorlige på de humanistiske uddannelser end på de øvrige er det vanskeligt at udtale sig om. Den større omtale kunne skyldes at der skrives eller er mulighed for at skrive flere opgaver på de humanistiske uddannelser.⁴¹

En anden grund kunne være antallet af studerende. Et stort studenterindtag accentuerer vejledningsbehovet. Det kunne forklare hvorfor skriftlighed og vejledning behandles særligt grundigt i evalueringsrapporterne om de humanistiske uddannelser, og hvorfor det behandles grundigere i evalueringsrapporterne om de samfundsvidenskabelige uddannelser end i de der omhandler de naturvidenskabelige uddannelser.

En tredje grund kunne være den vægt skriftlighed, fra det sproglige udtryk til formidling til en bredere offentlighed, tillægges i de humanistiske fag. Mens kompetencer i skriftlig og anden almen sproglig udtryksfærdighed altid har stået centralt i de humanistiske fag, er de af nyere dato inden for de øvrige fagområder, som før masseuddannelsernes tid i højere grad kunne klare sig med formler og andre fagligt specifikke sprogformer - det gælder især visse de naturvidenskabelige fag.

Set i fugleperspektiv giver evalueringsrapporterne et vist belæg for at påstå at de problemer og problemstillinger der er forbundet med udarbejdelsen af større skriftlige opgaver og vejledning, er

⁴⁰ *Teologi*, s. 16

⁴¹ *Med opgaver menes opgaver skrevet i sammenhængende tekst på dansk (engelsk mv.) ikke beregningsopgaver o.l. som ikke kræver en almen sproglig fremstillingsform.*

ret ensartede på tværs af fag, uddannelsessteder og fagområder, selvom problematiseringen er mindre udfoldet på de ikke-humanistiske uddannelser.⁴² I det følgende præsenteres evalueringsrapporternes anbefalinger, forslag og begrundelserne herfor i dette perspektiv.

Der dokumenteres kun i yderst begrænset omfang med citater fra evalueringsrapporterne da sammenfatningen hviler på det samme materiale som indgår i afsnittene Humaniora, Samfundsvidenskab, Naturvidenskab og Andet.

2.6.1 Problemfelter - anbefalinger

De problemfelter der fremgår af evalueringsrapporternes anbefalinger og andre opfordringer omhandler

Pædagogisk kvalitet

- At den pædagogiske kvalitet øges hos alle grupper af undervisere og vejledere
- Udvikle/højne underviseres refleksioner over egen praksis
- Et realitetsbetonet og ekspliciteret ambitionsniveau i forhold til den enkelte opgave(type)

Kendte og realistiske opgavekrav

- Udforme skriftlige retningslinjer for specialer og andre større skriftlige opgaver herunder
- Sikre at de studerende har kendskab til opgavekravene (deres hensigt, omfang, struktur mv.)
- Sikre et realitetsbetonet og hensigtsmæssigt ambitionsniveau i forhold til den enkelte opgave(type) hos studerende og hos undervisere/vejledere

Bedre vejledning

- Bedre vejledning ved (større) skriftlige opgaver herunder
- Sikre relevant og adækvat tilbagemelding på de studerendes skriftlige opgaver og projekter

Eksplicitte normer for vejledning

- Eksplicitte normer og udforme mere faste retningslinjer for vejledning
- Præcise og konkrete normer for omfanget af vejledningen og
- Præcise og kendte normer for tildeling af vejledere, så de studerende stilles ens uanset underviserens baggrund

⁴² Fokusgruppeinterviews synes at bekræfte en sådan opfattelse. Jf. kapitel 5 Opgaver/ vejledningsforestillinger

Rammer om specialeskrivning

- Udforme faste og ensartede rammer for specialeskrivningen herunder
- Udvikle dynamiske specialeskrivningsmiljøer
- Faste normer for overholdelse af tidsfrister
- Skabe mere realistiske forventninger om specialet hos de studerende

Planlægning

- Planlægge vejledningsopgaven som helhed herunder
- Præcis og konkret information om vejledningsindsatsens placering og typer samt
- Sikre specialestuderende fagligt kvalificeret vejledning
- Sikre at specialeskrivningen gennemføres hurtigere

Jobrelatering

- Styrke de studerendes færdigheder i skriftlig - og mundtlig - fremstilling⁴³
- Styrke de studerendes formidlingsmæssige skrivekompetencer⁴⁴
- Styrke specialernes anvendelsesorientering.

Der er tale om en bred vifte af problemstillinger spændende fra udvikling af pædagogisk kvalitet og konkretisering af opgavekrav over planlægning og eksplicitering af normer for vejledning, til bedring af rammerne for specialeskrivning og større jobrelatering. Den gode historie er at man ved at sikre/styrke vilkårene på et område sandsynligvis også sikrer/styrker mulighederne på andre områder, fx kunne man forestille sig at en bedre planlægning både vil skabe større realisme hos studerende og vejledere, som så på sin side kunne betyde at specialeskrivningen gennemføres hurtigere grundet den bedre vejledning. Den dårlige historie er at der kan optræde målkonflikter, fx betyder en styrkelse af de studerendes formidlingsmæssige skrivekompetencer ikke nødvendigvis at specialeskrivningen gennemføres hurtigere ligesom for høje krav til den pædagogiske standard kan betyde at det bliver svært at skaffe de nødvendige eksterne vejledere.

⁴³ Hermed menes kompetencer i akademisk skrivning hvor målgruppen er de faglige miljøer

⁴⁴ Hermed menes formidlingsmæssige kompetencer som (også) gør det muligt at skrive til målgrupper udenfor de faglige miljøer

2.6.2 Problemfelter - tiltag og andre forslag

Evalueringsrapporterne omtaler forskellige tiltag - aktiviteter og procedurer - som uddannelser anvender og kunne anvende med henblik på at nå de mål anbefalingerne indeholder. Rubriceret i relation til de syv nævnte problemfelter drejer de sig om

Pædagogisk kvalitet

- Pædagogisk efteruddannelse af undervisere
- Målrettede overvejelser om vejlednings- og incitamentsstrukturer

Kendte og realistiske opgavekrav

- Skrivekurser
- Synopsis
- Opgavebibliotek

Bedre vejledning

- Graderet vejledning
- Kontakt til studerende og anden vejledning

Eksplícitte normer for vejledning

- Udarbejdelse af normer for god vejledning

Rammer om specialeskrivning

- Specialeseminarer
- Specialeskrivningsgrupper
- Specialekontrakter
- Normer for specialeudtalelsen

Planlægning

- Bedre ressourceallokering
- Afregningssystem

Jobrelatering

- Normer for specialeudtalelsen
- Fagene skal sørge for at de studerende får skrevet tilpas mange (= flere) opgaver

Etablere formidlingscentre

Eablering af formidlingscentre indgår og kan indgå i flere af de syv temaer (pædagogisk kvalitet, bedre vejledning, mere eksplicite normer mv.), men arten af og hensigten med formidlingscentrenes arbejde gør det rimeligt at opfatte dem som et særskilt tema.

Til hvert af de syv overordnede problemfelter er der knyttet flere konkrete tiltag, (forslag til) aktiviteter eller ændrede procedurer. Alt i alt omtales der ret få tiltag, et forhold der kan ses i lyset af evalueringernes karakter hvor anbefalinger og opfordringer til uddannelserne i reglen udtrykkes i mere generelle vendinger frem for i mere håndfaste forslag til ændringer i uddannelsernes gældende praksis.

2.6.3 Problemfelter - begrundelser og årsager

Det er vanskeligt at tegne et entydigt billede af de begrundelser evalueringsrapporterne indeholder; det gælder både for anbefalingernes og tiltagenes vedkommende. Vanskeligheden ligger i at det der i nogle evalueringsrapporter angives som mål/målet for ændringer i andre angives at være baggrunden for problemet. Denne 'hønen-eller-ægget' problematik har den konsekvens for nedenstående tekst at der er nogle (tilsyneladende) gentagelser fra afsnittet Problemfelter - anbefalinger.

Begrundelserne kan samles i fem kategorier:

1. Undervisning og vejledning
2. Studiegennemførelse
3. Specialet
4. Jobkompetencer
5. Begrænsede interne ressourcer

I forbindelse med *undervisning og vejledning* nævnes

- Stort og stigende antal eksterne vejledere
- Stort kontingent af ikke fastansatte undervisere
- Lille refleksion over egen praksis hos undervisere og vejledere.

Problemstillingen vedr. de eksterne/ikke fastansatte vejledere og undervisere drejer sig ikke nødvendigvis om deres faglige kompetencer, men om at de kan mangle kendskab til den ofte uudsagte vejledningskultur der er i fagene, og at deres motivation for at påtage sig vejledning og opgaveretning kan være ret begrænset. Hvortil kommer at deres deltagelse i den pædagogiske (ef-

ter)uddannelse af underviserne, som anføres som ønskelig i evalueringsrapporterne, kunne tænkes at være beskeden.

Set i forhold til de syv overordnede problemfelter som kan udledes af evalueringsrapporternes anbefalinger mv. omhandler begrundelsen "undervisningen og vejledning" både den pædagogiske kvalitet, herunder bedre vejledning, og rammerne for specialeskrivningen.

I forbindelse med *studiegennemførelse* nævnes

- Forkorte studietiden
- Forebygge/undgå studietidsforlængelse
- Forebygge/undgå specialesump
- Forebygge/undgå frafald
- Overholdelse af tidsfrister, især ved specialeskrivning.

Jf. temaerne kendte og realistiske opgavekrav, eksplicitte normer for vejledning, rammer om specialeskrivning, planlægning, jobrelatering, pædagogisk kvalitet og bedre vejledning omtalt i forbindelse med evalueringsrapporternes anbefalinger og forslag til ændret praksis/tiltag.

I forbindelse med *specialet* nævnes

- Sikre en lige og fair behandling af de studerende ikke mindst vedr. specialet
- Manglende støtte i specialeskrivning
- Overholdelse af tidsfrister.

Jf. temaerne planlægning, kendte og realistiske opgavekrav, eksplicitte normer for vejledning og rammer om specialeskrivning, pædagogisk kvalitet, bedre vejledning og jobrelatering omtalt i forbindelse med evalueringsrapporternes anbefalinger og forslag til relevante tiltag.

I forbindelse med *jobkompetencer* nævnes

- De studerendes og dimittendernes fremtidige jobkvalifikationer skal styrkes.

Jf. temaerne kendte og realistiske opgavekrav, eksplicitte normer for vejledning, rammer om specialeskrivning, planlægning, jobrelatering, pædagogisk kvalitet og bedre vejledning.

I forbindelse med *begrænsede interne ressourcer* nævnes

- Behov for eksterne vejledere og undervisere ikke mindst ved specialeskrivning.

Jf. temaerne planlægning, pædagogisk kvalitet, bedre vejledning, kendte og realistiske opgavekrav eksplicitte normer for vejledning, rammer om specialeskrivning, jobrelatering nævnt i forbindelse med evalueringsrapporternes anbefalinger og forslag til relevante tiltag.

Samlet set fokuserer begrundelserne på pædagogisk kvalitet og på at studierne skal gennemføres - til tiden. Det gælder både anbefalinger og diverse forslag til ændret praksis/tiltag. I den pædagogiske kvalitet indgår ud over pædagogisk (efter)uddannelse af undervisere og vejledere, bedre vejledning, kendte og realistiske opgavekrav, eksplicitte normer for vejledning og rammerne omkring specialeskrivningen samt styrkelse af studenters og dimittenders jobkvalifikationer.

2.7 Opfølgning og evaluering

De syv problemfelter:

- Pædagogisk kvalitet
 - Kendte og realistiske opgavekrav
 - Bedre vejledning
 - Eksplicitte normer for vejledning
 - Rammer om specialeskrivning
 - Planlægning
 - Jobrelatering
- gør sig gældende på tværs af fag, uddannelsessteder og fagområder.

En evaluering og andre former for opfølgning kan tage afsæt i et de syv problemfelter eller i en kombination af disse. Opfølgningen kunne foregå på institutniveau, fakultetsniveau eller institutionsniveau afhængig af problemfelternes karakter og hensigten med et sådant arbejde.

I en evaluering af området kan man anvende alle former for dokumentation⁴⁵, og de syv problemfelter er velegnede til den selvevaluering der udgør dokumentationskernen i evalueringer fra Danmarks Evalueringsinstitut.

Konkret kan opfølgningen og evalueringen tage afsæt i følgende fokuspunkter og problemfelter

- Den pædagogiske (efter)uddannelse af undervisere og vejledere
- Incitamenter/incitamentsstrukturer i relation hertil

⁴⁵ *Brugerundersøgelser i form af spørgeskemaundersøgelser, interviewundersøgelser mv.*

- Struktur og progression i den skriftlige dimension (antal og typer af skriftlige opgaver)
- Normer for tilbagemelding på skriftlige opgaver
- Typer af skriftlig og mundtlig vejledning
- Normer for god vejledning og ekspliciteringen heraf
- Normer og procedurer for tildeling af vejledere
- Skrivekurser
- Opgavebibliotek
- Specialeseminarer, herunder procedurer for deltagelse
- Specialeskrivningsgrupper
- Synopsisopgaver og andre førskrivningsopgaver i relation til specialet
- Specialekontrakter
- Procedurer for kontakt til studerende der udebliver fra specialevejledning
- Normer for specialeudtalelsen
- Planlægningen af vejlederindsatsen
- Afregningssystemet ved vejledning
- Relatering til studerendes og dimittenders jobkvalifikationer.

I forbindelse med en evaluering eller anden form for opfølgning af problemkredsen, udarbejdelse af større skriftlige opgaver og vejledning, giver de begrundelser evalueringsrapporterne indeholder tillige anledning til at overveje uddannelsernes rammebetingelser, herunder forskellige aspekter ved ressourceproblematikken (principper for ressourcefordeling og-allokering; SU-regler mv.).

3.1 Indledning

Når vi taler om vejledning i forbindelse med udarbejdelse af større skriftlige opgaver, er det første man tænker på i reglen mødet og samarbejdet mellem opgaveskriver og vejleder. Men vejledning har andre facetter, nemlig den skriftlige information om opgaver og vejledning og de studerendes og vejledernes kendskab til og brug heraf.

Kapitlet præsenterer og belyser de skriftlige informationsformer som man typisk finder på universiteter i dag og som studerende, undervisere, vejledere og andre kan ty til hvis de ønsker at vide noget om udarbejdelsen af større skriftlige opgaver og den vejledning der hører til.

Hensigten med kapitlet er at præsentere uddannelsessteders skriftlige informationsinitiativer og informationsmateriale vedr. større skriftlige opgaver og vejledning, indkredse problemfelter samt angive forskellige evaluering- og opfølgingsmuligheder.

Kapitlet består af tre hovedafsnit

- Fakultetsinitiativer
- Studerendes informationsmuligheder
- Opfølgning og evaluering.

3.1.1 Mangfoldighed

Totalt set er mangfoldigheden i informationsmateriale om skriftlige opgaver og vejledning stor. Sammenholdes uddannelsesstedernes - institutters og fakulteters - skriftlige information er variationsbredden næsten overvældende.

Fælles for alle fag uanset uddannelsessted er at det er muligt for den studerende at få viden om hvilke former for skriftlige opgaver der indgår eller kan indgå i fagenes forskellige prøver.

Nogle fag har ikke selvstændige publikationer om større skriftlige opgaver - herunder specialet - eller vejledning heri; andre har en enkelt lille folder eller en side på fagets hjemmeside indehol-

dende de formelle regler om specialets udformning, vejledning og aflevering, mens andre har en serie af publikationer, samtidig med at de hvert semester udgiver en specialepublikation til specialskrivelserne.

Informationsmaterialet har generelt de studerende som primær målgruppe, men de kan også læses af undervisere og vejledere.⁴⁶ Materialerne er nemt tilgængelige idet de ofte både kan fås som trykte publikationer og i elektronisk form på fagenes og fakulteternes hjemmeside.

Både på Københavns Universitet og Roskilde Universitetscenter er der set over en årrække tale om en stigning i mængden af skriftlig information der kan virke som vejledning for de studerende i forbindelse med den skriftlige dimension ved studierne. Men forskellene mellem de to universiteters publikationer - "informationspolitik" - er dog markant.

Hvis man ønsker et indblik i mangfoldigheden, kan man læse bilag 3. Det er ikke en totalfortegnelse over de to uddannelsessteders informationsmaterialer, men en eksempelsamling. Hensigten er alene at vise variationen i den information som studerende - og vejledere - har til rådighed, hvis de har brug for eller ønsker skriftlig information om udarbejdelsen af større skriftlige opgaver og vejledningen heri.⁴⁷

3.1.2 Information - set oppefra og nedfra

For at give et mere konkret indtryk af mangfoldigheden og variationen i informationsmaterialet og for at belyse hvordan skriftlig information kan inddrages i en evaluering eller give afsæt for andre former for opfølgning opdeles præsentation i to hovedafsnit. I det første ansues problematikken på fakultetsniveau, dvs. fra et mere centralt eller overordnet niveau end fag og institutter. I det andet hovedafsnit rettes blikket den modsatte vej idet fagenes informationsmateriale - eller mangel på samme - ses med de studerendes øjne.

⁴⁶ Der er enkelte med vejlederne som primær målgruppe, fx *Gode råd om vejledning i forbindelse med opgaveskrivning - til vejledere*, Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet 1997 og med samme titel og indhold fra Det Naturvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet 1998

⁴⁷ I startfasen indhentes publikationer fra fagene for at få overblik over fagenes skriftlige dimension med særligt fokus på de opgaver hvortil der er knyttet vejledning og eksplicite vejledningsressourcer. Relevante dele af materialet blev endvidere brugt i forberedelsen af den efterfølgende interviewrunde. Jf. kapitel 5 Opgaveskrivning/ vejledningsforestillinger.

3.2 Fakultetsinitiativer

Tre fakulteter på Københavns Universitet har taget initiativer der på forskellig vis retter sig mod fagenes skriftlige dimension og institutternes udmøntning heraf. Det Humanistiske Fakultet oprettede Formidlingscentret⁴⁸ i 1992 og udsendte i 1999 den såkaldte Specialepakke, der indeholder forslag om og skabeloner til specialekontrakt, specialeseminar og specialepjece. Det Teologiske og Det Samfundsvidenskabelige Fakultet oprettede i 1995 Formidlingscentret/Pædagogisk Center, der på mange måder er en pendant til Formidlingscentret på humaniora.⁴⁹

Det Naturvidenskabelige Fakultet har udgivet en lille skriftserie om opgaver og opgavevejledning - inspireret og hjulpet af Formidlingscentrene - og udsendt en specialevejledning der kan virke som model for andre fag.^{50 51}

De fleste materialer handler om specialet, specialeskrivning og specialevejledning, men andre vejlederrelaterede opgaver, fx bacheloropgaver og projektopgaver, berøres også.⁵²

3.2.1 Humanistisk Fakultet - Specialepakken

Specialepakken på Humanistisk Fakultet indeholder

- En skabelon til en specialepjece der kan anvendes på alle fakultetets institutter.⁵³
- En køreplan for et specialeseminar
- En skabelon til en specialekontrakt.⁵⁴

Pga. dette kapitels fokus, skriftlig vejledning, behandles alene skabelonen til specialepjece i det følgende afsnit, mens den samlede pakke tages op i afsnit om evaluering og opfølgning.

Skabelonen til specialepjece indeholder disse hovedpunkter:

⁴⁸ I første omgang for en 3-årig prøveperiode, senere permanent. Jf. kapitel 4 Skrivning som håndværk

⁴⁹ Formidlingscentret og Pædagogisk Center behandles i kapitel 4 Skrivning som håndværk.

⁵⁰ Fx Metoder til opgave- og specialeskrivning - en introduktion til skriveprocessen og bedre skrivevaner, Det Naturvidenskabelige Fakultet 1998. Specialevejledning for biologistuderende 1999, Jf. i øvrigt bilag 3

⁵¹ På forespørgsel oplyser Studievejledningen at der ikke er planer om at lave en Specialepakke samt at man udover de omtalte pjecer normalt henviser studerende der har skrivemæssige problemer til det materiale der er lavet på Statskundskab, Pædagogisk Center eller Formidlingscentret.

⁵² I den forbindelse kan det nævnes at man på det Humanistiske Fakultetskontor i foråret 2000 oplyste at man havde planer om en "bachelorpakke".

⁵³ Deadline for aflevering var 1.9.1999.

⁵⁴ Bilag 7 er et eksempel på en specialekontrakt - dog fra et andet fakultet

- Forord hvor hensigten med specialepjece angives
- Lovteksten dvs. Humanistbekendtgørelsens §15, Det Humanistiske Fakultets Strukturskitse §17.2-17.9.2 og Bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse af 22. juni 1995 §3.⁵⁵
- Fagets regler for specialet
- Vejledning:
Hvornår begynder specialet? Hvor lang tid tager det? Hvordan begynder specialestudiet? Hvilke krav stilles der til emnevalget? Hvilke krav stilles til det faglige niveau? Kontakten og forholdet til vejlederen; Arbejdsprocessen
- Studievejledning
- Formidlingscentret
- Studenterrådgivningen
- Litteratur om specialeskrivning
- Praktiske oplysninger
- Specialets aflevering
- A-kasse
- Specialets bedømmelse
- Eksamensklage
- Anke
- Efter uddannelsen
- Hvor får man mere information?

3.2.2 Specialepjece og evalueringsrapporternes anbefalinger

Specialepjeccens indhold kan relateres til flere af de problemfelter som fremgår af evalueringsrapporterne vedr. udarbejdelse af større skriftlige opgaver og vejledning, nemlig

- pædagogisk kvalitet
- udformning af kendte og realistiske opgavekrav
- bedre vejledning
- eksplicitering af normer for vejledning
- planlægning af vejledningsaktiviteten
- rammerne omkring specialeskrivning
- studiernes jobrelatering og
- etablering af formidlingscentre.⁵⁶

⁵⁵ Paragraffen indeholder de fire karaktergrupper, ikke beskrivelsen af 13-skalaens enkelte karakterer

Om specialepjece-initiativet har en effekt i forhold til et eller flere af de overordnede problemfelter afhænger af den konkrete udformning specialepjece får på det enkelte fag, og kvaliteten af den arbejdsproces der ligger bag udformningen. I følgeskrivelsen fra fakultet står at det enkelte fag/institut skal skrive om

Fagets regler - en opgave der

"Set ud fra den pågående revision af overbygningsordningerne på alle fag burde være rimeligt tilgængeligt at gå til. Vi forestiller os en sammenskrivning af selve studieordningen og fagets katalog over studieelementer på overbygningen. Det er meget vigtigt her at få de regler med som afviger eller er særlige i forhold til de foranstående og generelle regler sådan at de studerende får den optimale information om fagets særlige regler og dermed dispensationsmuligheder."⁵⁷

Herudover skal det enkelte institut skrive om

Fagets vejledningsregler

"Her anføres (som det angives i skabelonen) fagets særlige regler for vejledning såfremt de afviger fra den tekst som vi foreslår. Man skal *ikke* (nødvendigvis) her indfører hvor mange timer der er til vejledningen, da det vil fremgå af det efterfølgende felt ..."

Timer til vejledning

"Her indføres de timer faget har valgt at afgive til vejledning af den enkelte studerende. Dette indbefatter *ikke* timer afsat til selve bedømmelsen af opgaven."

Antal eksemplarer specialet skal afleveres i samt

Fagets egne faciliteter - hvor faget kan anføre sådan noget som "computerrum, læserum, bibliotek etc. - som det er fordelagtigt for de (speciale)studerende at kende til."

Følg brevet tyder på at initiativet først og fremmest har til hensigt at få fagene til at eksplicite deres rammer for, krav til og normer om specialet og specialevejledningen. Afhængig af hvordan fagene griber sagen an kunne det også give anledning til refleksioner om den pædagogiske kvalitet, brugen af Formidlingscentret, planlægningen af vejledningsaktiviteten og studiernes jobrelatering.

⁵⁶ Hvert tema indeholder flere problemstillinger og konkrete forslag. Jf. bilag 2

⁵⁷ Følgebrev (udateret) til specialepakken, s.2. De tre følgende citater er fra samme følgebrev, s. 2 og 3

3.3 Problemfelter

3.3.1 Det Humanistiske Fakultet

De fleste fag har nu en specialepjece udarbejdet efter skabelonen. Følgende kunne være interessant at få belyst:

- Hvilke mål fakultetet havde med Specialepakken og hvordan fakultetet efterfølgende har undersøgt og evalueret initiativet.
- Har fakultetet planlagt andre initiativer i forhold til fagenes/uddannelsernes skriftlige dimension og vejledning i forbindelse med større skriftlig opgaver? Herunder hvor langt er man med "bachelorpakken"?

Set i forhold til specialepakken som helhed melder følgende problemfelter sig:

- Hvilke fag der har afleveret hhv. ikke afleveret specialepjece. For de sidstes vedkommende hvad det skyldes.
- Hvordan de enkelte fag har udformet deres specialepjecer, herunder om de bruger skabelonens tekst om vejledning eller om der er sket en bearbejdning der mere præcist og eksplicit viser det enkelte fags rammer, krav og normer vedr. specialevejledning.
- Specialepjecens målgruppe/målgrupper
- Specialeseminarer; hvilke fag og hvor ofte; specialeseminarernes struktur, indhold og effekt; ressourceforbruget på denne form for kollektiv vejledning.
- Specialekontrakter; deres hensigt, udformning, brug og effekt.

Specialeseminarer og specialekontrakter er to af de tiltag som flere af evalueringsrapporterne omtaler positivt og foreslår anvendt. De to forslag kan i lighed med udarbejdelsen af specialepjece være med til at igangsætte overvejelser og/eller initiativer over for rammerne for specialeskrivning og eksplicitering af normerne omkring opgaven.

Bredes problemstillingen om vejledning ved større skriftlige opgaver ud til at omfatte de forhold der tematiseres i evalueringsrapporterne, kunne man yderligere inddrage spørgsmål som:

- Hvilke andre initiativer har fakultetet igangsat eller påtænker man at igangsætte vedr. den pædagogiske kvalitet?
- Hvordan sikrer man en tilpas ensartet kvalitet i planlægning af vejledningsaktiviteten på de enkelte fag?
- Hvordan vurderes udviklingen af de studerende skriftlige kompetencer bl.a. set i relation til en styrkelse af studierne jobrelateret?

- Hvordan vurderer fakultetet Formidlingscentrets opgaver og ressourcefordeling?

3.3.2 Det Samfundsvidenskabelige Fakultet

En række af de spørgsmål og problemstillinger der er rejst ovenfor kunne lige så vel rejses over for Det Samfundsvidenskabelige Fakultet. Hertil kommer en særlig problemkreds, nemlig de opgaver fakultetet har tillagt Formidlingscentret/Pædagogisk Center.

3.3.3 Det Naturvidenskabelige Fakultet

Det Naturvidenskabelige fakultet har i modsætning til de to nævnte fakulteter forholdt sig ret passivt på informationsfronten om skriftlige opgaver og vejledning. Der er udgivet en lille skriftserie om opgaver og opgavevejledning og nogle fag fx biologi har udarbejdet en specialevejledning der ligner dem man finder på Humanistisk og Samfundsvidenskabeligt Fakultet.

Når man spørger ind til hvorfor der ikke findes fx specialepjeccer, er det typiske svar: Det er ikke nødvendigt. Følgesætningen kan lyde: De specialestuderende går jo sammen med os andre - forskere og ph.d.studerende - så de finder ud af, hvordan man gør. Eller: Det er teorien, ikke det at skrive specialet som sådan, der er svært. Alle ved at der skal være en problemstilling, en ordentlig disposition og nogle relevante referencer..." Eller: Man kan ikke lave en skabelon for alle de naturvidenskabelige fag, de er alt for forskellige. I det enkelte fag vil der også være store forskelle, - det kommer an på om specialet er eksperimentelt eller teoretisk.

Studievejlederne opfordrer studerende der har problemer med at skrive speciale - eller andre opgaver, typisk bacheloropgaven - til at henvende sig til formidlingscentrene på Samfundsvidenskabeligt eller Humanistiske Fakultet.

- Det ene problemfelt drejer sig derfor om de studerendes skriftlige vejledningsbehov/ muligheder på de naturvidenskabelige fag.
- Det andet vedrører det forhold at fagene opfattes som så forskellige at det ikke muligt/ønskeligt at udforme normer for en fælles skriftlig specialevejledning, fx efter en skabelon som den der er brugt på humaniora.
- Herudover kan man formode at der optræder nogle særskilte problemstillinger vedr. opgaveudarbejdelse og vejledning på Det Naturvidenskabelige Fakultet for de fags vedkommende hvor de studerende tildeles en kandidatvejleder der følger og rådgiver dem gennem kandidatuddannelsen og hvis funktioner ved specialestudiet overgår til specialevejlederen.⁵⁸

⁵⁸ Studieordning for kandidatuddannelserne i de fysiske fag pkt.4

3.4 Opfølgning og evaluering

Københavns Universitet er brugt som eksempel. Det kunne være af tilsvarende interesse at få belyst om andre universiteter på lignende vis har igangsat eller påtænker lignende initiativer med fokus på uddannelsernes skriftlige dimension. Det være sig på fakultetsniveau eller institutionsniveau.⁵⁹

En mere ambitiøs problemstilling kunne være at belyse fagenes opgavestruktur, dvs. opgavetyper, opgavekrav og vejledning på langs af studiet. En belysning og diskussion af progressionen i den skriftlige dimension er udviklingsorienteret, idet dens fokus vedrører centrale aspekter ved uddannelsernes samlede pædagogiske kvalitet og de studerendes skriftlige kompetenceudvikling.

En evaluering af området kan gøres forholdsvis smal hvis den alene retter sig mod et bestemt skriftligt uddannelseselement, fx specialet eller bacheloropgaven. En sådan evaluering kunne kaldes en horisontal tematisk evaluering. Dvs. en evaluering hvis fokus er et bestemt uddannelseselement på et bestemt uddannelsesstrin. Den kunne gennemføres på et bredt udsnit af videregående uddannelser.

3.5 Studenternes informationsmuligheder

3.5.1 Indledning

I forhold til det foregående hovedafsnit vendes synsvinklen nu på hovedet. I stedet for at have blikket rettet mod produktionen af information rettes det mod modtagerne af information. Som nævnt tidligere er målgruppen for informationerne om opgaver og vejledning især de studerende, herfra dog undtaget studieordningerne som selvsagt også vedrører undervisere/vejledere og andre ansatte.

Samtaler med ældre studerende og studievejledere har givet et indblik i hvordan studerende fra forskellige fag og uddannelsessteder har det med information:

- om og hvordan de bruger den og
- om deres behov for skriftlig information om større skriftlige opgaver og vejledning har mulighed for at blive opfyldt.

Pga. fagenes og uddannelsesstedernes forskellighed, informationernes mangfoldighed og de studerendes individuelle behov kan der næppe tegnes et helt entydigt billede, men de efterfølgende eksempler kan anskueliggøre nogle temaer og problemfelter.

⁵⁹ Jf. note 86. Den indeholder en liste over forskellige initiativer med relation hertil.

3.5.2 Informationsjagt

3.5.2a Anne

Anne er stud.mag. i fransk på Københavns Universitet og skal i gang med specialet. Hun synes selv hun har skrevet en del opgaver på studiet, men kun et par af dem har været i samarbejde med en vejleder. På grunduddannelsen skrev hun en bunden skriftlig hjemmeopgave i tekstanalyse på små 10 sider hvor hun skulle vælge en af tre lærerformulerede opgaver. I bachelor-projektet skrev hun 15 sider om fransk litteratur, alternativet var franske samfundsforhold. Hun havde tidligt en "indledende drøftelse med læreren", dvs. vejlederen på bacheloropgaven, ligesom hun undervejs konsulterede sin vejleder og diskuterede opgaven med sine medstuderende.⁶⁰ Sidste år valgte hun at afløse "samfundsfagligt eller historisk emne" med en skriftlig opgave, dels fordi hun var interesseret i et emne, der ikke blev undervist i, dels fordi hun gerne ville prøve at arbejde lidt på egen hånd.

"I tilfælde af at den studerende vælger at udarbejde en skriftlig emneopgave uden tilknytning til et undervisningsforløb, er det uomgængeligt nødvendigt dels at få vejleders udtrykkelige accept af emnevalget, dels at holde en nær kontakt til vejlederen under arbejdsprocessen, i hvert fald indtil den studerende har fået grønt lys til at gøre opgaven færdig på grundlag af de afsnit af opgaven, som vejlederen har læst og kritiseret [...] til gengæld har læreren pligt til at give den opgaveskrivende vejledning og kritik i hvert fald i arbejdsprocessens indledende faser, både med hensyn til informationssøgning, drøftelse af faglige problemer og vanskelighederne ved skriveprocessen."⁶¹

Sit specialeområde har hun skrevet sig ind på i et 'Frit skriftligt Emne' hvor hun havde et godt, men kortvarigt vejledningsforløb. Opgavekravene er formuleret sådan:

"Den studerende skal dokumentere evne til inden for et nærmere studeret område at formulere væsentlige problemstillinger og sammenfatte sine arbejdsresultater i sammenhængende og velunderbyggede hovedpunkter til en syntese [...] Emnet skal være relateret til franske forhold eller forhold fra frankofone områder".

Om vejledning til det frie skriftlige emne siger studievejledningen:

⁶⁰ Se *Studievejledning i FRANSK, Romansk Institut, Københavns Universitet 1997, s. 41-42*

⁶¹ *Studievejledning i FRANSK, op.cit., s.55; gælder også det følgende citat*

"Endelig er det jo også en mulighed at skrive en sådan opgave helt uden at følge undervisning i det pågældende stof. Det forudsætter, at man føler sig sikker på at have overblik over den relevante litteratur om emnet, og at man har lyst til at arbejde indgående (evt. sammen med en med-studerende) med den begrænsede vejledning der i så fald vil kunne blive tale om fra den lærer man under alle omstændigheder må træffe aftale med."⁶²

Af skriftlige informationskilder har Anne op til nu benyttet

- *Studievejledningen i fransk*, en publikation på 60 sider som udover at gennemgå og problematisere studiets indholdselementer, undervisnings- og eksamensformer mv. også forklarer, hvordan vejledning indgår i forbindelse med forskellige opgavetyper.
- *Studieordning og katalog for Grundfagsstudiet i fransk under Humanistbekendtgørelsen 1995*, hvor krav, prøve- og bedømmelsesform, omfang og hjælpemidler til de enkelte studieelementer er opstillet på systematisk vis og
- Studieordning og katalog for Kandidatstudierne i fransk 1998-ordningen under Humanistbekendtgørelsen 1995 opstillet efter de samme principper som i Grundfagsstudiet.

Ikke mindst *Studievejledningen i fransk* har Anne været rigtig glad for. *Det er min faglige bibel*, - og det er også her hun starter sin informationsjagt på specialet. Dernæst kaster hun sig over

- *Specialepjece for fransk 1998 ordningen*, en tryksag på 17 sider eller i elektronisk form⁶³
- Jonna Kjærs Vejledning i skriftlig fremstilling - opgaver i fiktionsværk og litterært emne udgivet første gang i 1982 og senere i 1992, samt
- Henrik Prebensen: *Specialeseminar 1999*, et 26 siders papir lavet til specialeseminaret og som ud over juraen omkring specialeskrivningen indeholder temaer som specialeskrivningens filosofi, samarbejdet med vejlederen, problemformulering og metodik, argumentation, dokumentation og redaktionelle principper og layout, herunder kommativering. Alle temaer er illustreret med eksempler på god praksis, dvs. konkrete eksempler fx på problemstillinger og argumentation.

Anne føler at hun har styr på hvad hun vil skrive om og hvem hun gerne vil have som vejleder, men for en sikkerheds skyld løber hun lige instituttets kartotek over lærernes interesseområder igennem. Hun er heldig at få plads på specialerummet hvor hun får egen arbejdsplads og PC til rådighed.

⁶² *Studievejledning i FRANSK, op.cit., s. 56*

⁶³ Adresse: <http://hum.ku.dk/udslus/specpjece/fransk.htm>

Hun aftaler første møde med sin vejleder. Det varer to timer - men de 50 timer læreren har inkl. sin forberedelse er nok, tænker hun.⁶⁴ Hvad mente han egentlig med at opgaven skal være selvstændig?

3.5.2b Benjamin og Carlo

Benjamin brænder for sit specialeemne, Dansk Jernbanesabotage, men han føler sig ikke specielt godt rustet til at skrive opgaven. Hvad er kravene egentlig? Hvad vil det sige at opgaven skal være selvstændig, hvis man tænker på at hans vejleder og alle mulige andre historikere har skrevet tommetykke bøger om emnet før! Hvor mange sider skal det være på og hvad med vejledning? De første år afleverede han en del lærerstillede småopgaver, bl.a. i faget "Introduktion til historien", men ved de eksamener hvor der har været mulighed for at vælge en fri skriftlig hjemmeopgave har han altid valgt enten en skriftlig prøve på universitetet eller en mundtlig prøve. På bachelorprojektet startede han på den 25 siders rapport, - som de fleste vælger at skrive, - men lidt inde i forløbet aftalte han med vejlederen at lave en video i stedet for. De 10 timers vejledning der var afsat til bacheloropgaven, blev hurtigt brugt.

På kandidatuddannelsen har Benjamin i et par tilfælde valgt at skrive afløsningsopgaver, og han har været godt tilfreds med den vejledning der har været mulighed for at få. Opgaverne har fyldt ca. 25 sider. Benjamin har ikke opholdt sig meget på studiet på grund af arbejde mv., men faktisk synes han at det er gået ret glat, bl.a. fordi informationerne om krav, eksamensformer osv. til de enkelte studieelementer er nemme at få fat i og systematisk stillet op.⁶⁵

Men hvad er et speciale egentlig?

Han ved at studienævnet afsætter en del timer til vejledning, og at specialet formelt, dvs. årsværksmæssigt vægtes det samme som et områdestudium. Reelt vægtes det højere, og det maksimale sidetal for afhandlingen er 100 sider.⁶⁶

Inden han opsøger en vejleder, læser han i studieordningen:

"Specialet skal vise, at den studerende har øje for historiske problemstillinger og kan tage dem op til vurdering på en systematisk måde[...] Det kræves ikke at afhandlingen fremlægger originale,

⁶⁴ *Studievejledning i Fransk, op.cit., s. 59 og Henrik Prebensen: Specialeseminar 1999, s.4*

⁶⁵ *Katalog over studieelementer for Kandidat- og magisterkonferensuddannelserne i Historie under Humanistbekenktgørelsen 1995, Studienævnet for Historie, august 1998*

⁶⁶ *100 sider iflg. 1998-studieordningen og 75 sider iflg. 1993 studieordningen*

videnskabelige resultater. Der er tale om et svendestykke, der viser, at den studerende på egen hånd enten kan behandle et nyt tema eller vurdere resultaterne af andres studier." ⁶⁷

Det lyder jo meget godt - selvstændighed betyder åbenbart 'bare' at man skal arbejde på egen hånd. Benjamin læser i det hefte han brugte sidst han skrev opgave:

"Der er ingen grund til at gøre specialet til det store dyr i åbenbaringen. Specialet ligger således ikke principielt på noget højere niveau end fagets øvrige opgaver, men selve dets omfang gør naturligvis, at man kan grave både dybere og videre[...]" ⁶⁸.

Efter endt læsning af heftet og surfing på nettet hvor han fanger hjemmesiden om specialet, synes Benjamin at han har fået afmystificeret både specialet, specialskrivningen og vejledningen nok til at ville lave en aftale med en vejleder. ⁶⁹

Siden 3. klasse har Benjamin og Carlo fulgtes ad, næsten da - Carlo læser historie på RUC. Han regner ikke med at specialemodulet er noget særligt: "Det er bare et projekt som ethvert andet." Og dog - både emnevalget og karakteren opleves som vigtigere end på andre projekter, for ikke at tale om at han har planlagt at skrive specialet solo, selvom det betyder mindre vejledning.

"Specialstuderende, som vælger at arbejde solo, kan ikke forvente mere end fire vejledningss møder inklusive intern evaluering, uanset om studiet tager to eller tre semestre." ⁷⁰

Carlo forholder sig aktivt til sin stigende usikkerhed. Henvender sig på institutkontoret, studievejledningen, surfer på nettet.....men han finder ikke noget om specialet i historie, bortset fra beskrivelsen i studieordningen. Formen kender han fra sine gamle projekter og fra de specialer han låner, men processen og vejledningen er han usikker på. Han snakker med Benjamin og låner hans materialer - det hjælper. Men er det nu også helt de samme krav når uddannelserne er forskellige?

Carlo beslutter at rydde mandag formiddag, så han kan deltage i instituttets specialeseminar:

"For det andet tager studienævnet initiativ til et særligt seminar for specialestuderende; et seminar hvor de studerende skal kunne diskutere såvel teoretiske, metodiske og praktiske problemer vedrørende arbejdet." ⁷¹

⁶⁷ Studieordning for 2-årig Kandidatuddannelse i Historie, 1998 ordningen, s.13

⁶⁸ Niels Lund: *Skriver I, Karle?* Københavns Universitet, Institut for Historie 1998, s.11-12

⁶⁹ <http://www.hu.ku.dk/udslus/Specpje/historie.htm>

⁷⁰ *Historie, Semesterplan efterår 1999, s.8, Institut for Historie 1999*

Han ved nogenlunde hvem han gerne vil have som vejleder, men for at være helt sikker læser han vejlederprofilerne igennem.⁷² Han får aftalt det første vejledermøde og hvad han skal have skrevet og afleveret af papirer inden. Det var den første milepæl, anden milepæl er den interne evaluering hvor han kan få respons fra de andre specialestuderende og fra andre vejledere end sin egen. Han glæder sig til samarbejdet med Benjamin, fordi han synes han kan yde noget i forhold til, hvordan man griber et projekt an, mens Benjamin har bedre forståelse af hvad der realistisk set forventes af et speciale.

3.5.2c Dorte

Hvor heldigt – lige som Dorte skulle i gang med sit speciale så hun et opslag om et et-dags seminar om Den gode opgave. Det handler om den gode/dårlige vejledning og om hvordan man skriver en akademisk opgave. Det lyder nu lidt svært, selvom hun synes hun har skrevet mange opgaver, både på bacheloruddannelsen og overbygningen. Og vejledning - nogle gange har vejledningen været god og den feedback hun fik på sine opgaver kunne bruges til noget. Men hun er stadig ret usikker på kravene til de enkelte opgaver. Usikkerheden skyldes at hun ikke altid har forstået den karakter hun fik, men nok så meget at hun ofte har været usikker på om hendes opgaver opfyldte spredningskravene.

Men nu er alt det fortid - forud venter 'kun' specialet som omfangsmæssigt ikke skulle være meget større end noget hun havde skrevet før. Så hvad er det særlige ved specialet - bortset fra hendes egne ambitioner!

Udover studieordningen og diverse artikler i LIT VID læser Dorte Specialepjece.⁷³ Her fremgår det at vejlederen får 50 timer til vejledning pr. specialestuderende, og at det er sat til et halvt årsværk. Gad vidst om nogle af de 50 timer skal gå til bedømmelsen?

Hendes problem lige nu er at finde et emne, en problemstilling - der har været så mange spændende ting i studiet undervejs. Men hvad var mest spændende, og er det noget hun kan bygge videre på i specialet? Hvad kan jeg egentlig? Hun finder ud af at studienævnet har besluttet at indføre et studie-CV for alle studerende. Den enkelte studerende skal løbende opdatere sit studie-

⁷¹ *Historie, Semesterplan efterår 1999, s.7, Institut for Historie 1999*

⁷² *Historie, Semester plan efter 1999, s.34-50*

⁷³ *Specialepjece - for studerende på litteraturvidenskab, Studienævnet for Litteraturvidenskab 1999* For de øvrige teksters vedkommende henvises til bilag 3; sammenlignet med alle øvrige fag udmærker litteraturvidenskab sig ved at have en meget stor mængde af skriftlige informationer om studiet og mange selvstændige skriftlige opgaver.

CV, og formålet med det er "først og fremmest at give vejlederen indsigt i den studerendes specifikke interesser og kundskaber, så vejledningsprocessen kan blive mere kvalificeret."⁷⁴ Det tager nogle dage for hende at skrive det, men til gengæld finder hun to problemstillinger hun kunne tænke sig at skrive speciale om.

Det lettede - men hvad ligger der i udtrykket en selvstændig opgave? Hvis problemstillingerne nu ikke er selvstændige, kan man så skrive en selvstændig opgave alligevel? Dorte opsøger sine "gamle venner" på Formidlingscentret for at spørge om det med selvstændigheden. Hun håber at hendes kommende vejleder har samme opfattelse af selvstændighed som Formidlingscentret.

Så går semestret på hæld og Dorte kan maile sine to forslag til emner/problemstillinger og sit studie-CV til den vejleder som hun mener er relevant i forhold til hendes emner/problemstillinger. Vejlederen siger OK og tæppet for første vejledningsmøde kan gå.

3.5.2d Esben, Frederikke og Ginger

De tre kender hinanden fra deres studenterjob på et institut hvor de har brug for deres faglige kunnen fra økonomistudiet og statskundskab på Københavns Universitet og forvaltning på Roskilde Universitetscenter. Gennem de sidste måneder har de oftere og oftere talt om deres specialer. Deres nervøsitet vokser, de synes specialesumpen rykker nærmere. Ved fælles hjælp - og lidt puf fra omgivelserne - træffer de fire beslutninger:

- 1) de siger deres studenterjob op, så de får tid til at skrive specialet
- 2) de skaffer det materiale deres fag har om specialet, specialeskrivning og specialevejledning
- 3) de kopierer deres fags materiale til de to andre og
- 4) de holder et møde hvor de på baggrund af materialet får lagt slagplaner for de tre specialer.

Gingers materiale fra forvaltning er hurtigt læst. Om specialet siger studieordningen

Den studerende skal vise en dybtgående forståelse af centrale problemer omfattet af forvaltningsuddannelsen og evne til at gennemføre videnskabeligt kvalificeret arbejde.

Emnet for specialet formuleres af den studerende og godkendes af studienævnet

Specialeafhandlingen skal forsynes med et resume på engelsk som indgår i bedømmelsen.⁷⁵

I forbindelse med specialemodulet organiseres et obligatorisk speciale-seminar hvor den studerende fremlægger sit arbejde til intern evaluering.⁷⁶

⁷⁴ LIT VID nr.12/1999 (s. 11- skriftet er upagineret). I starten af teksten, Studie-CV, forklares det at dette initiativ sker i forlængelse af fagets deltagelse året før i Evalueringscentrets evaluering.

⁷⁵ Man kan søge studienævnet om at benytte et andet hovedsprog.

Hertil kommer så en halv side fra Studievejledningen om specialeseminarer.⁷⁷

Esben og Frederikke finder tilsvarende og til deres lettelse opdager de at de tre fags beskrivelser af kravene til specialet på et overordnet plan ligner hinanden. Herfra dog undtaget resumeet på engelsk. Men de har fundet mange andre informationer, både trykte og på fagenes hjemmesider. Særligt godt synes de om den pjece der alene handler om vejledning for specialeskrivere og om oversigten over specialevejledernes forskningsområder. Men der er mere endnu - en hel serie af hefter om specialeskrivning og vejledning fra Formidlingscentret/Pædagogisk Center.^{78 79}

Ginger synes det er mærkeligt at RUC ikke har lavet 'bare noget' der minder om det de andre har fået fat i. Specialekravene - omfang, tid mv. - er ret ens, men vejledningens omfang er forskellig. Der ser ud til at være dobbelt så mange vejledningstimer på statskundskab og økonomi som på forvaltning. Nå, men måske er specialet bare et projekt ligesom de andre på overbygningen - men det virker nu ikke sådan - hverken når vejlederne taler om det eller inde i Gingers hoved. Men lige nu og her er det vigtige selvfølgelig at hun har mulighed for at læse det de andre har skaffet.⁸⁰

Esben og Frederikkes bekymringer har andre rødder. De synes ikke de har skrevet ret mange tekstopgaver i deres studietid, og tror det bliver svært at skulle skrive 75-100 sider. Og så cirkler Esben rundt om ordet 'selvstændig', hvad ligger der i det....

De får lagt deres slagplan - melder sig som specialestuderende, får udformet problemstilling, talt med en vejleder og tilmelder sig specialeseminaret på deres respektive uddannelser. Informationsmaterialet bekræftede dem i at det var godt de havde sagt deres job op!

3.5.2e Henriette, Ivan og Joakim

De tre, to fysikere og en biolog, kender hinanden fra Dansk Naturvidenskabsfestival. Siden de startede på overbygningsuddannelse på henholdsvis Københavns universitet og Roskilde Universi-

⁷⁶ Studieordning FORVALTNING, Roskilde Universitetscenter 2000

⁷⁷ Studievejledning for forvaltningsuddannelserne, Institut for samfundsvidenskab og erhvervsøkonomi, Roskilde Universitetscenter 1997

⁷⁸ Se evt. Bilag 3 (Økonomi)

⁷⁹ Se evt. Bilag 4

⁸⁰ Da vi i forbindelse med interview på RUC spurgte om (fraværet af) skriftligt informationsmateriale om specialet og andre større skriftlige arbejder, var standardsvaret at rapportskrivning lærer de studerende grundlæggende på basissuddannelserne. Resten sker ved 'learning-by-doing'.

tetscenter har de været og følt sig tilknyttet til deres faglige miljø, dvs. deres institut og deres vejleder(e).

Ivan fortæller at der er en specialevejledning for biologistuderende.⁸¹ Den indeholder alle de formelle regler, noget om litteratursøgning, vejledning mv. Den er god at læse før man går i gang med specialestudiet, da den giver lidt forståelse af hele processen, og måske kan den også bruges undervejs. Ivan føler sig velrustet til at gå i gang med specialet. Han har skrevet tre større projekt-opgaver på overbygningen hvor principperne ligner dem han skal bruge i sit speciale. Specialevejlederen møder han stort set hver dag, enten i laboratoriet eller til frokost. Så nej, det er godt specialepjece er der, *men på et lille institut som vores er det ikke nødvendigt med skriftlig informering.*

Bortset fra at der på fysik ikke er noget skriftligt informationsmateriale om specialet – ud over Studieordningen - eller specialevejledningen, så ligner Ivans beskrivelse af hans hverdag og hans specialesituation de to andres. Vejledningen fungerer godt, vores valg af specialemne var let. Henriettes eneste rigtigt store bekymring er om hun kan skrive så mange sider på sammenhængende dansk, 'formler er da meget nemmere'. Joakims bekymring går mere på opgavens struktur og formalia. Han synes egentlig kun at han har skrevet én opgave som minder om specialet - og der kunne han ikke få struktur på stoffet. De virker begge overbevist om at vejlederen vil hjælpe dem med at løse problemerne.

⁸¹ *Specialevejledning for biologistuderende, Det Naturvidenskabelige Fakultet 1999*

3.6 Problemfelter

3.6.1 Specialevejledning - på skrift

Selv når man som i disse historier om enkelte studerende især forholder sig til en opgavetype, specialet, er det tydeligt at de studerendes muligheder for at opsøge og erhverve skriftlig information er meget forskellige. Ikke nødvendigvis fordi de studerende er så forskellige i deres behov for eller lyst til at vide noget om opgaven før de går i gang, men fordi fag og uddannelsessteder byder de studerende meget forskellige vilkår i så henseende.

På tværs af historier træder følgende problemfelter frem

- De enkelte fags portefølje af skriftligt informationsmateriale⁸²
- Fagenes hensigt med deres informationsmaterialer og -måder
- De studerendes adgang til og brug af de forskellige informationskanaler.

Nogle ville kalde den skriftlige informationssituation i dag kaotisk, andre ser den nærmere som polariseret. I den ene ende af skalaen finder vi fag og uddannelsessteder hvor informationsmateriale stort set består af studieordningen og en semesterplan eventuelt suppleret med vejlederprofiler. I den anden ende af skalaen finder vi fag og uddannelsessteder som har et bredt repertoire af skrifter om skriftlige opgaver og vejledning, suppleret med materialer fra Formidlingscentret og Pædagogisk Center.

I første omgang synes der er at herske en forskellig informationskultur på de forskellige fagområder/fakulteter, men samtidig er der store forskelle inden for hvert af fagområderne, både på den enkelte uddannelsesinstitution og mellem uddannelsesstederne. Mangfoldighed er en god dansk tradition, men de (kommende) specialeskriveres beretninger, jf. ovenfor, synes trods alt at pege på at alt andet lige vil de gerne have mulighed for at selv at indsamle, læse og tænke over deres akademiske svendestykke, specialet.

3.6.2 Fagenes skriftlige dimension

De studerendes historier viser også et andet gennemgående træk, nemlig de tanker de gør sig om egne forudsætninger og erfaringer - forudsætninger som de har eller ønsker de havde erhvervet

⁸² Jf. Bilag 3

ved at skrive forskellige opgaver i løbet af deres studietid og deres erfaringer med vejledning og vejledere.

Det kunne tale for at få en yderligere belysning af fagenes skriftlige dimension som et hele. I den forbindelse kunne man se på

- Fagenes skriftlige opgaver: opgavekrav, placering, omfang, tilbagemeldingsprocedurer- og normer, bedømmelseskriterier mv.
- Fagenes skriftlige opgavetyper: lærerstillede opgaver, selvstændige opgaver
- Vejledning- og rådgivning i forbindelse med de enkelte opgaver og opgavetyper: omfang, normer, retningslinjer mv.
- Relationer mellem de skriftlige opgaver og opgavetyper, dvs. progressionen i fagenes skriftlige dimension
- Hensigten med opgaverne, herunder især de studerendes skriftlige kompetenceudvikling - akademisk og formidlingsmæssigt set
- Forholdet mellem underviseres forskningsmæssige interesseområder og vejledning.

Der kunne være et udviklingspotentiale i en belysning af disse problemfelter. I en af evalueringsrapporterne står:

"På flere af uddannelserne er der en udbredt forestilling om at for megen vejledning og rådgivning kan hæmme de studerendes selvstændighed og faglige udvikling. På besøgene talte flere lærere om farerne ved "spoonfeeding". Alligevel gav mange studerende udtryk for at de savnede struktureret information om deres uddannelsesforløb samt vejledning i forbindelse med forskellige typer opgaver og valg af faglige linjer/tilvalgsfag/emnestudier."⁸³

- Citatet handler om vejledning og rådgivning generelt, og dermed også skriftlig vejledning.

En smallere problematisering kunne omhandle den skriftlige vejledning om bachelorprojektet, projektopgaver/afløsningsopgaver på kandidatuddannelsen og/eller specialet. Problemstillingerne kunne være en kombination af ovennævnte og de der omtales i afsnittet Specialevejledning - på skrift.

⁸³ *Evalueringsrapporten om Engelskuddannelserne, s. 22*

3.7 Opfølgning og evaluering

3.7.1 Snit, problemfelter og fokuspunkter

Informationsproblematikken er her primært anskuet som et led i vejledningen omkring udarbejdelsen af større skriftlige opgaver. En yderligere belysning af de nævnte problemfelter kan foregå i flere regier og på flere niveauer. Spændende fra et enkelt punkt på studienævnets dagsorden til udformning af en informationsstrategi for en hel institution.

I det følgende angives de problemfelter der kunne indgå i forskellige typer af evaluering. Men hovedparten af dem kunne lige så vel indgå i et arbejde tilrettelagt af det enkelte institut eller et fakultet.

En evaluering eller anden form for opfølgning med fokus på informationsproblematikken kunne meningsfuldt gennemføres på fakultetsniveau⁸⁴ eller på fag/institutniveau. Og fokus kunne på begge niveauer rettes mod et enkelt eller et par studieelementer, fx specialet og bacheloropgaven, eller den skriftlige dimension som helhed.

En evaluering på fakultetsniveau kunne give et overordnet - nationalt dækkende - billede af hvordan de lange videregående uddannelser forholder sig til vejledning i forbindelse med større skriftlige opgaver. Følgende problemstillinger kunne indgå:

- Informationspolitikken/informationsporteføljens mål
- Ressourceforbruget
- Informationstyper
- Målgrupper
- Brugen og effekten af forskellige informationstyper
- Samlede initiativer - gennemførte eller påtænkte (jf. Specialepakken)
- Fagens og fakultetets informationspolitik
- Forskelle mellem fakulteter på samme uddannelsessted
- Forskelle mellem uddannelsessteder

En evaluering på fag/institutniveau kunne afdække mønstre i mangfoldigheden/fraværet af skriftligt informationsmateriale. Følgende problemstillinger kunne indgå

⁸⁴ Her skal man være opmærksom på at ikke alle uddannelsessteder har en fakultetsstruktur hvorfor man, hvis disse skulle indgå evt. kunne operere med en form for fagklynger.

- Kvaliteten af fagets informationer/informationsportefølje
- Faglige og pædagogiske mål for informationstyperne
- Ressourceforbruget
- Informationstyper
- Målgrupper
- Brugen og effekten af forskellige informationstyper, herunder samspillet mellem mundtlig og skriftlig vejledning
- Samspil mellem fagets og fakultetets/uddannelsesstedets informationspolitik
- Forskelle/ligheder mellem fakulteter/fagområder
- Forskelle/ligheder mellem uddannelsessteder

Om informationsproblematikken inddrages i forhold til et eller nogle få uddannelseselementer, eller om den inddrages i forhold til den skriftlige dimension som sådan, afhænger af den måde evalueringen som helhed tilrettelægges på.

Kapitlet har givet et kig ind i "informationsjunglen" - fags, fakulteters og uddannelsessteders meget forskellige skriftlige informationspolitik. I en evaluering kunne man skabe et mere nøjagtigt billede ved at gennemføre to sæt fokusgruppeinterview, hvor første session gennemføres med deltagere fra de enkelte fag/fakulteter/fagområde/uddannelsessteder og anden session gennemføres på tværs af fag/fakulteter/fagområder/uddannelsessteder.

Informationsproblematikken og problemfeltet "skriftlig vejledning" er velegnet som element i en selvevaluering hvad enten den gennemføres som led i en ekstern evaluering eller på eget initiativ – af et fag, et fakultet eller et uddannelsessted.

4.1 Indledning

Formidlingscentret og Pædagogisk Center (tidligere Formidlingscentret) blev oprettet i 1990'erne. De arbejdsopgaver som centrene har er ikke enestående for dem, men en fast organisering som den centrene er udtryk for findes ikke - så vidt vides - på de øvrige lange videregående uddannelsessteder.⁸⁵

Centrene er interessante i forhold til problemstillingen, opgaveudarbejdelse og vejledning, på flere måder:

- De er udtryk for en i dansk sammenhæng ny måde at tænke opgaveskrivning og vejledning på. Traditionelt hører de to aktiviteter hjemme i det enkelte fag, på det enkelte institut hvor den studerendes valg af vejleder i høj grad afhænger af vejlederens faglige viden om det område den studerende skal skrive opgave i. Bag formidlingscenterkonceptet ligger en forestilling om at faglig akademisk skrivekompetence er noget der kan læres ved at få kendskab til de processer, aktiviteter og kriterier der indgår i det at skrive fagligt. En af de aktiviteter man kan lære at bruge målrettet og bevidst er samtaler med andre om det man skriver fx en vejleder.
- Centrene arrangerer kurser for undervisere om skrivepædagogik og vejledning ved skriftlige opgaver.

⁸⁵På Århus Universitet har man planer om et Formidlingscenter med tilknyttet forskning. Idéen om centret, hvis hovedarkitekt er professor Ole Togeby, nyder megen goodwill, men pt. er der ikke fundet de fornødne ressourcer til dets igangsættelse. PUC (Pædagogisk Udviklings Center) på Ålborg Universitetscenter har et andet fokus end formidlingscentrene, nemlig IT og pædagogik. På Handelshøjskolen i København har man en 'kandidat- og afhandlingskonsulent' som kan overtage vejledningen af specialer i de tilfælde hvor vejledningen ikke fungerer mellem den studerende og vejlederen. På Handelshøjskolen i Århus har man i perioder haft en underviser/konsulent til at etablere og vejlede skrivegrupper. På KVL/Landbohøjskolen har man Sektion for læring og tværvideenskabelige Metoder (tidl. MOP) hvis opgave det bl.a. er at afholde metodekursus om projektarbejde for 1års studerende om projektarbejde og rapportskrivning. På RUC står Institut for Uddannelsesforskning for adjunktkurserne og projektarbejde, herunder indgår projektrapportskrivning som et integreret led i basisuddannelsen.

- Centrene afholder work-shops og kurser for studerende der gerne vil lære at skrive og de har forskellige vejledningstilbud for studerende der har problemer med at få skrevet - og afleveret - deres skriftlige opgaver.
- Centrene har udgivet mange publikationer - pjecer og bøger - om skrivning, skriftlighed og vejledning som er nemt tilgængelige og nemme at få fat i.
- Centrene har i foråret 2000 gennemført en undersøgelse af studerendes forventninger til specialeskrivning. Af de godt 400 specialestuderende der tilsammen er på Humanistisk og Samfundsvidenskabeligt Fakultet deltog 55% i undersøgelsen.⁸⁶
- I nogle af Evalueringscentrets rapporter omtales centre som en godt initiativ der kunne/burde udvikles andre steder.⁸⁷

Kapitlet bygger udover trykte og elektroniske informationer om centrene på to fokusgruppeinterview og en vis mailveksling med centrenes medarbejdere.⁸⁸ Hensigten med samtalerne var ud over at få viden om centrenes aktiviteter og idégrundlag at få indtryk af de problemstillinger der, set med deres øjne, knytter sig til udarbejdelse af større skriftlige opgaver og vejledning i den forbindelse.

Kapitlet består af fire hovedafsnit. Det første handler om centrenes etablering og deres idégrundlag. Det andet handler om centrenes opgaver, aktiviteter og fremtidsmål. I det tredje præsenteres nogle temaer og problemfelter med særlig relevans for udarbejdelse af større skriftlige opgaver med fokus på vejledning. Det fjerde og sidste omhandler evaluering og anden opfølgning. Det sker med afsæt fra de syv temaer der optræder i evalueringsrapporterne, nemlig pædagogisk kvalitet, kendte og realistiske opgavekrav, bedre vejledning, eksplicitte normer for vejledning, rammer omkring specialeskrivning, planlægning af vejledningsopgaven og jobrelatering. Jf. bilag 2.

⁸⁶ *De studerendes forventninger til specialevejledning, en spørgeskemaundersøgelse, Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet 2000.*

⁸⁷ *Fx Evalueringsrapporten om Dansk/nordisk, s. 58.*

⁸⁸ *Fra Formidlingscentret på Det Humanistiske Fakultet deltog Lotte Rienecker og Peter Stray Jørgensen, fra Pædagogisk Center på Det Samfundsvidenskabelige Fakultet deltog Thomas Harboe.*

4.2 Formidlingscentrenes etablering

4.2.1 Begrundelser og idégrundlag - på humaniora

Formidlingscentret på Det Humanistiske Fakultet blev etableret i 1992. Initiativet kom fra Udvalget for formidling, nedsat af fakultetsstudienævnet i 1991.⁸⁹ Begrundelserne for at etablere centret ligger på flere planer:

- Både på bachelor- og overbygningsuddannelserne var der en stigende efterspørgsel efter formidlingskurser som ikke var til at opfylde inden for de daværende rammer.
- Der var et stadigt stigende antal studerende der havde eller ville få brug for at udvikle generalistfærdigheder, herunder almene kommunikationsfærdigheder for at øge deres jobchancer.
- "Også udenlandske erfaringer peger på at bachelor-ordninger som noget af en selvfølge skal indeholde formidlings-elementer. Vor bachelor-ordning har de engelsktalende lande som forbillede. Bachelors fra både USA og Storbritannien får meget mere træning i almene kommunikationsfærdigheder end den danske kandidat. Og disse færdigheder er en væsentlig del af deres jobgrundlag - ikke mindst hvis de forlader universitetet som Bachelors.
Hvad angår USA: Ved stort set alle colleges er en vis mængde undervisning i skriftlig fremstilling (composition, rhetoric, expository writing o.a.) obligatorisk for studerende på 1.-2. år. For diverse studieretninger (majors) gælder der yderligere krav, som skal opfyldes på 3. og 4. år.....
Hvad angår Storbritannien: Det er velkendt at undervisningen på britiske universiteter, med forbillende i Oxford og Cambridge, og i hvert fald i humanistiske fag, er meget præget af indtil flere ugentlige essays, som man afleverer til sin tutor og/eller fremlægger og diskuterer mundtligt i tutorials. Dette giver også - som sidegevinst - intensiv træning i skriftlig og mundtlig fremstilling."⁹⁰
- Herudover henviser udvalget til rapporten Skriftlig fremstilling:⁹¹
"Alle videregående uddannelsesinstitutioner bør systematisk tilbyde studerende i alle fag meritgivende undervisning i skriftlig fremstilling. Det vil bedst kunne ske i centre, der har det som deres særlige opgave, og som tillige tilbyder skrivekyndig vejledning (skriveværksted) og edb-faciliteter."

4.2.2 Visionen - for humaniora

Den oprindelige vision var en forsknings- og samarbejdsenhed der skulle udvikle og tilbyde nye kurser og som samtidig skulle være en arbejds- og servicefacilitet for studerende fra alle fag. Un-

⁸⁹ Ankerpersonerne var Christian Kock, nu professor ved Institut for Retorik, og cand.psyk. Lotte Rienecker, nu leder af Formidlingscentret.

⁹⁰ Dette og de næstfølgende citater stammer fra et brev fra udvalget til Fakultetsstudienævnet (september 1991)

⁹¹ Skriftlig fremstilling, Kvalitet i uddannelse og undervisning, Undervisningsministeriet 1991, s.77

derviserne kunne være ansat eller allokert til centret. På centeret skulle man forholde sig til alle sider af formidling, mundtlig, skriftlig, billedmæssig mv.

"Trods den meget brede definition af formidling er det sandsynligt at det skrevne ord bliver det vigtigste medium for centerets arbejde." Men det understreges samtidig at centrets funktion ikke skal være at fungere som sprogligt lazaret:

"Dette fakultets syn på skriveundervisning, såvel som på andre medier, bør i stedet være at man vil udforske betingelserne for at producere kvalitet. Det kræver at undervisningen også tager emner op som disse: Hvad er en god idé? Hvad er god tænkning? Hvad er god argumentation? Hvad er klart? Hvad er overbevisende? Hvad er læseværdigt? Ved hvilke tænke- og skriveprocesser frembringer man det?"

Formidlingscentret skønnes derfor at have/få interesse for lærere fra mange fag, "folk der har interesseret sig for faglig tænkning og fremstilling inden for specifikke fag - det er ikke kun en sag for 'sprog-folk'."

Visionen konkretiserede sig i et center med to 'halve' undervisere og en halvtids sekretær for en 3-årig prøveperiode. Efter prøveperioden blev Formidlingscentret permanent.

4.2.3 Realiteten - på humaniora

Formidlingscentret er en selvstændig enhed med (i år 2000) tre undervisere, en fuldtidsansat og to deltidsansatte med 30 og 18 timer, samt en sekretær med 30 timer. Der er ikke knyttet forskning til Formidlingscentret. Den samlede udgift til centret anslås at beløbe sig til ca. 1 mio. kr, heraf ca. 100.000 kr pr. år til frimærker o.l. Centret har tillige en vis, men sparsom indtjening på salg af publikationer.

Udgangspunktet for Formidlingscentrets virke var fra begyndelsen at gøre noget ved 'specialesumpen'. Senere kom der forslag om, at de også skulle tage fat om bachelorerne, da man var af den opfattelse at 'sumpen' opstod der. I dag har Formidlingscentret udviklet en bred portefølje af aktiviteter med fokus på 'det skrevne ord' - og processerne bag. Så selvom visionen ikke foldede sig ud på alle planer, er kernen i den bibeholdt og udviklet.

4.2.4 Begrundelser, idégrundlag og realiteter - på samfundsvidenskab

Formidlingscentret - eller Pædagogisk Center som det hedder nu - på Det Samfundsvidenskabelige Fakultet blev oprettet i 1995 og idémæssigt er det en klar pendant til Formidlingscentret på humaniora. De første aktiviteter var etablering af skrivegrupper og andre aktiviteter med særligt fokus på 'specialesumpen'. I dag har centret udviklet en bred vifte af aktiviteter.

Centret har to fastansatte medarbejdere, og det har en tæt tilknytning til fakultetets administration og trækker ressourcemæssigt meget på dettes sekretariat.

4.3 Opgaver og aktiviteter

4.3.1 Humaniora

"FORMIDLINGSCENTRETS opgave er at hjælpe humaniora-studerende i deres arbejde med skriftlig og mundtlig fremstilling og formidling: Bedre arbejdsprocesser og bedre tekster med færre tårer. Centret indsamler og formidler ny viden om akademisk skrivning, mundtlig fremstilling og formidling. FORMIDLINGSCENTRET holder foredrag og kurser, giver individuel skrivevejledning, hjælper med at oprette skrivegrupper og samarbejder med interesserede lærere og institutter. FORMIDLINGSCENTRET er ikke retteservice, tekstbehandlingskurser, "lektiehjælp" eller enden på selvstændigheden." ⁹²

Kursusprogrammet er omfattende

- grundkurser om skriftligt dansk i opgaver (kommakurser mv.)
- kurser om universitetets opgavetyper omhandlende skriveprocesser, problemformulering, litteraturbrug, argumentation og forskellig sprogbrug (personligt sprog, akademisk sprog osv.)
- specialeworkshops
- kurser i studieteknik.

Der deltager ca. 1500 studerende på skrivekurser og ca. 200 specialeskrivere i workshops hvert år.⁹³ Hertil kommer den individuelle rådgivning af studerende som er svær at gøre op. De studerendes brug af Formidlingscentret kommer i 'klumper'. Der er tydeligvis meget stor interesse for Formidlingscentret når de studerende skal skrive deres første mere selvstændige opgave, ligesom det igen er meget populært blandt de studerende når de skal i gang med specialet.

Centrets medarbejdere står også for specialkurser på fagene, gennemfører kurser for lærere og assisterer ph.d.'ere med at danne skrivegrupper. Hertil kommer en stor produktion af skrifter - elektroniske og på print.⁹⁴ Samtidig har medarbejderne udgivet en del bøger om skriveprocesser og vejledning - også for/til undervisere.⁹⁵

⁹² Formidlingscentrets folder : *Hvad Hvem Hvor Hvornår Hvorfor* (år 2000)

⁹³ Formidlingscentrets aktiviteter - hvert år, Formidlingscentret 1998

⁹⁴ Jf. bilag 4 eller Formidlingscentrets hjemmeside: <http://www.hum.ku.dk/formidling>

⁹⁵ Jf. Litteraturlisten under Rienecker og Stray Jørgensen.

Formidlingscentrets mange aktiviteter har følgende fokus:

Processen

- Skriv først og læs/tænk/planlæg/...bagefter
- Skriv i denne rækkefølge: indhold, form, formulering

Genren

- Opgaven er en undersøgelse af ét fagligt problem
- Problemformuleringen er skrivningens styrepind
- Selvstændige opgaver er videnstransformerende

Pædagogikken

- Skrivningen er en del af den faglige undervisning
- Brug modeleksempler for god akademisk skrivning
- De studerende skal have kogeboøger og opskrifter på videnskabsretorik og kvalitet
- Vejled tidligt og "top-down", og erstat noget af den individuelle vejledning med kollektive aktiviteter.⁹⁶

I forhold til forundersøgelsens tema - problemstillinger knyttet til udarbejdelse af større skriftlige opgaver og vejledning i den forbindelse - er deres fokus interessant fordi det omhandler og henvender sig til opgaveskriveren og til opgavevejleder idet

- det indeholder en skrivepædagogik der angiver nogle centrale værdier for vejledning i forbindelse med skriveprocesser og
- det sætter nogle faglige krav til opgaven og opgaveskriveren.

4.3.2 Samfundsvidenskab

Pædagogisk Center har en bred aktivitetsportefølje:

- Kurser om de mere selvstændige opgavetyper. De omhandler skriveprocessen generelt og dens enkelte elementer, fx problemformulering, litteraturbrug, argumentation og forskellig sprogbrug (personligt sprog, akademisk sprog osv.)
- Specialeworkshops

⁹⁶ Formidlingscentrets mærkesager, Formidlingscentrets overheads, 2000

- Kurser i studieteknik.

Pædagogisk Center arrangerer kurser og workshops hvor der kommer studerende fra alle de samfundsvidenskabelige fag, men de arrangerer også kurser og workshops i samarbejde med og på de enkelte fag/institutter.

Centret har været og er meget produktivt skriftligt - elektronisk og på tryk.. Publikationerne samler sig omkring følgende forhold:⁹⁷

- Vejledning - både til studerende og til vejledere
- Skriftlige opgaver - omhandlende indhold og struktur herunder formalia, sprogbrug og brug af metodebegrebet
- Skriveprocessen - herunder både teknikker til at komme i gang med skrivningen og dets modsætning, revision af tekster
- Forskellige former for gruppearbejde - fx om hvordan studerende kan bruge skrivegrupper i forbindelse med opgaveudarbejdelse
- Studieteknik
- Bedømmelseskriterier - om henholdsvis 13-skalaen og Blooms taxonomi
- Formidling generelt

Den skrivepædagogiske opfattelse er parallel til den vi finder på Formidlingscentret på humaniora, men Pædagogisk Center forholder sig til flere sider ved studiet fx gruppearbejde og bedømmelseskriterier. Det skyldes bl.a. at de har et nærmere forhold til institutterne, altså de studerendes studiemiljø.

4.3.3 Centrene forhold til institutterne

Set i forhold til de temaer der optræder i evalueringsrapporterne vedr. opgaveskrivning og vejledning vedrører centrene aktiviteter og idégrundlag både udvikling af pædagogisk kvalitet i almindelighed og bedre vejledning i særdeleshed. Midlerne hertil er udformning af kendte og realistiske opgavekrav og eksplicite normer og rammer om vejledning. Centrene har mange fælles træk, og de har en lang tradition for samarbejde hvilket også kommer til udtryk i deres arbejdsopgaver og måden de løser dem på. Men deres relationer til de faglige miljøer, institutterne, er forskellige.

⁹⁷ Jf. Bilag 5 eller Formidlingscentrets hjemmeside, <http://www.samf.ku.dk/Formidling/pjecer.htm>

Man kunne beskrive Formidlingscentret på humaniora som mere selvstændigt end Pædagogisk Center, men man kunne også sige at sidstnævnte er tættere på de enkelte institutter på Det samfundsvidenskabelige fakultet. Forskellen skyldes ikke mindst at der på humaniora er femogtyve institutter, mens der på samfundsvidenskab er fire.

Fordelene ved en tættere relation mellem center og institut er at institutterne føler sig/kan føle sig mere forpligtede over for centret, og at de medtænker centret i deres egen praksis. Bagdelen er at institutterne kan forsøge at blande sig i centrets prioriteringer. I den forbindelse kan det nævnes at set i forhold til de studerende på de samfundsvidenskabelige uddannelser, er det erfaringsmæssigt en fordel at fremlægge kurser som noget der kommer indefra institutterne. Distance til institutterne kan så have den modsatte effekt, herunder at der kan vedblive med at være eller skabes nogle meget forskellige normer omkring skrivning og skriftlighed som kan være svære at håndtere for de studerende. På den anden side kan et center bruge sin uafhængighed til at vise og fastholde et klar skrivepædagogisk profil.

4.3.4 Centrene fælles fremtidsmål

For begge centre gælder at hovedparten af deres aktiviteter henvender sig til de studerende og at tilstrømningen til kurser mv. er meget stor. Samtidig ønsker begge centre i højere grad at rette fokus mod undervisere/vejledere sådan at centrene viden om og erfaring med akademisk skrivning, skriveprocesser mv. kunne blive formidlet via underviserne/vejlederne til de studerende.

Som eksempler herpå kan nævnes at Pædagogisk Center afholder nogle IKT-kurser for undervisere ved siden af centrets normale kursusprogram, en aktivitet der er afsat mange ressourcer til, og at centret afholder pædagogiske kurser for nyansatte ph.d.'ere.

En anden mulighed end kurser kunne være at få undervisere til at skrive om hvordan man skriver fagligt i deres fag - hvad er den gode økonomiopgave, den gode synopsis osv.

Erfaringerne fra de to kurser for undervisere/vejledere som Formidlingscentret på humaniora har afholdt, er for så vidt gode - deltagerne var meget motiverede og meget optaget af vejledning (i forvejen). Vanskeligheden ligger i at udforme et tilbud til en bredere målgruppe fordi universitetslærere får penge og merit for at forske og publicere, ikke for at være gode vejledere.

Ønsket om et større fokus på undervisere/vejledere vil ikke betyde færre tilbud til de studerende. Derimod vil man forsøge udvikle tilbuddene i retning af flere workshops og færre kurser. Begrundelsen er at kurser i for høj grad kan blive præget af envejskommunikation, mens man i en workshop kan arbejde mere dialogisk og med afsæt fra de studerendes egne tekster.

Centrene vil gerne udvide deres opgaveportefølje. Deres ønsker og planer er både betinget af deres ressourcesituation, af de studerendes ønsker til centrene og af udviklingen inden for det skrivepædagogiske felt, her tænkes især på 'bevægelsen' omkring akademisk skrivning.

4.4 Problemfelter

Som anført i kapitlets start var den ene hensigt med at tale med centrenes medarbejdere at få viden om centrenes aktiviteter og idégrundlag, og den anden hensigt var at få indtryk af de problemstillinger der set med deres øjne knytter sig til udarbejdelse af større skriftlige opgaver og vejledning i den sammenhæng. Det første er belyst i de foregående afsnit. I det følgende præsenteres en række problemfelter som kunne indgå i en evaluering af feltet eller som man på anden vis kunne følge op på. Det skal i den forbindelse understreges at problemfelter og evalueringsaspekter er fremanalyseret efter samtalerne, idet disse alene drejede sig om centrenes arbejde og medarbejdernes erfaringer og overvejelser i den forbindelse.

Megen vejledning er reaktiv

At vejledning er reaktiv vil sige at den alene finder sted på de studerendes initiativ. Nogle vejledere melder aktivt ud om kriterier for vejledning osv., men det er primært unge adjunkter/lektorer og ph.d.-studerende.

Megen vejledning er ureflekteret

Et problem i forhold til at arbejde målrettet med vejledning er at også nogle af de dygtige vejledere er ureflekterede omkring deres egen vejledningspraksis. Det kan fx vise sig ved at selvom vejlederne bruger megen tid på at vejlede sker det på de forkerte dele af processen eller opgaven. I forhold til processen handler det typisk om at der bruges for kort tid i starten af processen hvorfor problemstillingen eller opgavens hensigt ikke bliver klar nok; i forhold til opgaven kan det typisk dreje sig om at vejledere ikke melder klart nok tilbage på det rent metodiske eller at vejlederne overlægger de studerende med bøger, artikler, problemfelter mv.

Dårlig vejledning

Meget groft sagt kan dårlig vejledning koges ned til følgende: vejledere der kører på de studerende⁹⁸, børster de studerende af, ikke holder aftaler eller ganske simpelt ikke har tid.

Men dårlig vejledning handler lige så ofte om vejlederes manglende kendskab til og fornemmelse for opgaveprocessen. Det viser sig fx ved at vejlederen beder om en disposition til den endelige rapport ved første vejledningsmøde eller ved at vejlederen undlader at spørge ind til projektets

⁹⁸ Et almindelig brugt middel er (akademisk) ironi

problemformulering. Det sidste er især problematisk fordi den studerende ikke bliver trænet i at arbejde med problemformuleringer, hvilket så pludselig er en nødvendighed ved specialet.

Der findes triste, men virkelige eksempler på studerende der har skrevet 100 sider og af vejlederen får at vide at der ikke er tale om en specialeafhandling, men en lærebog; på studerende der efter afleveringen af 50 rapportsider mødes med den ene kommentar at det ikke er akademisk nok og på studerende der skriver et væld af sider hvor der fuldstændig mangler en rød tråd!

Ingen løbende diskussion om vejledning

På de fleste fag/institutter foregår der ikke en løbende diskussion om opgaveskrivning eller/og opgavevejledning. En af konsekvenserne heraf er at der på det enkelte fag og på de enkelte fakulteter stilles for høje/lave (= uensartede) krav til de studerende hvad angår det generelle faglige niveau i specialerne, herunder omfanget af empiri. Dog har evalueringscentrets rapporter i enkelte tilfælde udløst en heftig aktivitet og debat som har haft betydning for opgavekrav og vejledning⁹⁹.

Selvstændighedskultur og selvstændighed

Kravet om selvstændighed er et af de forhold/ord som synes at dominere megen vejledning - på visse fag. Selvstændigheden viser sig fx i den trial-and-error-holdning som ligger bag mange vejlederes adfærd, hvad enten den viser sig ved at de ikke gør den studerende klart hvilke krav der er til opgaven indholdsmæssigt og/eller strukturelt, eller det viser sig ved manglende kontakt til den specialeskriver der ikke kommer til de aftalte møder, eller i at vejlederen rejser et år til Mozambique uden at sige noget til den studerende. På humaniora synes problemet at være særligt udtalt på visse små fag, men store fag kan også have en rem af huden. I den anden ende af skalaen forekommer vejledere der læser samme oplæg otte gange for personligt at sikre sig at opgaven bliver perfekt.

Selvstændighed - processen fra at blive holdt i hånden til at gå på egne ben skal indøves sammen med de øvrige akademiske grundevner i løbet af studietiden. Evner som en del af de specialestuderende der henvender sig på centrene ikke har fået udviklet.

Vejleder og bedømmer - en dobbeltrolle

Vejlederen skal på et tidspunkt - forhåbentlig - være bedømmer. Denne dobbelthed skal stå klart for de studerende tidligt i vejledningsforløbet og tidligt i studiet. Konkret betyder det at den centrale vejledning især skal ligge i starten af opgaveprocessen, og at den studerende ikke skal forvente at vejlederen læser den færdige opgave, fx specialet, i sin helhed før det afleveres.

⁹⁹ *Evalueringsrapporterne om økonomi og litteraturvidenskab.*

Det er to grunde til at det vigtigt at de studerende går det sidste stykke alene - hensynet til deres selvstændighed og vejlederens rolleskift til bedømmer.

Uddannelse af vejledere

Nogle vil kunne sige at erfaringen viser at der er nogle vejledere som nogle studerende er glade for, men som andre kan være rigtig kede af - og den anden vej rundt. Dette synspunkt udelukker ikke at vejledere kunne have brug for uddannelse i vejledning. Erfaringerne med vejleder/vejledningskurser er ret få i Danmark, men en udvikling af kurser, workshops o.a. aktiviteter der kunne motivere undervisere til at få større viden om skriveprocesser, skriftlighed og vejledning i den sammenhæng står højt på centrenes dagsorden.¹⁰⁰

Ekspertviden og vejledning

Traditionelt ses emne og vejledning som sammenkoblet, dvs. at man antager at den gode vejledning forudsætter at vejlederen har en forholdsvis specifik viden om det emne den studerende skal skrive om. Men det ser ud til, at det der opleves som god vejledning i lige så høj grad afhænger om vejlederens stil korrelerer med den studerendes behov.

Den traditionelle tilgang kan skabe problemer for de studerende, for underviserne og for universitetet. For de studerende der trods emnefælleskab kan have svært ved at kommunikere ordentligt med en vejleder; for vejlederne fordi de bliver hængende i det samme emne i årevis og for universitetet fordi holdningen kan være med til at forhindre 'progressive'/nytænkende projekter ud fra den begrundelse at der ikke findes kompetente vejledere.

Normer for god akademisk skrivning

Der findes ikke fælles normer for god akademisk skrivning på universitet som sådan. Fagene baserer sig på forskellige traditioner som i øvrigt ikke er nedskrevet. Inden for den skrivepædagogiske diskurs har man især været inspireret af den angelsaksiske tradition, men i de senere år er der taget initiativer der har et tværnationalt udgangspunkt.¹⁰¹

Tidsfaktoren

Tidsfaktoren er et af de forhold der ofte nævnes i forbindelse med vejledning og vejledningsproblemer - som forklaring på tingenes tilstand eller bortforklaring på mangelfuld eller dårlig vejled-

¹⁰⁰ Jf. evt. denne hjemmeside på Stanford University: <http://www.stanford.edu/group/wim>. Den indeholder mange gode links også til undervisere om vejledning, opgaveskrivning, genrer mv.

¹⁰¹ EATAW: The European Association for the Teaching of Academic Writing. Initiativet har svensk, dansk, tysk og hollandsk deltagelse. <http://odur.let.rug.nl/projects/asv/extern/begin.htm>

ning. Der afsættes generelt ret mange ressourcer til specialevejledning, men manglende kendskab til vejledning og/eller skriveprocesser hos mange undervisere og for svagt udviklede vejledningskompetencer hos de studerende medfører ofte en for ringe udnyttelse af disse ressourcer.

Tidsfaktoren, forstået som faktisk for lidt tid, ser derimod ud til at være reel for de trin der ligger før specialeskrivningen. Men igen - det er vanskeligt at sige om det er tiden eller fagenes beredskab og viden om udarbejdelsen af større skriftlige opgaver og vejledning der er for sparsom.

Megen vejledning er individuel, dvs. den foregår i mødet mellem en studerende og en vejleder. Den individuelle vejledning kunne blive bedre og muligvis kortere hvis en større del af vejledningen foregik kollektivt. Bedre fordi vejlederen og opgaveskriveren så kunne koncentrere sig om det som er specielt for netop dette vejledningsforløb; kortere fordi vejlederen ikke i samme grad var nødt til at gentage de samme ting igen og igen over for hver ny opgaveskriver. En sådan udvikling er i gang, men kan udvikles yderligere. Jf. specialeseminarer, skrivegrupper og visse former for intern projektevaluering.

Endelig skal det nævnes at tidsfaktoren nogle steder er og opleves yderst reel. Her tænkes specielt på store fag hvor mange studerende interesserer sig for et bestemt emne og derfor belaster bestemte vejledere. Udvikling af mere tidssvarende vejledningsformer tilpasset universitetets aktuelle vilkår vil derfor være ønskelig.

Intern evaluering af vejledningsindsatsen

Intern evaluering af kurser og anden undervisning er en velkendt aktivitet på mange uddannelser; noget sådant forekommer ikke for vejledningens vedkommende. En intern evaluering af vejledning ved større skriftlige opgaver skal være konkret og proaktiv. Dvs. at der både spørges om hvad der tales/taltes om i vejledningssituationen, og hvordan dette peger fremad. Fx hvilke kommentarer har/havde din vejleder til opgavens problemformulering? Hvordan bragte de kommentarer dig videre med opgaven?

Hensigten med en intern evaluering af vejledningen er altså ikke en kvalitetsvurdering af typen god/dårlig vejledning/vejleder, men at udvikle den del af de studerendes akademiske grundfærdigheder som indgår i udarbejdelsen af større skriftlige opgaver. Nemlig en forståelse for hvordan faglige problemstillinger og argumentationer i kombination med viden om skriveprocessens forskellige lag og redskaber kan udvikles i samspil med en eller flere vejledere.

4.5 Evaluering og anden opfølgning

4.5.1 Centrene og de syv problemfelter

I forhold til de problemfelter som kommer til udtryk i evalueringsrapporterne om større skriftlige opgaver og vejledning, er centrene bemærkelsesværdige på flere måder. Deres praksis synes at vise at det er både muligt og ønskeligt at opstille kendte og realistiske opgavekrav og at udforme eksplicitte normer for vejledning, herunder konkrete rammer for specialeskrivning. Forhold der set under et har betydning for planlægningen af vejledningsopgaven. I forhold til jobrelateringen kan centrenes aktiviteter ses som et led i at styrke de studerendes færdigheder i skriftlig - og mundtlig - fremstilling. Centrenes praksis kan derfor ses som et konkret bud i forhold til problemfelterne pædagogisk kvalitet og bedre vejledning, herunder udvikling i underviseres refleksioner over egen praksis.¹⁰² Det kommer til udtryk på disse måder:

- Vejledningens faktiske kvalitet
jf. rubrikkerne om reaktiv, ureflekteret og dårlig vejledning; tidsfaktoren.
- Udvikling af vejledningskvalitet
jf. rubrikkerne løbende diskussion af vejledning, ekspertviden og vejledning, normer for god akademisk skrivning og intern evaluering af vejledningsindsatsen.
- Pædagogisk kvalitet
jf. rubrikkerne vejleder og bedømmer - en dobbeltrolle, uddannelse af vejledere.
- Selvstændighedskultur og selvstændighed

I en evaluering kunne de nævnte forhold indgå som led i en selvevaluering, i spørgeskemaundersøgelser, fokusgruppeinterviews eller andre typer af brugerundersøgelser. Ligesom de samme forhold kunne problematiseres - undersøges og diskuteres - på et enkelt institut eller på mere centrale niveauer fx fakultetsstudienævnet.

Herudover forekommer følgende problemfelter relevante at få belyst yderligere:

- Det Humanistiske og Det Samfundsvidenskabelige Fakultet har udlagt en række opgaver til centrene - hvordan varetages lignede opgaver andre steder? Og hvilke erfaringer har man hermed?¹⁰³ Hvilken betydning har det for den pædagogiske kvalitet, bedre vejledning mv.

¹⁰² Jf. bilag 2

¹⁰³ Jf. note 86.

- Centrene rammer, mål, funktion og ressourcer herunder samarbejdet med fag/institutter. I den forbindelse ville det være perspektivrigt at inddrage andres landes erfaringer fra lignende centre (Sverige, Holland, Tyskland, Storbritannien).
- Specialestuderendes forventninger til og oplevelser med specialevejledning

I forårssemestret 2000 gennemførte centrene en undersøgelse af de nystartede specialeskrivers forventninger til vejledning. Deltagerne var specialestuderende på specialeseminarer hvor godt halvdelen af specialeskriverne fra de to fakulteter deltager. Et sådant datagrundlag er ikke tilstrækkeligt til at få belyst de faktiske forventninger til vejledning og vejledningspraksis. Dels dækker det kun to fakulteter, dels er det ikke givet at studerende der ikke følger specialeseminarerne har samme forventninger som de der ikke følger seminarerne. Udover at spørge om indgangsforventningerne kunne man spørge de samme personer henholdsvis tre og seks måneder efter; det ville give en præcis og brugbar viden om udviklingen i og forventningerne til specialevejledning.

Den omtalte undersøgelse viser nogle forventningsforskelle mellem fagene; en brugerundersøgelse med flere ressourcer knyttet til kunne tillige give viden om relationerne mellem forskellige forventninger, altså forventningstyper som muligvis går på tværs af fag. Spørgeskemaundersøgelsen skal gennemføres på et repræsentativt udsnit af specialeskrivere eller på hele populationen af specialeskrivere.

Centrene undersøgelse kan opfattes som et forstudie og det synes oplagt at inddrage centrene medarbejdere som eksterne konsulenter på indholdssiden i en sådan spørgeskemaundersøgelse.

Afhængig af hensigten kan undersøgelsen gennemføres på fakultetsniveau eller af en uddannelsesinstitution, ligesom den med fordel kunne indgå som led i en evaluering af feltet.

Endelig kunne man vælge at gennemføre en evaluering af centrene, deres idégrundlag, praksis, erfaringer, ressourcer, effekt mv., herunder undersøge hvilke kvalitetssikringsmekanismer der gør sig gældende på og i forhold til centrene. Som led i evalueringen kunne indgå spørgeskemaundersøgelser og fokusgruppeinterview. Disse brugerundersøgelser kunne rettes til fakulteter, fag/institutter og studerende. Udover at få belyst kendskabet til og brugen af centrene, ville man tillige kunne få kendskab til fagenes praksis vedr. udarbejdelse af større skriftlige opgaver og vejledning heri.

En evaluering af centrene kunne blive meget fremadrettet ikke mindst hvis man tillige inddrager praksis og erfaringer fra andre lande (Sverige, Holland, Tyskland, Storbritannien) fx via sammensætningen af evalueringsgruppen eller ekspertpaneler.

5 Opgaver/vejledningsforestillinger

5.1 Indledning

Nogle af de problemstillinger der er forbundet med udarbejdelsen af og vejledningen ved større skriftlige opgaver, er blevet afdækket gennem forskellige skrivebordsaktiviteter, såsom indsamling og bearbejdning af diverse skrevne informationer samt telefonsamtaler og mailveksling med institutioner.

Andre problemstillinger lader sig bedre eller kun belyse ved at tale med de institutioner, dvs. de mennesker - undervisere og studerende - som har problemstillingerne tæt inde på kroppen. Fx fremgår det af en studieordning at der er afsat 50 timer til specialevejledning, og at det er den studerende der vælger sin vejleder. Men fags/institutters normer omkring opgaveskrivning og vejledning er ofte uformelle og/eller ikke skrevet ned.

For at få indblik i de normer og forestillinger om opgaveskrivning og vejledning der gør sig gældende, gennemførtes en serie fokusgruppeinterview på Københavns Universitet og Roskilde Universitetscenter. Ud fra den opfattelse at opgaveskrivning og vejledning - de mange ligheder til trods - ikke bare er og foregår forskelligt, men også opleves og tænkes forskelligt¹⁰⁴ sammensattes en buket af fag og områder til disse interview, nemlig fransk, engelsk, historie, litteraturvidenskab, humanistisk basisuddannelse, økonomi, forvaltning, biologi og fysik. Jf. bilag 6.

Aftalerne kom i stand gennem en samtale med studielederen på det enkelte institut. Inden da var gået dels en mundtlig henvendelse dels et brev der angav projektets karakter, mødets hensigt,

¹⁰⁴ Opfattelsen grundede sig på fagenes studieordninger, evalueringsrapporter, institutters informationsmateriale om udarbejdelse af større skriftlige opgaver og vejledning i den forbindelse, samtaler med studievejledere og studieledere om studieordninger og informationsmateriale.

indhold og form. Aftalen efterfulgtes af et brev der angav de ti temaer som fokusgruppeinterviewene under et havde til hensigt at belyse.¹⁰⁵

Til fokusgruppeinterviewene var inviteret studielederen, en erfaren og en mindre erfaren vejleder, samt studerende fx en specialstuderende og/eller en studievejleder. Denne sammensætning var valgt med følgende begrundelse: studielederen ville kunne tegne et generelt billede af fagets/instituttets regler om og normer for udarbejdelse af større skriftlige opgaver og vejledning; den erfarne og den mindre erfarne vejleder kunne tænkes at have forskellige opfattelser af vejledning, og de studerende kunne fortælle om hvordan fagenes praksis opleves af de der skriver opgaver og modtager vejledning.¹⁰⁶ Den konkrete besætning af interviewgruppen tog studielederen sig af. Det typiske var 3-5 deltagere, men sygdom decimerede antallet i et par tilfælde.

Interviewene forløb på en meget behagelig og givende måde. Mødets setting havde studielederne sørget flot for - et godt og uforstyrret mødelokale, passende med tid, kaffe mv. Deltagerne var velforberedte hvilket udover at mødernes hensigt, indhold og form tydeligvis var kendte for deltagerne ved mødets start viste sig ved fortællelyst og engagement som bl.a. kom til udtryk ved at nogle af deltagerne havde forberedt spørgsmål til os om opgaveskrivning og vejledning. Takket være forberedelsen kunne interviewene forløbe som en let styret samtale hvor det var deltagerne der angav indgangsvinklen.

For at belyse hvilke problemstillinger der er forbundet med udarbejdelsen af større skriftlige opgaver og vejledning i den forbindelse, kunne interviewene bruges på to principielt forskellige måder. Man kunne præsentere fagene hver for sig, hvilket kunne belyse det enkelte fags skriftlige opgavekultur, eller man kunne belyse skriftlige opgaver og vejledning på tværs af fag. Det sidste er valgt fordi det kan belyse hvilke problemstillinger der generelt er forbundet med udarbejdelsen af skriftlige opgaver og vejledning heri.

5.1.1 Kapitlets struktur

Kapitlet består af seks hovedafsnit. De første fire følger studiernes opbygning, sådan at det første handler om skriftlige opgaver og vejledning på grund- og basisuddannelserne og det sidste om specialeprojekter. De fire afsnit består af en præsentation af de karakteristiske træk og problemfelter på hvert uddannelsestrin. Det femte afsnit handler om vejlederuddannelse og pædagogisk

¹⁰⁵ Se evt. bilag 5. De ti emner i brevet svarer til de ti rubrikker i problemstillingskataloget. Sammen med brevet fik institutterne problemstillingskataloget. I brevet gøres opmærksom på at problemstillingskataloget er tænkt som inspirationskilde, ikke som noget instituttet skal svare på i alle detaljer.

¹⁰⁶ I nogle interviewgrupper var der personsammenfald mellem disse grupperinger fx er studielederen ofte en erfaren vejleder og en specialestuderende er eller har været studievejleder.

kvalitet og det sidste afsnit om evaluering og muligheder for udvikling af feltet, udarbejdelse af større skriftlige opgaver og vejledning.

5.2 Skriftlige opgaver og vejledning på grunduddannelsen

Den skriftlige dimension - opgaverne og vejledningen - på grunduddannelsen på Københavns Universitet og Den Humanistiske Basisuddannelse på Roskilde Universitetscenter ligner ikke hinanden.

5.2.1 Øvelsesopgaver

De skriftlige opgaver der skrives på grunduddannelserne er primært øvelsesopgaver direkte knyttet til kurser og anden undervisning. Der er ingen selvstændige opgaver dvs. opgaver hvor den studerende vælger emne, problemstilling o.l., og opgavernes hensigt er i høj grad faglig færdighedsindlæring og eksamenstræning.¹⁰⁷

Undervisningen varetages hovedsagelig af instruktører eller eksterne undervisere, og de ressourcer der bruges på vejledning, er begrænsede. Vejledningen viser sig hovedsagelig i den tilbagemelding de studerende får på opgaverne; tilbagemeldingen er typisk mundtlig og kollektiv dvs. den gives til hele holdet. Hvis der er skriftlig tilbagemelding, er det i form af egentlige rettelser, fx stavfejl, regnefejl og andre formelle fejltyper. Individuel tilbagemelding, fx på det fremstillingsmæssige i opgaven, forekommer sjældent og i de fleste fag slet ikke, hvilket også må ses i relation til opgavetyperne. Et enkelt fag gav udtryk for at man kan sætte spørgsmålstejn ved værdien af den feedback der kan gives på baggrund af en gennemlæsning af et sæt på 80 besvarelser af den samme opgave.

En delvis undtagelse fra det generelle billede er 'frie øvelser i laboratoriet' (fysik) hvor den enkelte gruppe af studerende har en vejleder tilknyttet.¹⁰⁸

5.2.2 Projektarbejde

Projektarbejdsformen på basisuddannelsen indebærer at de studerende lærer at udarbejde forskellige typer af skriftlige oplæg. Fx arbejdspapirer til internt brug i projektgruppen, diskussionsoplæg med spørgsmål til et vejledermøde og skriftlig kritik af en anden projektgruppes arbejde/rapport i forbindelse med en intern evaluering.

¹⁰⁷ På biologi er dette netop ved at blive ændret, sådan at der i fremtiden bliver mere selvstændigt skriftligt arbejde.

¹⁰⁸ Det er muligt at lignende findes på de øvrige fag der indgik i interviewene, men det blev ikke omtalt.

Vejledning er en integreret del af den projektarbejdsform som de studerende indføres i på basis, og hensigten med vejledningen af den enkelte projektgruppe er at udvikle de studerendes formuleringsevner samt deres sociale og faglige kompetencer. Disse evner trænes også i større fora såsom problemformuleringsseminarer, midtvejsevalueringer og interne evalueringer hvor der deltager flere projektgrupper. Der bruges mange ressourcer på vejledning med den begrundelse at projektarbejdsformen er et håndværk der kræver intens coaching såvel pædagogisk som fagligt fra vejledernes side.¹⁰⁹

5.2.3 Ingen evaluering af vejledning

Der er ikke udviklet procedurer for evaluering af vejledning; bemærkelsesværdigt i betragtning af at alle kurser på basis evalueres, og resultaterne til tider sættes på "husenes" opslagstavler. Blandt underviserne er der tvivl om hvorvidt de studerende får udviklet bedre skriftkompetencer. Ideelt set skulle det ske, og mange bliver gode, men da arbejdet foregår i grupper, er det også nemt at gemme sig de første par år.

5.2.4 Problemfelter

*Skriftlig og vejledningsmæssig kompetenceudvikling*¹¹⁰

De opgavetyper de studerende skriver på grunduddannelserne, har ikke til formål at udvikle deres skriftlige kompetencer. Projektarbejdsformen indebærer muligheden for at de studerende udvikler skriftlige kompetencer både i form af oplægs- og rapportskrivning, men gruppearbejdsformen kan betyde at det ikke gælder for alle studerende.

Fraværet af selvstændige skriftlige opgaver på grunduddannelserne bevirker at de studerende ikke trænes i at formulere faglige problemstillinger og efterfølgende skrive om dem, og at de ikke trænes i at samarbejde med en vejleder herom. Problemformulering, projektskrivning og vejledning heri er omdrejningspunkter i projektarbejdstanken, og det står centralt i basisuddannelsens prak-

¹⁰⁹ En uddybning af vejledningens betydning og holdninger til vejledning fremgår af RUCnyt 1/2000, s. 10f: "Vejledning er et emne som optager alle studerende på RUC. Studienævnene har besluttet det formelle om, hvad vejledning skal være - hvilke betydning det skal have i forbindelse med projektarbejdet - og der er praksisser og aktiv organisering forbundet med vejledningen. Men vejledning er ikke let at beskrive i helhed, og derfor er det heller ikke indlysende for grupperne, hvordan de skal bruge vejledningen. Vejledernes interne forhandling om hvorledes de ser problemstillinger og mening med vejledning foregår på Sambas primært i husene, og den handler ofte om at sætte ord på tavs viden om projektsituationer." Det vedrører Sambas, den samfundsvidenskabelige basisuddannelse, men set udefra synes problemstillinger også at kunne gælde for Humbas.

¹¹⁰ Med skriftlige kompetencer menes færdigheder mht. problemformulering, informationsøgning, faglig argumentation ol. og viden om opgavers struktur og andre formelle krav. I stedet for skriftlig kunne stå: opgaverelaterede og opgaveskrivningsmæssige færdigheder og viden, men det forekommer lidt tungt - derfor er skriftlig valgt.

sis og RUCs selvforståelse, hvilket bl.a. kommer til udtryk i at overbygningsuddannelserne henviser til at dette læres på basis, og at man derfor har en mindre vejledningsressource og -intensitet på overbygningen.

- Hvilke skriftlige og vejledningsmæssige forudsætninger udvikler de studerende i løbet af grund- og basisuddannelsen som er hensigtsmæssige og nødvendige i forhold til udarbejdelsen af bacheloropgaven, en større selvstændig opgave der indebærer vejledning?

Progression i den skriftlige dimension

Der synes ikke at være tale om progression i de skriftlige opgavetyper som de studerende stilles over for på grunduddannelserne. Det er vanskeligt at udtale sig om hvorvidt projektskrivningen på basisuddannelsen indebærer progression.

- Hvis der er progression i grund- og basisuddannelsernes skriftlige dimension, hvordan kommer den så til udtryk, og hvordan kan den styrkes?
- Hvilke skriftlige og vejledningsmæssige kompetencer har de studerende ved studiestart, og hvordan bruges og opleves de af underviserne og af de studerende?

5.3 Bachelorprojektet - opgaven og vejledningen

5.3.1 Opgavens karakter

Om denne opgave siger fagene generelt: ¹¹¹

- Det er de studerendes første akademiske opgave
- Det er en akademisk opgave med et forholdsvis frit og bredt defineret emnevalg
- Opgaven skal vise at de studerende er i stand til at udforme en faglig problemstilling, søge litteratur/bruge et bibliotek, bruge referencer o.l.

5.3.2 Opfattelsen og oplevelsen af opgaven

Studerende og undervisere giver samlet set udtryk for følgende:

- De studerende er meget motiverede og ambitiøse over for opgaven
- De er generelt nervøse for eller frustrerede over BA-opgaven fordi de ikke har prøvet mere selvstændige opgaver tidligere i studiet.

¹¹¹ Dette synspunkt kom ikke til udtryk i på Humanistiske Basisuddannelse, da problemfeltet ikke indgik i interviewet

- De mangler viden om og metoder der er brugbare i forhold til at udforme problemstillinger, søge litteratur, bruge referencer mv.
- De er ikke trænet i at søge information og/eller bruge den information de får
- BA-opgaven kan af de nævnte grunde være et problem for svage studerende.

5.3.3 Ligheder i vejledningen

Ser man på vejledningen er der nogle gennemgående træk på tværs af fag:

- Undervisere/vejledere er klar over at BA-projektet er en læreproces både med hensyn til opgavetypen og med hensyn til at lære at bruge en vejleder.
- Fag hvor BA-vejledningen primært foretages af eksterne undervisere, kan der ligge et problem i at disse ikke har det nødvendige teoretiske overblik og/eller ikke har forudsætninger for at stoppe de studerende i halsløse projekter.
- Der bruges mange ressourcer på vejledning, og ofte flere end der formelt er afsat.

5.3.4 Forskelle i omfang og eksplicitering af retningslinjer

Vender man sig mod rammerne, er forskellene mellem fagene tydelig:

- BA-opgaven skal nogle steder være på 10-15 sider, fx i fransk; andre steder på 30 sider, fx fysik.¹¹² I fysik skrives opgaven normalt i grupper på 3-4 personer så de skriver typisk noget mindre end de franskstuderende. Hertil kommer et andet forhold, nemlig at kravene til problemstillingen og behandlingen heraf er/kan være forskellig pga. opgavens omfang.
- Nogle fag anbefaler at opgaven skrives i grupper, andre i par og nogle problematiserer ikke dette forhold. Fx skrives de fleste opgaver på fransk individuelt, på økonomi i par og på fysik i grupper.
- Enkelte fag har klare retningslinjer for BA-projektets karakter, andre er skeptiske over for formelle og nedfældede retningslinjer for opgaveudarbejdelsen fordi man mener at det kan få en uheldig indflydelse i fag hvor udviklingen af de studerendes individuelle skrivefærdigheder står i centrum, og fordi sådanne retningslinjer kunne betyde at nogle spændende og tværgående projekter blev sorteret fra.

5.3.5 Forskelle i vejledningen

Forskellene omkring/i vejledningen viser sig mellem fag og på tværs i fag:

- Nogle fag har kollektive elementer indlagt i projektforløbet i form af BA-kurser og/eller intern evaluering hvor de studerende opponerer på hinandens oplæg, mens andre alene har individuel vejledning.¹¹³

¹¹² Sidetallene er eksklusiv bilag.

- Nogle fag har pga. vejledernes tidsforbrug udviklet nogle normer omkring BA-opgaven i form af at underviserne på kurserne foreslår de studerende emner og problemfelter som det ville være relevant at skrive om, samt at man bruger tid i undervisningen på at træne de studerende i visse sider af skriveprocessen, fx udformning af problemstillinger.
- Holdningen til BA-projektet og BA-studerende er meget differentieret. Nogle vejledere synes at projekterne er uinteressante, og de oplever dem som en byrde eller nødvendigt onde. Andre giver udtryk for at de både er fagligt og pædagogisk udfordrende, ja endog en fødelinje: "BA-projektet bliver af de eksperimentelle vejledere brugt til at lære de studerende at kende; de bruges som lokkemad for at tiltrække evt. senere studerende".

Til trods for at opgaven på nogle områder opfattes ens, og at vejledningsressourcen alle steder er betragtelig, er betingelserne for projektets gennemførelse og konsekvenserne heraf meget forskellige. Det gælder ikke mindst med hensyn til BA-projektets betydning for de studerendes socialisering til det akademiske miljø, herunder indførelsen i fagenes skriftkultur. Inden for eksperimentel fysik ser underviserne BA-projektet som en mulighed for at få studenterne inddraget i fagets forskning, og det indgår derfor typisk som en del af et større projekt hvis problem- og genstandsfelt i reglen er defineret på forhånd. De studerende henvender sig til de forskningsgrupper de er interesseret i, og træffer herefter deres valg. De knyttes til de enkelte projekter i smågrupper, og deres vejleder er en af de forskere der er på det projekt.¹¹⁴ En sådan model hvor de BA-studerende knyttes til institutternes forskning og her får tildelt et lille hjørne hvor deres projekt og opgave kan udfolde sig i tæt samarbejde med vejleder og andre studerende forekommer også på andre eksperimentelt orienterede fag, men vist nok ikke inden for andre fagområder og fag. Fx er BA-opgaven på nabofaget teoretisk fysik normalt en konstrueret opgave.

5.3.6 Problemfelter

Skriftlige og vejledningsmæssige kompetencer

Bachelorprojektet og -opgaven opfattes generelt som en læreproces der også er betinget af at de studerende i løbet af grunduddannelsen ikke har lejlighed til at udvikle de færdigheder der er brug for i forbindelse med udarbejdelsen af BA-opgaven (problemformulering, opgavestruktur, biblioteksbrug mv.).

¹¹³ Fx afholder økonomi i samarbejde med Pædagogisk Center BA-kurser; fremmødet er 100%. De minder om specialekurser, dog nedsættes der ikke skrivegrupper.

¹¹⁴ Faget har udarbejdet et hefte (Fysik 3 projekter) til de studerende der indeholder projektbeskrivelser mv. Jf. bilag 3

- Hvilke opgavemæssige færdigheder anser man det for relevant eller påkrævet at de studerende har erhvervet før starten på bachelorprojektet/opgaven?

Akademisk opgaveskrivning i det faglige miljø - værkstedsmodellen

Værkstedsmodellen - eller laboratoriemodellen - som den er tilrettelagt i de eksperimentelle fag ser ud til at være hensigtsmæssig både i forhold til udarbejdelsen af opgaven, vejledningen og den studerendes involvering i det faglige miljø, dvs. den akademiske tankegang og normdannelse. Det ser ud til at virke motiverende for de studerendes engagement og ydeevne at opleve at de indgår i et fagligt fællesskab, et forhold der alt andet lige må antages at give bedre opgavekvalitet og større kompetencer, samt give et bidrag til den vidensudvikling der finder sted på fagene.

- Hvilke bieffekter/negative sider har værkstedsmodellen for udviklingen af de studerendes akademiske skriftligheds kompetencer?
- Hvis man inden for andre fagområder end de eksperimentelle har forsøgt sig med lignende modeller for BA-projektet, hvilke erfaringer har man så?
- Ville det være muligt at knytte BA-projekter og BA-studerende direkte til forskningsaktiviteter inden for andre fagområder end de eksperimentelle? Eller anderledes: Hvordan kunne værkstedsmodellen udformes inden for andre fagområder? Hvilke plusser og minusser ville det have - for opgavernes kvalitet, de studerendes udbytte og fagenes udvikling?

5.4 Overbygningsopgaver og vejledning

"Overbygningsuddannelsen er en proces frem mod større og større selvstændighed hvor udgangspunktet er at man 'skal tages i hånden'. Efterhånden opnår man en større sikkerhed og kan indgå i dialog med vejlederen hvilket dog ikke skal forlede en til at tro at der er tale om ligeværdighed i vejledningsrelationen." ¹¹⁵

På overbygningsuddannelserne på begge uddannelsessteder er der generelt tale om

- At der er mange muligheder for at skrive opgaver
- At der er flere forskellige typer af opgaver, 'øvelsesopgaver' og selvstændigt definerede opgavetyper såsom synopsis, projektrapporter, essayopgaver o.a.¹¹⁶

¹¹⁵ Sagt af en studerende i et af interviewene.

¹¹⁶ Hertil kommer skriftlige prøver/eksamener med bunden opgaveformulering afholdt på uddannelsesstedet, fx over 5 timer. Denne form for skriftlige opgaver er ikke undersøgt i denne forbindelse, hverken hvilke skriftlige kom-

- At de studerende har mulighed for at være trænede opgaveskrivere når de når til specialet
- At der på de enkelte fag er mindst en selvstændigt defineret obligatorisk afleveringsopgave hvortil der er knyttet vejledning; det almindelige er 2-3 af sådanne opgaver
- At opgaverne kan skrives individuelt eller i grupper.

5.4.1 Problemfelter

Progression i overbygningsfagenes skriftlige dimension

Variationen i typer af selvstændigt definerede opgaver er stor, og de studerendes praksis med hensyn til hvor mange og hvilke typer af opgaver de faktisk får skrevet er meget forskelligartet. Det kunne tænkes at hænge sammen med hvor mange og hvilke opgaver der er obligatoriske og/eller at det formodentligt også på dette uddannelsesstrin er muligt at have free-ride i en gruppe.

- Er der tale om progression i overbygningsfagenes skriftlige dimension/skriftlige opgavetyper? Er en sådan progression ønskelig? Hvis svaret er bekræftende: hvordan kunne progression så styrkes? Hvis svaret er benægtende: hvorfor behøver der ikke at være progression i overbygningsfagenes skriftlige dimension?

Skriftlig og vejledningsmæssig kompetenceudvikling

På tværs af fag gives der udtryk for at de studerendes skriftlige og vejledningsmæssige kompetencer udvikles yderst forskelligt, og at de derfor har meget forskellige forudsætninger for at klare specialesituationen.

- Hvilke opgavetyper og krav til opgaver kunne anvendes for at give de flere studerende bedre forudsætninger for at klare specialesituationen? Med forudsætninger tænkes både på skrivemæssige og vejledningsmæssige kompetencer.¹¹⁷

5.5 Specialestudiet

Følgende træk er på tværs af fag karakteristiske for specialestudiet:

petencer de kræver for at blive løst eller skriftlige kompetencer der udvikles af at skrive dem. Problemstillingen belyses i nogle amerikanske undersøgelser, jf. Lauer & Asher: Composition Research, Oxford University Press, 1988.

¹¹⁷ På Formidlingscentret og Pædagogisk Center har man ret få henvendelser fra studerende på overbygningsuddannelserne før specialetrinnet. Det kunne tyde på at problemerne omkring de skriftlige opgaver er ret begrænsede. På den anden side - skriveforskningen har vist at når man går i stå i en skriveproces, skyldes det normalt problemer på et tidligere trin i skriveprocessen. Hvis parallellen holder, kunne specialeproblemer tænkes at være forårsaget af skriveproblemer der egentlig hører til på et tidligere trin.

- Meget frit emnevalg
- Den specialestuderende vælger selv sin vejleder
- Institutterne sørger så vidt muligt for at opfylde den studerendes ønske mht. vejleder
- Der er tilknyttet en formaliseret vejledningsressource hvis størrelse afgøres af studienævnet
- De studerende kan få skriftlig information om vejledernes forskningsmæssige interesseområder, såkaldte vejlederprofiler.
- På det enkelte institut/i de faglige miljøer er der ingen skriftlig eksplicitering af normerne for 'det gode speciale' herunder fx vedr. læsbarheden af specialeafhandlingen. Dog synes kriteriet for sproglig kvalitet at være at specialet skal kunne læses af fagfæller på specialeniveau.
- Specialet kan skrives i grupper, par eller individuelt. Det sidste er absolut det mest almindelige.
- Overskridelser af den normerede tid er almindelig hvilket de studerende og vejlederne ikke kun ser som et problem idet det også kan være udtryk for en faglig fordybelse.
- Den studerende har mulighed for at holde et foredrag om eller forsvar af specialeafhandlingen.
- Foredraget/det mundtlige forsvar indgår ikke som en del af karakteren, men det skal godkendes.

Der er delte meninger om foredraget/specialeforsvaret, men generelt synes underviserne at det virker motiverende for de studerende som herigennem får mulighed for at fremlægge deres arbejde for et fagligt publikum, mens de studerende er mere forbeholdne, fx er der på økonomi en stigning i antallet af såkaldte 'fortrolige specialer'.

5.5.1 Forskelle i rammerne

Rammerne for specialestudiet og specialeafhandlinger adskiller sig på følgende punkter:

Den normerede specialetid.

Den er sat til 1 årsværk på de naturvidenskabelige fag.¹¹⁸ Herudover har man 6-ugersopgaven der er etableret for at hjælpe de studerende der tabes i specialeskrivningen og derfor ikke får gjort deres uddannelse færdig. Muligheden benyttes meget sjældent, og de studerende ser generelt

¹¹⁸ På biologi har man med 2-fagsbiolog studieordningen tillige fået et ½ års speciale. Da formen er ny, har man ikke erfaringer med den, men både tiden og det at det skal være et teoretisk speciale, gør at man antager at det vil minde om 6 ugersopgaven.

ned på den; af eksamensbeviset fremgår det ikke om kandidaten har skrevet det traditionelle speciale eller en 6-ugersopgave. På de humanistiske og samfundsvidenskabelige fag er specialet sat til ½ årsværk på begge universiteter.

Den normerede vejledningstid

På de specialestudier der tæller for et ½ årsværk, ligger det normerede antal vejledningstimer mellem 7(syv) og 40 timer hvortil typisk lægges 10 timer til evaluering og bedømmelse.¹¹⁹ For de specialer der tælles for 1 årsværk er timetallet hhv. 50 og 100 timer inkl. bedømmelse. Efter sigende siger de afsatte timetal ikke meget om realiteternes verden, man bruger det der er nødvendigt.

Det normerede sidetal

Ca. 100 sider er almindeligt, men på økonomi har man en ret bred margin idet det skal være på mellem 60 og 110 sider. (Sidetallene er alle eksklusiv bilag.)

Skriftlig information om specialestudiet og specialet

Bortset fra sidetal, afleveringsfrister o.l. formalia samt vejlederprofiler (jf. ovenfor) er der på de naturvidenskabelige fag (KU) pt. ingen skriftlige retningslinjer der beskriver krav til og normer for specialet og specialeprocessen. Det samme gør sig gældende på Roskilde Universitetscenter.¹²⁰ På humaniora på Københavns Universitet har fagene en specialepjece der ud over opgavekravene også omhandler vejledning o.a. På nogle fag, fx fysik har man et specialebibliotek som bruges flittigt: "Specialer er fast inspirationskilde for de specialestuderende. Men de ligner alle sammen hinanden, de er helt fast opbygget. Man kan ikke være i tvivl om hvordan man laver et speciale."¹²¹

Specialekontrakter/vejlederkontrakter

Meningerne om og erfaringerne med specialekontrakter/vejlederkontrakter er meget forskellige. Nogle steder hvor der formelt er et krav om at de skal være der, er det noget man helst glemmer. Andre steder har der været forslag om at indføre det, hvorefter det led en stille død i studienævnet. Enkelte steder bruger man vejlederkontrakter som en forsikring for begge parter, - "fordi de er gode at have, når noget går galt."¹²²

¹¹⁹ Pr. studerende: Psykologi 7 timer, økonomi 14 timer, engelsk 20 timer og fransk 40 timer.

¹²⁰ Man har nogle generelle pjecer om specialet, opgaveskrivning ol. Se bilag 3.

¹²¹ Udsagn fra specialestuderende under fokusgruppeinterviewet

¹²² Citat fra fokusgruppeinterviewet på/med engelsk på RUC

5.5.2 Problemfelter

Normeret tid og faktiske tid - til specialet og til vejledning

Set med de studerendes og vejledernes øjne behøver det at være et problem at et speciale tager længere tid end normeret. Det kan også være udtryk for et ønske om faglig fordybelse. Samtidig giver både studerende og undervisere udtryk for at der er tale om et dilemma idet institutterne har en klar interesse i at de studerendes gennemløb er effektivt, men samtidig ønsker man også høj kvalitet i specialerne. Mange studerende vil gerne fordybe sig, men tiden tillader det ikke (SU-klip stopper osv.)

- Hvilke begrundelser er der for forskellene i den normerede specialetid på forskellige fag?
- Hvilke afvigelser er der fag for fag mellem den normerede og den faktiske specialestudietid? Hvilke forhold ligger der bag disse afvigelser? Hvordan kan de to tidstyper nærme sig hinanden - hvis de skal det?
- Hvilke kriterier ligger der bag planlægningen af den samlede vejledningsindsats, herunder de udmeldte vejledningstimer pr. specialestudium? Hvilke om nogen konsekvenser har det meget forskellige timetal for det enkelte specialeforløb, den studerendes faglige udbytte heraf og den værditilvækst specialestudiet kunne tilføre faget?¹²³

Kvalitetsnormer for specialet

På det enkelte institut er der typisk visse meget overordnede, generelle retningslinjer,¹²⁴ men ikke en egentlig eksplicitering af normerne for specialet, endside 'det gode speciale'.

- Er det et problem/gode? Og i givet fald for hvem? Hvordan kunne en eksplicitering udformes?

Skriftlig information

De studerendes muligheder for at tilegne sig viden om specialestudiet, specialeskrivningen, vejledningen og selve specialet er meget forskellige afhængige af fag. Nogle har specialeprojecer, andre har et specialebibliotek.

¹²³ Af et af interviewene fremgik det at man på Det Naturvidenskabelige Fakultet på Københavns Universitet i øjeblikket er ved at udarbejde forslag til fælles normer for tid/ressourcer til specialevejledning.

¹²⁴ Eksempel på en generel retningslinje og en overordnet norm: Specialet skal have en problemstilling, dataindsamling, teori og konklusion og idealet er innovation.

- Hvilke typer af skriftlig information har fagene om specialestudiet og specialerne? Er fagenes 'informationsportefølje' hensigtsmæssig i forhold til målgruppen = når man målgruppen, de specialestuderende? ¹²⁵

5.6 Vejledningen under specialestudiet

Det første indtryk man får når man spørger ind til fagenes, dvs. de studerendes og vejledernes, opfattelser af vejledningen ved specialestudiet, herunder udarbejdelsen af specialeafhandlinger, er at der er tale om et individuelt og meget personligt forhold. ¹²⁶ Vejledningsrelationen opleves tillige som unik - den konkrete personkonstellation optræder normalt kun en gang ¹²⁷ - men ikke desto mindre har vejledning og vejledningsrelationer en række fællestræk. Nogle af disse fællestræk kan beskrives som generelle, andre som specifikke.

I det følgende præsenteres først det generelle dvs. træk ved vejledning som forekommer på alle fag og som undervisere og studerende generelt er enige om indgår i vejledning. Dernæst præsenteres de specifikke træk, dvs. træk ved vejledning som kun optræder nogle steder og som vejledere har forskellig opfattelse af både inden for fagene og på tværs af fagene. Det samme gør sig gældende for de studerende.

5.6.1 Ligheder og enigheder

Vejledning - et individuelt og personligt forhold

- Vejledning drejer sig ikke så meget om teknik, men om kemi og intuition. ¹²⁸
- Vejledning er som undervisning en individuel praksis der er dybt afhængig af den enkelte person. ¹²⁹
- Vejledningsforholdet er et personligt forhold og derfor har man en forpligtelse overfor det menneske man sidder over for. ¹³⁰

¹²⁵ Jf. kapitel 3 Skriftlig information

¹²⁶ Under interviewet på Romansk Institut/fransk blev det sagt at en undersøgelse fra Formidlingscentret viser at de specialestuderende ofte ser deres vejleder som den vigtigste person i deres liv - efter kæresten.

¹²⁷ Den studerende og vejlederen kan godt kende hinanden fra tidligere vejledningsrelationer, fx i et projekt, hvilket givet har betydning for specialevejledningen, men specialevejledningen er unik alligevel, da betydningen af og kravene til specialet er forskellig fra andre overbygningsprojekter.

¹²⁸ Vejleder udsagn fra interviewet med økonomi, marts 2000.

¹²⁹ Vejlederudsagn fra interviewet med biologi, september 2000

¹³⁰ Vejlederudsagn fra interviewet med fransk, marts 2000

- Vejlederens - og vejledningens - proces er meget forskellig, nogle studerende skal have ret tæt hjælp til den proces andre klarer det fint uden så megen hjælp.¹³¹
- De studerende giver udtryk for at specialeprocessen skal være en faglig udveksling præget af gensidig glæde.¹³² Eller i den mere prosaiske udgave: Det er vigtigt at vejlederen er interesseret i at videregive sin faglige viden, og at det er muligt at få en ordentlig dialog.^{133 134}

Derudover er der en ret udbredt enighed om en række forhold af mere indholdsmæssig, herunder praktisk karakter:

Den studerendes situation

- Den studerende finder selv sin vejleder, men studienævnet står formelt for tildelingen af vejleder og vejledningsressourcen.
- Specialet er i reglen en ensom og isoleret oplevelse for den studerende. Her fra dog undtaget studerende der skriver eksperimentelle specialer.
- De studerendes forudsætninger for at skrive specialet og gennemføre specialestudiet er meget forskellige. Studerende der har skrevet projektopgaver før, har udviklet vejlednings-kompetence som er brugbar i specialesituationen. Nogle har i løbet af overbygningsuddannelsen taget fag/lavet projekter der fokuserer på de områder specialet omhandler, andre er usikre og opsøger typisk flere vejledere før de lægger sig fast på et emne.

Processen - vejleder og bedømmer

- Vejledningen skal være forskellig afhængig af hvor i processen den gives. Hvis der vejledes i slutningen af processen, skal den omhandle helt konkrete spørgsmål som fx deciderede fejl.
- Det er vigtigt at den studerende gøres opmærksom på og forstår den dobbelte rolle, vejleder og bedømmer.
- Det er svært at sætte grænser for vejledningen, dens omfang og tidsforbrug, især efter e-mailens fremkomst.

¹³¹ Vejlederudsagn fra interviewet med fysik, september 2000

¹³² Fra interviewet med historie, marts 2000

¹³³ Fra interviewet med biologi, september 2000. I det følgende angives det normalt ikke hvilke fag/undervisere/vejledere/studerende der siger hvad, det er alene gjort her for at vise at holdningen er udbredt, både i 'bløde' og 'hårde' fag.

¹³⁴ Jf. kapitel 6 Gode vejledningsforløb

Aktiviteter

- Vejledning indeholder rådgivning til den studerende om det metodiske i projektet og afhandlingen.
- Det er normalt at man lægger en slagplan sammen med vejlederen. Slagplanen kan være en møderække, aftale om mødefrekvens o.l.
- Det faglige fylder så meget i specialevejledningen at det er svært at få tid til at diskutere sproglige problemer og andre formidlingsmæssige forhold.
- Vejledere der kræver skriftlige udkast fra den studerende som input til vejledningssmøder, giver normalt mundtligt feedback på disse.

Bevæger man sig fra selve vejledningsrelationen, dvs. individplanet, til institutplanet, er de gennemgående udsagn:

- Der er ingen fælles normer for vejledning, tværtimod har både undervisere og studerende mange forskellige holdninger til hvordan man bør vejlede, og hvad der indgår i vejledning.¹³⁵
- Studienævnet kan godt udarbejde nogle rammer for vejledning, men det er op til den enkelte vejleder hvordan rammerne fyldes ud.

5.6.2 Forskelle og uenigheder

Med forskelle tænkes på forskelle der gør en forskel - for vejledningsforløbet, for relationen mellem den studerende og vejlederen, for den specialestuderendes mulighed for at videreudvikle sine akademiske grundfærdigheder, in casu udarbejdelsen af en større skriftlig opgaver mv. 'Forskelle der gør en forskel' omhandler tillige forhold der kan være uenighed om, dvs. at man fx har et forskelligt syn på hvad der er bedst, eller hvordan verden ser ud. Med hensyn til uenigheder forekommer de både mellem fag og inden for de enkelte fag. Dvs. at der er meningsforskelle/uenigheder inden for vejledergruppen og blandt de studerende, hvilket ikke udelukker at en studerende kan have samme opfattelse som en vejleder. I det følgende præsenteres de forskelle og uenigheder der kom frem i fokusgruppeinterviewene i nogle temaer. Temaerne kan hver især ses som et problemfelt, men det skal understreges at de nævnte temaer/problemfelter er indbyrdes relateret eftersom de indgår i den samme proces, nemlig vejledning ved specialestudiet.

De studerendes situation og mål

"Vi arbejder i grupper der består af andre specialestuderende og ph.d.studerende. Vi ses ikke som specialestuderende, men som medarbejdere. Det er en chance - det kan være fedt at vide at man

¹³⁵ Nogle af implikationerne for denne norm/opfattelse behandles i afsnittet *Pædagogisk kvalitet - vejlederuddannelse og pædagogisk refleksion*.

næsten har arbejdet mere på projektet end forskerne nogle gange. Men OK man er lidt udnyttet, men alle er glade." Denne arbejdssammenhæng giver gode muligheder for at udarbejde et innovativt og selvstændigt speciale, siger de studerende. Et synspunkt som mange studerende i humanistiske og samfundsvidenskabelige fag er skeptiske over for fordi selvstændigheden for dem handler om at man vælger sit eget individuelle emne og sin helt egen overordnede, selvformulerede problemstilling. Selvstændigheden for dem handler om andet og mere end valget af metoder og/eller teori og måden man fremstiller sin resultater på.

Nogle studerende vil gerne have en samtale med vejlederen om hvilket karakterniveau de går efter med deres opgave. Men det er svært at tage det op fordi de synes det virker meget afslørende. "Hvis man nu går efter et 8-tal, kan vejlederen tro at man er doven, men man vil måske bare gerne være færdig." "Han behandler mig som et 6-tal, så egentlig ville det være rart at få talt om det." Andre studerende synes at det ville være en forfærdelig tanke - de ville føle sig krænkede eller sat i bås hvis vejlederen tog fag i det, især i starten af forløbet." Det er et pres at han tror jeg kan skrive til 11. Der er også så mange 'dumme ting' jeg ikke tør spørge om."

Nogle fag oplever at de studerendes primære ønske er at blive hurtigt færdige fordi de har fået job. Et job hvor arbejdsgiverne stiller PC, kontorfaciliteter mv. til rådighed i et par måneder for at den specialestuderende hurtig kan blive færdig. Et typisk forløb vil her være at den specialestuderende starter med store ambitioner og fine oplæg, hvorefter kvaliteten falder drastisk - når de har fået job.

I de eksperimentelle fag resulterer specialestudiet ikke sjældent i publikationer hvor enten vejlederen eller specialeskriveren udgiver resultaterne af specialet.

Vejlederens rolle

Blandt både studerende og vejledere er der nogle der mener at et grundigt kendskab/ ekspertviden på et område er den helt afgørende forudsætning for god vejledning. Andre argumenterer med at viden ikke er ensbetydende med god vejledning, idet der indgår mange forskellige aspekter i vejledning ud over det faglige.

Vejlederne har meget delte meninger om hvor i specialeprocessen vejledning er vigtigst. Nogle mener det er i starten, andre at det lige så vel kan ligge andre steder.

På biologi og fysik er det opfattelsen at den studerende (normalt) ikke har det faglige overblik der skal til for selv at finde en præcis problemstilling, og det selvstændige i arbejdet kommer derfor først når den studerende er kommet i gang med projektet. Det betyder at det er en typisk vejlederopgave at hjælpe med at præcisere problemstillingen, en proces der anses for at gå fint i

spænd med idealet om et innovativt og selvstændigt speciale. På de humanistiske og samfundsvidenskabelige fag er det den specialestuderendes valg af problemstilling der tages som udtryk for om specialestudiet/ specialet er selvstændigt, og den almindelige forventning er at de studerende møder med udkast til en problemstilling ved første vejledningsmøde.

Meningerne er meget delte med hensyn til om hvorvidt og hvordan man - institutter og vejledere - skal skubbe på de specialestuderende, især de man har en fornemmelse af er ved at gå i stå. På de fag der har mulighed for at udforme 6-ugersopgaver, kan de være en god ordning for studerende på vej mod 'sumpen'.

Dobbeltrollen - vejleder og bedømmer

Vejlederne oplever dobbeltrollen som vejleder og bedømmer meget forskelligt. Nogle vælger at fokusere på processen frem for bedømmelsen som så i højere grad bliver censurs anliggende. Andre oplever fra tidligt i forløbet at være bedømmere. På det praktiske plan kan denne forskel været knyttet til hvor meget/lidt vejlederen læser af det 'færdige' speciale, men der er ikke tale om en automatik.

Nogle vejledere diskuterer hvilket niveau den studerende går efter - om det er et 8-tal, om der skal lægges op til en fremtidig forskerkarriere eller om opgaven bare skal bestås. Andre tager afstand fra en sådan eksplicitering fordi det kan lægge gift ud for vejledningsforløbet og/eller medføre at den studerende ikke får brugt/udviklet sine potentialer.

De studerende forventer ud over rådgivning til det metodiske at vejlederen læser det meste af specialet og særligt konklusionen.¹³⁶ Der er stor forskel på hvor meget af specialet vejledere læser før det afleveres. Nogle læser intet af det færdige speciale før det skal bedømmes, andre læser indledningen og konklusionen og atter andre læser 25 sider efter den studerendes eget valg eller hele specialet. Begrundelserne for at læse det hele kan være medmenneskelige - et langt samarbejde er forpligtende og engagerende - og/eller faglige - som forsker vil man jo gerne have en kollega til at læse manuskriptet før det sendes i trykken. Begrundelsen for de 25 udvalgte sider kan være at det sker for at vise den studerende at hermed skifter rollen fra vejleder til bedømmer.

To vejledningskulturer

På eksperimentelle fag knyttes de studerende i reglen til et større forskningsprojekt, dvs. at den specialestuderende kommer med på det vejlederen forsker i; inden for det kan de vælge mellem

¹³⁶ Det svarer til resultaterne i "De studerendes forventninger til specialevejledning", Pædagogisk Center, Samfundsvidenskabelige Fakultet 2000. Undersøgelsen omfatter svar fra mere end 50% af de specialestuderende på humaniora og samfundsvidenskab i foråret 2000.

emner. Herudover giver vejlederne udtryk for at de har brug for alle studerende. "Hvis vi ikke havde studenter, ville vi ikke kunne lave forskning. Studenter kan også være gode til at tage nogle lange dage hvor vi ikke kan, og de kan komme på tidspunkter hvor vi skal undervise oa."¹³⁷

Vejledningsrelationen er præget af gensidig respekt, fx ved at vejlederen beder den studerende udføre noget arbejde i laboratoriet som er relateret til vejlederens forskning. Et forhold der også kommer til udtryk på denne måde: Specialestuderende anses for at kunne tilføre ny faglig viden til instituttet, de opfattes som medarbejdere, og der er prestige i at have specialestuderende, derfor er det sjældent et problem at få undervisere til at tage specialestuderende. Gensidig respekt kan også udtrykkes på anden vis i specialevejledningens sociale setting og praktiske udformning: En vejleder inviterer de specialestuderende hjem til te, kage og to timers vejledning pr. gang. Hensigten er at skabe en god oplevelse for de studerende ved at vise og forklare dem at det formodentlig er den eneste gang i deres liv at de kan få så meget faglig opmærksomhed. Vejledningssamtalen optages på bånd som den studerende får med hjem. Det giver koncentration og mulighed for fordybelse i dialogen at de studerende ikke behøver at tage noter undervejs i samtalen. Det enkelte vejledningssamfund indledes i reglen med at den studerende stiller spørgsmål, og herefter kommer vejlederen med sin feedback.

Nogle vejledere har fast strukturerede vejledningsforløb og vejledningsnormer, "andre steder kører det meget løst, men det fungerer godt - for dem der kommer."¹³⁸ Der ser ud til at være tale om to vejledningskulturer. I den ene følger vejlederen den studerendes arbejde tæt gennem hovedparten af forløbet og mødeaktiviteten er høj; i den anden koncentrerer vejledningen sig om nogle bestemte tidspunkter typisk i starten af specialeforløbet. De nævnte eksempler skal ikke tages som udtryk for at de to mønstre er bundet til henholdsvis teoretiske/litterærtbundne eller eksperimentelle specialeforløb; de optræder på tværs af dette skel - det er formaliseringsgraden der er/fremtræder forskellig.

Formaliseringen omkring hele specialeforløbet er forskellig. Formaliseringsgraden er ofte lavere i små faglige miljøer/på mindre institutter.

Skrifthandlinger og andre aktiviteter

En del vejledere kræver skriftlige udkast som forudsætning for et vejledningssamfund og enkelte giver selv et skriftligt respons/skriftlige kommentarer. Et par vejledere fortæller at de når vejledningen slutter, beder om at få sine kommentarer tilbage for på den måde at sætte det endelige produkt og kvaliteten heraf i relation til processen og dens forskellige lag.

¹³⁷ Sagt af en vejleder

¹³⁸ Fra interviewet med fysik på Københavns Universitet

Vejledernes holdninger til brugen af e-mails er meget delte. Nogle mener at der kan være god arbejdsøkonomi i at e-maile med de specialestuderende, andre kan ikke lide det fordi de mener at de nemmere kan blive 'hængt op på' et skriftligt svar.

Kollektiv vejledning

Nogle institutter har formaliserede kollektive elementer i specialevejledningen i form af specialeseminarer og/eller intern evaluering hvor deltagerne er de øvrige specialestuderende og deres vejledere. Vejlederne giver udtryk for at det er tydeligt at specialeseminarer giver et bedre udgangspunkt for at starte vejledningen. De studerende er mere præcise i det de vil, og bedre til at stille spørgsmål. Andre har uformaliserede samtalefora fx snak på gangen, ikke planlagte møder med andre specialestuderende på vejlederens kontor eller i laboratorier, frokostsamtaler mv.

Eksterne specialestudier

Det er et problem med eksterne specialer hvis vejledningsrelationen mere får karakter af et ansættelsesforhold. Det kan betyde at den akademiske kvalitet bliver for lav, problemstillingen for indskrænket eller irrelevant, fx fordi den specialestuderende får udstukket en færdig og evt. tyndbetnet problemstilling, og/eller at den faglige vejledning den specialestuderende får, er for ringe.

Der kan være emner hvor det er både relevant og givende at vælge en ekstern specialeform, fx hvis den studerende er interesseret i en problemstilling om Nordsøen, er det mere praktisk at være i Esbjerg end på Marinbiologisk Institut i Helsingør! Men der kan opstå misforståelser, fx fordi en opgave som sektorforskeren ikke synes er god eller kan bruge, ud fra en faglig tilgang kan være glimrende. Eller man kan opleve at en specialestuderende får stillet en opgave der ikke lever op til niveauekravene. Hertil kommer så at den eksterne specialeskriver mangler det akademiske miljø som findes på et institut. Det er oplagt at de studerende og underviserne har eller kan have en forskellig opfattelse heraf.

5.6.3 Problemfelter

Som det fremgår indeholder både rammerne for specialestudiet, udarbejdelsen af specialet og vejledningen hver især en del forskellige problemstillinger. Set i fugleperspektiv tegner der sig et par problemfelter - nogle overordnede spørgsmål - der berører hovedparten af de forhold og problemstillinger som er omtalt ovenfor. Det ene omhandler udviklingen af de studerendes faglige og akademiske, in casu skriftlige kompetencer, og den anden vedrører de vejledningsmæssige vilkår omkring specialeskrivningen.

5.6.3a Faglig skriftlighed - skriftlig faglighed

Specialestudiet skal dokumentere at den studerende er i stand til at anvende fagets metoder og teorier til afdækning af en faglig problemstilling. Specialeafhandlingen er en akademisk opgave

der skal præsentere dette efter de forskrifter/normer der gælder på området både med hensyn til disposition, argumentation, referencer mv. Forestillingerne om hvor meget og hvilke typer af vejledning de studerende har brug for, er meget - for ikke at sige principielt - forskellige. Vejledningen kan - groft sagt - være meget struktureret eller ad-hoc og den foregår typisk på en af to følgende måder: i samarbejde med andre inkl. vejlederen på en fælles arbejdsplads eller individuelt typisk på egen bopæl eller på et bibliotek med mulighed for enkeltstående møder med vejlederen. Begge vejlednings- og skrivekulturer kan være suppleret med et specialeseminar og/eller deltagelse i en skrivegruppe.

- Hvilke opgavemæssige - skriftlige og vejledningsmæssige - kompetencer anser man det for relevant eller påkrævet at de studerende har erhvervet før starten på specialeprojektet?
- Hvilke faglige skrift- og opgavekompetencer giver specialestudiet, herunder især udarbejdelsen af specialeafhandlingen?
- Hvilke aspekter ved vejledningen kunne man opstille eksplicite og kendte retningslinjer for?

5.6.3b Akademisk opgaveskrivning i et fagligt miljø

Laboratorie- eller værkstedsmodellen som den er tilrettelagt i de eksperimentelle fag ser ud til at være hensigtsmæssig både i forhold til udarbejdelsen af opgaven, vejledningen og den studerendes involvering i et fagligt miljø, herunder tilegnelse af en akademisk tankegang og skrivemåde. Det ser ud til at virke motiverende for de studerendes engagement og ydeevne at opleve at de indgår i et fagligt fællesskab, et forhold der alt andet lige må antages at give bedre opgavekvalitet. Hertil kommer muligheden for at specialerne kan give et innovativt input til fagene/institutterne..

- Hvilke bieffekter og negative sider har værkstedsmodellen for udviklingen af de studerendes akademiske skriftligheds kompetencer?
- Hvis man inden for andre fagområder end de eksperimentelle har forsøgt sig med lignende tilrettelæggelser af specialestudiet, hvilke erfaringer har man så?
- Hvordan kunne man indenfor andre fagområder end de eksperimentelle knytte specialestudiet og de specialestuderende direkte til instituttets/undervisernes forskningsaktiviteter? ¹³⁹ Hvilke plusser og minusser ville det have - for opgavernes kvalitet, de studerendes udbytte og fagenes udvikling?

¹³⁹ Tanken blev fremsat af en underviser på økonomi

5.7 Vejlederuddannelse og pædagogisk refleksion

5.7.1 Evaluering af vejledning

Evaluering er en af måderne til at udvikle pædagogisk kvalitet. På universiteterne er evaluering af undervisning nu almindelig og har været det gennem nogle år. Derimod foregår der ikke en systematisk evaluering af vejledning - hverken ved bachelorprojektet, specialestudiet eller andre projekter. Som en fyndigt udtrykte i et fokusgruppeinterview: "Der gennemføres kursusevalueringer af alle kurser, men der er ikke en seriøs, formaliseret, selvstændig eller indholdsmæssig evaluering af vejledning eller vejledere."¹⁴⁰ Generelt er situationen derfor at man kun får evalueret vejledningen når noget går galt.¹⁴¹

5.7.2 Pædagogisk refleksion

Fraværet af en mere systematisk evaluering af vejledning betyder ikke at der ikke evalueres i det hele taget. Men det foregår spredt - typisk i form af den enkelte vejleders refleksioner over sin egen vejledning eller ved at det diskuteres af en mindre gruppe af vejledere på et givet fag. Vejledning er et emne som de yngre lærere til tider drøfter livligt. Emnet nyder interesse ikke mindst fordi de fleste godt kan lide vejledningsopgaven: "Det er noget af det der gør det sjovt at være universitetslærer."¹⁴² Nogle faglige miljøer/ institutter giver udtryk for at de har en lang tradition for idéudveksling og optagethed af vejledningsopgaven som helhed.

En del vejledere forsøger at få 'deres' studerende til at give feedback på deres vejledning, men flere giver udtryk for at det er svært at få ærlige tilbagemeldinger fra de studerende i vejledningssituationen. De studerende giver i den forbindelse udtryk for at det er vanskeligt at udtrykke sin mening pga. asymmetrien i vejledningsforholdet. En enkelt vejleder fortæller at han efterfølgende gennemdrøfter specialeforløbet med den studerende for at få etableret en fælles historie. Andre vejledere afslutter vejledningen med at bede om at få deres skriftlige kommentarer tilbage for på den måde at sætte det endelige produkt og kvaliteten heraf i relation til processens forskellige lag. Herudover giver flere vejledere udtryk for at deltagelse i specialeseminarer og/eller interne evalueringer giver stof til pædagogisk eftertanke fordi man her får indblik i andre måder at vejlede på end sin egen.

¹⁴⁰ Udsagnet stammer fra fokusgruppeinterviewet med forvaltning, men det svarer til hvad de øvrige fag gav udtryk for.

¹⁴¹ I den forbindelse kan det oplyses at Pædagogisk Center pt. er ved at gennemføre en undersøgelse af klagesager. Man må formode at den bl.a. kan kaste et lys over vejledningsproblemer.

¹⁴² Fra interviewet med litteraturvidenskab.

5.7.3 Vejlederuddannelse

Vejledning ved bachelor- og specialeprojekter opfattes primært som en fagdidaktisk opgave. Erfaringerne med adjunktkurserne er at de generelt ikke fokuserer tilstrækkeligt på de fagdidaktiske problemstillinger fordi målgruppen er så bred. Både ældre og yngre undervisere/vejledere giver udtryk for at det bedste ved dem er supervisionen fra den ældre kollega der udgør en integreret del af adjunktforløbet og som afsluttes med en sammenhængende refleksion over adjunktens egen pædagogiske praksis.

På forespørgsel om supervisionsmodellen kunne anvendes i forbindelse med udvikling af vejledningskompetencer, var svarene delte. Nogle syntes at det ville være en god ide, værd at prøve, mens andre gav udtryk for at vejledningssituationen er så intim at supervision ville virke forstyrrende.

5.7.4 Problemfelter

Evaluering af vejledning

Evaluering af vejledning - og ikke mindst fraværet heraf - er bemærkelsesværdigt. Dels fordi undervisning generelt evalueres, dels fordi der bruges mange ressourcer på det, både mentale og økonomiske.

- Hvordan kunne en systematisk og udviklingsorienteret evaluering af vejledning tilrettelægges?

Kvalitetskriterier for det gode vejledningsforløb

Der synes at herske uklare, uudsagte eller lidet konkrete forestillinger om hvad god/dårlig vejledning er, og hvad der karakteriserer den gode/dårlige vejleder. Det kommer fx til udtryk på denne måde: Den gode vejleder kan klare hele spektret af specialeskrivere fra ph.d.-aspiranter til de meget svage. Den gode vejleder er menneskeligt klog, engageret og kan få den studerende til at slappe af og sætte emnet i den rette sammenhæng. Men ofte er det sådan at nogle er gode til de ambitiøse, men dårlige til de svage, og omvendt. Eller: Dårlig vejledning kan være mange ting: Kemi kan være forkert, vejlederens og den studerendes ambitionsniveau passer ikke sammen. Vejlederen har svært ved at sætte sig ned på den studerendes niveau.

Forskning i og litteratur om skriveprocesser og akademisk skrivning viser at vejledning og refleksioner herom skal omhandle konkrete forhold for at være brugbar.

- Hvilke konkrete aktiviteter og andre karakteristiske træk indgår i gode vejledningsforløb?

Professionalisering af vejlederkompetencen

Vejledningskompetencer udvikles pt. primært i privat regi, enten i form af den enkelte vejleders egne refleksioner eller i form af drøftelser mellem enkelte vejledere. Vejledning indgår som et væsentlig led i undervisernes pædagogiske praksis.

- Hvordan kan vejlederkompetencen professionaliseres? Eller anderledes: Hvordan kan efteruddannelse af undervisere udformes hvis de fagdidaktiske og øvrige pædagogiske elementer af betydning for vejledningen skal styrkes? Hvilke former - kurser, kollegial supervision med/ uden observation mv. - kunne være hensigtsmæssige at anvende?¹⁴³

5.8 Opfølgning og evaluering

5.8.1 Opfølgning

Der er mange aspekter ved specialestudiet, specialeopgaven og ikke mindst specialevejledningen som kunne problematiseres både på institutniveau – inden for det enkelte fag og på tværs af fag - på fakultetsniveau og på institutionsniveau. Fx kunne en mere dybtgående problematisering af rammebetingelsernes forskellighed (årsværk, vejledningstid, specialets omfang mv.) have en effekt for specialernes kvalitet, kompetenceudviklingen hos de studerende og vejledningen. En sådan problematisering kunne hensigtsmæssigt foregå på et overordnet niveau.¹⁴⁴ På det enkelte institut/de enkelte fag kunne problematiseringen ske ved at man med afsæt fra de præsenterede problemfelter tog fat om dem der er aktuelle netop for deres vedkommende. Det kunne fx dreje sig om at udvikle kriterier for evaluering af vejledning svarende til hvad man gør for undervisningens vedkommende.

Er interessen for en opfølgning til stede - eller anderledes: hvordan er fags, vejlederes/underviseres og studenters omstillingsbevidsthed? Har de nogle forestillinger om eller forslag til hvordan

- den pædagogiske kvalitet kunne højnes,
- vejledningen forbedres,
- opgavekravene gøre mere eksplicite,

¹⁴³ Det ligger uden for denne rapports fokus at overveje ressourcer, mulig meritering o.l. i forbindelse med en sådan efteruddannelsesaktivitet.

¹⁴⁴ Jf. Specialepejeinitiativet på Humanistisk Fakultet på Københavns Universitet omtalt i kapitel 3, Skriftlig vejledning.

- normer for vejledning mere gennemskuelige eller
- vejledningsindsatsen planlægges anderledes? ¹⁴⁵

Svaret er et forsigtigt ja. Undervejs i fokusgruppeinterviewene kom deltagerne med mange forslag og ideer hertil. I nedenstående er deres ordvalg så vidt muligt bibeholdt, men præsentationen er sket med afsæt fra kategorierne i bilag 2.

Pædagogisk kvalitet og bedre vejledning

- Udform retningslinjer for undervisning og vejledning med bibehold metodefriheden.
- Diskuter specialevejledning mere systematisk med nogle kolleger - vejledning handler både om teknik, kemi og faglig intuition.
- Hvordan fastholder man interessen for det pædagogiske hos de fastansatte undervisere?
- Læreruddannelsen må starte fra bunden
- Adjunkt/lektorkurserne er meget instruktive og tankevækkende, men hører fagdidaktik også hjemme i det regi?
- På instituttet er der en god idéudveksling med kollegerne om pædagogik og vejledning ved projekter. Men vi mangler en diskussion af 'god vejledning' og pædagogisk udvikling på institutplan. Det ville være ønskeligt med en udviklingsenhed.
- Et stigende træk på vejlederne bevirker at man bliver nødt til at udstikke nogle spilleregler for vejledning.
- Institutmålrettede pædagogiske kurser er ønskelige
- Kollegial supervision af undervisning er en god ide, men så skal den være gensidig
- Supervision i vejledningen - forslaget kom de studerende, enkelte lærere tror ikke det ville være godt; situationen er for intim/den studerendes hjerteblod.
- Efteruddannelse i pædagogik og didaktik skal have flere ressourcer og prioriteres højere.
- En holdning som 'Jeg gider ikke deltage i pædagogisk efteruddannelse, jeg har undervist i 20 år' kan vi ikke tillade os at have som institution.

¹⁴⁵ Jf. bilag 2 som indeholder evalueringsrapporternes anbefalinger mv. vedr. udarbejdelse af større skriftlige opgaver og vejledning

BA-projektet - opgavekrav og vejledning

- Udform en samlet skrivelse om niveauet i bacheloropgaverne
- Mere information om opgaveskrivning og krav til rapporter, fx om referencer, litteratursøgning og biblioteksbrug.
- Der skal tilknyttes (et par) faste undervisere som 'bosses' for BA-projektet for at højne kvaliteten.
- Tildelingen af vejledere på BA-projektet skal være mere gennemskuelig.
- Forsøge at afmystificere BA-projektet .
- Gøre noget for dem der aldrig kommer i gang med BA-projektet, fx ved at huske at spørge dem der sidder og gemmer sig, om de egentlig har fået valgt et projekt.

Specialet - opgavekrav og vejledning

- Man kunne med held udforme standardelementerne i et vejledningsforløb, fx vedr. overholdelse af mødeaftaler, dobbeltheden i rollen som vejleder og bedømmer, e-mail etikette.
- Specialeaften skal holdes mere end en gang om året - man kunne være forhindret.
- Måske kunne man etablere mindre grupper af studerende som er tættere knyttet til den enkelte vejleders forskning.

Skriftlige opgaver - typer, kriterier og vejledning

- Opstil kriterier for de forskellige opgavetyper.
- Skab kendskab til rettekoder.
- Ved øvelsesforløb vil det måske være godt med løbende tilbagemelding fx ved at de studerende afleverede synopses midt i forløbet.
- Mere information om frivilligt biologisk projekt.
- Udvikle bedre praksis ift. vejledning ved skriftlige opgaver. Det ville være nyttigt at få udarbejdet nogle kriterier for 'det gode speciale' også vejledningsmæssigt set. Kriterierne skulle både dreje sig om indholdet og vejledningen og synliggøre evt. relationer mellem disse. Man kunne fx have en skriftlig evaluering hvor den studerende og vejlederen hver for sig udarbejder og afleverer en evaluering af vejledningsforløbet mv. i en lukket konvolut før eksamen. Men også for andre opgavetyper ville det være nyttigt at udvikle kriterier, fx nogle responsmåder på øvelsesopgaver på tværfagskurser og bacheloropgaven. Responsmåder som så skulle være offentligt tilgængelige.
- Det er specielt vigtigt at få udviklet nogle ordentlige former for feedback på de opgaver hvortil der er knyttet vejledning; det vil primært sige opgaverne på overbygningstudierne.
- Lette kravene til opgavernes omfang, men ikke deres antal. Bibehold kravene til skrivefærdigheder af hensyn til de studerendes senere jobmuligheder.

5.8.2 Evaluering

De problemfelter der er præsenteret i kapitlet omhandler alle udarbejdelse af større skriftlige opgaver og vejledning i den forbindelse. Det fremgår at problemfelterne og de dertilhørende problemstillinger befinder sig på og kan relateres til flere niveauer, samt at problemfelterne i høj grad er indbyrdes forbundne. Det betyder også at der er flere forskellige muligheder for evaluering.

5.8.3 Fakultetsniveau

En evaluering på fakultetsniveau kunne hensigtsmæssigt handle om rammebetingelsernes forskellighed på fagene - årsværk, specialeafhandlingens omfang, planlægningen af vejledningsindsatsen, herunder tildelingen af vejledningstid, og øvrige omstændigheder omkring specialestudiets forløb og her især udarbejdelsen af specialeafhandlingen såsom specialekontrakter og arbejdssteder for de studerende (laboratorier, biblioteker, PC mv.).¹⁴⁶

5.8.4 Progression i den skriftlige dimension

Vejledere og studerende giver klart udtryk for at de studerende når de skal i gang med bachelorprojektet og udarbejdelse af bacheloropgaven ikke har de fornødne opgavemæssige færdigheder såsom faglig problemformulering, informationssøgning, faglig argumentation, brug af referencer, planlægge og disponere en opgave - og deres tid. De studerende har tillige udviklet ret få vejledningskompetencer da de skriftlige opgaver på grunduddannelserne primært er 'øvelsesopgaver'. Her er der dog en forskel mellem grunduddannelserne på Københavns Universitet og basisuddannelserne på Roskilde Universitetscenter, idet man arbejder projektorganiseret. Hvorvidt dette udvikler bedre skrivekompetencer vides ikke, men de får øvelse i at bruge en vejleder.¹⁴⁷ På overbygningsuddannelserne er der gode muligheder for at skrive flere typer af opgaver, men de studerende får øvet sig i meget forskellig grad. Opfattelsen er derfor både blandt studerende og undervisere/vejledere at de studerendes skriftlige forudsætninger for at påbegynde specialestudiet og udarbejde specialeafhandling er yderst forskellige. En forskel der har mange konsekvenser fx studieophør, specialesump, overbelastning af vejledere.

Evalueringens fokuspunkter

- Progression i fagenes skriftlige dimension på hhv. grund- og basisuddannelse, overbygningsuddannelserne og specialestudiet
- De studerendes skriftlige kompetenceudvikling herunder vejledningen betydning herfor på hhv. grund- og basisuddannelserne, overbygningsuddannelserne og specialestudiet..

¹⁴⁶ Evaluering på fakultetsniveau indgår i kapitel 3, *Skriftlig vejledning og uddybes derfor ikke nærmere*

¹⁴⁷ Iflg. fokusgruppeinterviewet med undervisere og studerende på den Humanistiske Basisuddannelse. Måske vil den kommende evaluering af basisuddannelserne kunne sige noget om dette.

I den selvevaluering som udgør krumtappen i evalueringen, indgår en undersøgelse af fagenes forskellige opgavetyper, opgavernes hensigt, krav og indhold, normer og retningslinjer for opgavernes retning, vejledningsnormer og -ressourcer til de enkelte opgaver, information om de enkelte opgaver, inklusiv den vejlednings og -rettepraksis der er knyttet til, samt sammenhængen mellem og strukturen i den samlede skriftlige opgaveportefølje.

Hertil kunne komme brugerundersøgelser af dimittenders og/eller unge kandidaters oplevelse af egne skriftlige kompetencer og kompetenceudvikling, bl.a. set i forhold til deres job/jobmuligheder.

En sådan evaluering på langs af uddannelserne om en givet problemfelt, kunne kaldes en vertikal tematisk evaluering.

5.8.5 Andre tematiske evalueringer

BA-projektet og BA-opgaven ser umiddelbart ud til at være forbundet med nogle mere bastante problemer end specialestudiet og specialeopgaven. På den anden side ser problemvariationen ud til at være større for specialets vedkommende.

Begge projekter og de skriftlige opgaver der hører til, er velegnede til evaluering fordi de hver især er forholdsvis velafgrænsede. En evaluering af BA-projektet kunne indeholde nogle af de aspekter der er nævnt i forbindelse med progression, men herudover ville det være relevant at undersøge og inddrage kvalitetskriterier.

Det samme kan siges om specialeprojektet, herunder specialeafhandlingen. Dog med en tilføjelse - det drejer sig om ordet/begrebet selvstændighed. Studieordninger, institutter, undervisere, vejledere og studerende har en fælles opfattelse at selvstændighed er en vigtig side ved et specialeprojekt. Ved specialeforløbet og ved specialeopgaven. Selvstændigheden drejer sig både om selvstændighed i de faglige valg og måden specialeskriveren udtrykker sig på. Nogle gange glider ordets betydning over i retning af nytænkning, altså det innovative.

En afdækning af begrebet/ordet selvstændighed og de implikationer det har for vejledningen i specialeforløbet, udarbejdelsen og udformningen af specialer, ville være et oplagt fokuspunkt i evaluering af specialeafhandlingen. Alternativt kunne man forestille sig en kortlægning heraf.

6.1 Indledning

Rapportens øvrige kapitler indeholder en afdækning og en præsentation af en række problemfelter der er forbundet med udarbejdelse af større skriftlige opgaver og vejledning. Både evalueringsrapporterne, interview og andre typer af informationer der er indsamlet og brugt i den forbindelse, viser at der er tale om meget forskellige typer af problemfelter og problemstillinger. Nogle er af overordnet karakter mens andre er mere specifikke idet de fx kun vedrører en bestemt opgavetype. Det karakteristiske for en afdækning er at opdele undersøgelsesfeltet i nogle bestanddele som efterfølgende samles sammen til problemfelter eller evt. til en ny helhed. Afdækningen giver mulighed for at få øje på sammenhænge og for at undersøge enkelte problemfelter nøjere. Men afdækningen er sjældent identisk med de måder 'virkeligheden' opleves på. Fx oplever den studerende måske primært sit specialestudium som en tour-de-force, altså som en helhed. Hvor den der ser på det udefra hefter sig ved de processer der indgår i og udgør helheden. Men helhedsbilledet er vigtigt at holde sig for øje. Derfor afsluttes denne rapport, hvor specialet er blevet problematiseret fra så mange sider, med tolv essays som viser den helhed som specialestudiet og -skrivningen jo også udgør.

De tolv essays er skrevet af syv unge kandidater og fem vejledere, der har forskellige fag og er uddannet/ansat på forskellige uddannelsessteder. Den metodiske tilgang bag kapitlet er såkaldt 'best practice'. Tankegangen bag 'best practice' er at såvel enkeltpersoner som organisationer ved at få viden om de gode/bedste måder at udføre arbejdsopgaver på kan blive i stand til at gøre eget arbejde bedre og mere effektivt. Opfattelsen blev oprindelig udviklet indenfor den erhvervsøkonomiske del af organisationsteorien, men har siden bredt sig til andre vidensområder.¹⁴⁸ Indenfor det skrivepædagogiske felt viser den sig fx ved at 'gode eksempler' kan indgå som et led i at lære at skrive bedre, og i den vægtlægning der er på at vise en studerende/elev hvilke positive

¹⁴⁸ *Klassikeren indenfor 'best practice' opfattelsen er Peters&Waterman: Hvad gør de bedste bedre? Schultz forlag 1984*

(Engelsk titel: *In Search of Excellence*)

træk der er ved hans eller hendes skriftlige udkast ud fra den opfattelse at en udvikling af disse 'skrivetræk' kan gøre den studerendes tekster bedre i fremtiden.

Hensigten med dette afsluttende kapitel er at vise at en metodisk tilgang som 'best practice' kan anvendes til at give viden om udarbejdelse af og vejledning i specialeopgaven. Det er gjort ud fra den opfattelse at kendskab til eksempler på gode vejledningsforløb kan have en positiv indvirkning på de videre refleksioner om opgaveskrivning og vejledning. Derudover er hensigten at sætte de problemfelter der er præsenteret i rapporten i relief. Her tænkes især på de syv overordnede problemfelter som fremgår af evalueringsrapporterne, og som er blevet belyst i rapportens øvrige kapitler.¹⁴⁹

Endelig er tanken at disse engagerede og velskrevne essay kan være en god læseoplevelse med mulighed for refleksioner og associationer om opgaveskrivning og vejledning.

6.1.1 Kriterier for de tolv essays

Hensigten var at præsentere gode vejledningsforløb inden for forskellige fag. Både for vejledere og kandidater har instruksen til essayskrivningen lydt på at de skulle skrive om deres oplevelser og opfattelser af specialeskrivning og vejledning. Forskellen i de to gruppers synsvinkel skulle være at kandidaterne skulle skrive om deres egen specialeproces, herunder vejledningens rolle heri, mens vejlederne skulle skrive om deres egen vejledningspraksis generelt.

Valget af skribenter er for vejledernes vedkommende ligetil idet de deltog i fokusgruppeinterviewene. Med hensyn til kandidaterne er situationen lidt anderledes. Vi har blandt vejledere, ældre studerende og på anden vis efterlyst kandidater der havde lyst til at skrive om deres speciale- og vejledningsforløb. De har været lidt vanskelige at få fat i, hvilket skyldes flere forhold. For det første er der en del kandidater som ikke oplevede deres specialeproces og/eller vejledningen som specielt positiv. Blandt de der tænkte på deres specialeforløb som godt, synes nogle at det ville være svært at skrive om et så personligt forhold, andre oplevede specialeskrivningen som noget der tilhørte en 'fjern fortid', og enkelte havde ganske enkelt ikke tid. I den øvrige del af arbejdet har fokus primært været rettet mod Københavns Universitet og Roskilde Universitetscenter. De omtalte forhold gør at der desværre ikke indgår bidrag skrevet af kandidater fra RUC; til gengæld indgår der så et essay der handler om et specialestudium på Århus Universitet.¹⁵⁰

¹⁴⁹ Problemfelterne findes i samlet form i bilag 2

¹⁵⁰ De tolv essays er ikke redigeret, hverken indholdsmæssigt eller mht. kommatering o.l.

6.2 Vejledning - set med kandidatøjne

6.2.1 Om dengang jeg skrev speciale...

Jeg var en dårlig studerende. Dels havde en del af stoffet faktisk forekommet mig svært, og dels havde jeg alt for meget erhvervsarbejde. Studietiden på næsten 8 år er vel et udslag af dette. Det eneste jeg nogensinde gjorde på normeret tid på Universitetet, var at skrive speciale. De fleste af de studerende jeg startede sammen med havde allerede skrevet speciale, og jeg havde fra dem et tydeligt indtryk af de problemer, der nu kunne være. Flere var begyndt at arbejde på specialet om aften og i weekenden for at undgå at møde vejlederen. Desuden havde en langvarig og varieret deltagelse i studenterpolitik givet mig et solidt kendskab til mange af de videnskabelige medarbejdere, så jeg valgte under ingen omstændigheder vejleder på en tilfældig måde. Jeg valgte en vejleder som fremstod som et helt menneske, og som anerkendte at verden udenfor fysikstudiet eksisterede. Dybest set kunne jeg godt have valgt et emne der så mere interessant ud – men ikke samtidigt have fået en vejleder jeg troede på kunne fungere som vejleder.

De første par måneder var løs famlen (og dem kan jeg altså ikke regne med, hvis jeg vil opretholde illusionen om det på normeret tid gennemførte speciale ☺). Så skete der et lykketræf. Min specialevejleder ville på sabbatår i Berkeley - og han ville godt have sine studerende med. Jeg fik fondsstøtte til at tage med og af sted gik det.

Vi var to specialestuderende, der var taget med min vejleder. Vi var begge omkring 30 år, og vores vejleder havde ikke nærmere præsenteret os, vi var bare "nogen han havde med". Det betød, at folkene på laboratoriet - på grund af vores alder vil jeg tro - ganske enkelt i et godt stykke tid troede, at vi var "postdocs". Og det er nu sådan, at hvis folk omkring én tror, at man er ganske godt med, ja, så er det lidt nemmere at være klog og kreativ og begavet.

Desuden var det et forskningslaboratorium vi var på, hvor den normale arbejdstid var fra 09.00 - 18.00 fem dage om ugen - og ofte mere. Så kom man senere en dag lød det "hvad gik der galt i morges?" eller "skulle du noget spændende, siden du ikke kom i morges?". Ikke af ond vilje, men af almindelig interesse, fordi der lå de normale forventninger, der er på en almindelig arbejdsplads. Nå, 40 timer om ugen i en positiv stemning, ja, så kan det næsten ikke undgå at gå fremad! En anden lille detalje, som faktisk reelt set ikke var så lille, var, at når man er borte fra sin sædvanlige by, så er der mange forstyrrende elementer man "slipper for". Omgangskredsen er ikke nær så stor og ikke nær så krævende. Hele tilknytningen til studenterpolitik, som kan være ganske tidskrævende, forsvinder. Så der er bare mere tid til rådighed, når man lige er flyttet til en ny by.

Den vejledning jeg har fået har aldrig været særligt organiseret. Jeg ville møde ham, enten til frokost, eller tilfældigt på gangene. Min vejleder er et meget nysgerrigt menneske. Så han spørger hvordan det går, og hvilke ideer eller planer jeg nu har. Jeg forsøger at sige noget begavet, og får

med det samme respons, for han har altid tid til at snakke. Faktisk er det ret imponerende så meget tid han ser ud til at have, for der er ingen tvivl om, at der strømmer god forskning fra ham - men det ser afslappet ud (han er under mistanke for at arbejde hjemme). Nogle dage senere er han stadig et meget nysgerrigt menneske, så han vil lige høre, hvordan det nu gik med den ide. Jeg har aldrig opfattet det som et check på, om jeg nu havde lavet noget, men som ren, positiv interesse. Nu siger jeg "ikke særligt organiseret" om den vejledning jeg har fået. Det betyder kun, at jeg ikke som mange andre har haft aftalt et fast ugentligt møde. Jeg har altid kunne få en aftale, hvis jeg syntes det var nødvendigt, men egentligt var jeg bare på laboratoriet, og gik ned til ham, hvis jeg syntes, der var noget, jeg ville snakke om.

Da jeg kom hjem til København lykkedes det mig at fortsætte "stilen fra Berkeley". Det vakte en del opsigt på laboratoriet, da jeg pludseligt begyndte at møde kl. 09.00 hver morgen. Jeg havde ellers haft et rygte af at dukke op kl. 13.00 med søvn i øjnene. Jeg fik skrevet specialet færdigt på 4 måneder efter jeg kom hjem (fraregnet en måned til liige at finde en lejlighed, flytte ind og den slags). Det vil sige, færdigt var specialet måske ikke, der var i alt fald ting, der kunne have været meget bedre. Men jeg gad ikke mere, og desuden var det april måned og et godt tidspunkt at søge arbejde på, da jeg vidste, at jeg ville være gymnasielærer. Jeg fik "kun" 10 for specialet, og det anses for en ikke så høj karakter på fysik. At der bliver givet meget høje specialekarakterer tror jeg ikke skyldes et skred i karakterskalaen, men derimod et skred i forventningerne til de studerende, ikke mindst fra dem selv. Det er normalt at bruge flere år på specialet, og så lave et meget grundigt arbejde, som naturligt bliver af høj kvalitet.

Den tid jeg skrev speciale var den bedste tid af mit studie på universitetet. Sådan er det ikke for ret mange. Jeg er helt sikker på, at den væsentligste grund er, at jeg valgte virkeligt godt, da jeg valgte specialevejleder. Jeg har flere gange rådet andre studerende til at lave samme valg. "Find dig dog et fornuftigt menneske, alle emner er interessante når man kommer i dybden med dem". Ikke alle lytter, og det er nok heller ikke den rigtige måde at vælge på for alle - men man ser mange meget dårlige specialeforløb. Jeg tror de væsentligste problemer er kommunikationsproblemer. De studerende tør ikke indrømme overfor vejlederen, at de ikke forstår hvad der foregår, vejlederen ved ikke helt hvad han (ikke ret mange kvinder på fysik) kan forvente.

Det vigtigste ved den vejledning jeg fik var, at den var uformel, altid til stede som en mulighed, ja, og hyggelig!

Anne Værnholt Olesen
Cand.scient.

6.2.2 Specialestudium på Niels Bohr Institutet

Jeg er nyuddannet fysiker og har følgende at berette om mit specialestudium på Niels Bohr Institutet (NBI) :

På tærsklen til specialestudiet ønskede jeg mig et teoretisk projekt, helst et eller andet 'lille' problem jeg kunne forsøge, at løse ved brug af analytisk matematik og helst indenfor et år som specialestudiet er normeret til. Sidstnævnte var yderst vigtigt, da SU-klippene var ved at slippe op.

Det har altid været teoretisk høj-energi fysik, der har haft min interesse, og det var netop indenfor dette felt jeg ønskede at mit specialestudium skulle foregå. Tidligere specialestuderende havde rådet mig til i første omgang at finde en vejleder jeg havde en god kontakt med og dernæst at finde et specialeemne i samarbejde med denne. God kommunikation mellem den studerende og vejlederen tillægges altså af mange den største værdi, når det handler om specialestudiet. Denne holdning tilslutter jeg mig.

For mit vedkommende var en underviser, som jeg kendte fra kurset elementarfysik II, en oplagt kandidat som specialevejleder. Hans entusiastiske og fangende undervisning er populær hos mange studerende. Han er hurtig, ligefrem og uformel og har et inspirerende "drive" man næsten ikke kan undgå at blive revet med af.

Den pågældende vejleder forsker netop indenfor teoretisk høj-energi fysik, og da jeg kontaktede ham og beskrev mine ønsker var jeg heldig, at han havde et problem i tankerne, der faldt i hak med disse og formentligt kunne løses, af en specialestuderende som mig.

Uden ellers at komme ind på faglige detaljer skal nævnes, at det konkrete problem handlede om at "udfylde to huller" i random matrix teori anvendt på visse kvante-feltteorier. Målet var at udlede udtryk for de mikroskopiske spectral densiteter i to specielle ensembler i random matrix teori.

Min vejleder er en af frontfigurerne indenfor dette felt, og med ham som vejleder havde jeg alt den faglige ekspertise bag mig man kan ønske sig. Da jeg samtidigt oplevede, at kemien imellem os var god, samt en fremadrettet og opløftende vejledning, var fornemmelsen, at mit specialestudium var kommet på rette kurs.

Til at begynde med måtte jeg ved artikel læsning sætte mig ind i feltet og derved forstå de matematiske teknikker man sædvanligvis benytter sig af ved løsning af problemer beslægtede med det jeg stod foran.

Jeg begyndte med at udlede nogle af de velkendte resultater, med det formål at benytte teknikkerne herfra til at udfylde de manglende "huller" indenfor feltet. Denne fase af specialestudiet var lidt nervepirrende.

Mit mål var at blive færdig på et år (hvilket ikke er sædvanligt indenfor teoretisk høj-energi fysik), og derfor havde jeg travlt med at komme i gang med at udlede de endnu ukendte resultater.

Min vejleder og jeg havde sjældent en aftale om et møde lang tid i forvejen. Hvis jeg havde et problem eller et spørgsmål, kontaktede jeg ham, og hvis han ikke lige havde tid, aftalte vi en tid senere på dagen.

Dette fungerede udmærket - med den form for arbejde jeg udførte var det rart at føle sig velkommen at søge øjeblikkelig råd.

Det viste sig snart, at det ikke umiddelbart var muligt at benytte den velkendte matematiske metode til at stoppe de ønskede huller. Til tider mistede jeg modet. Tanker som: "jeg må finde et nyt specialeemne...., jeg bliver aldrig færdig på et år", plagede mig ofte. I denne periode gennemgik min vejleder mange af mine udledninger sammen med mig, og han kom med masser af ideer til løsningen af problemerne.

En af hans egenskaber som en god vejleder er, at han ved sådanne lejligheder tager den studerendes arbejde seriøst og entusiastisk kaster sig ind i problematikken og bidrager med rettelser og nye ideer. Han formåede virkelig at inddrage mig i forskningsfrontens vingesus.

Med hensyn til mine dalende forventninger til at løse problemet var min vejleder altid opmuntrende, han appellerede til min kampgejst og fik genstabiliseret min arbejdsmorale. Som specialestuderende hos ham mærker man en forventning til at man får produceret et resultat, meget gerne noget nyt, der skal publiceres i en videnskabelig artikel. Dette føles ikke som et forventningspres, men mere som en motiverende tiltro til ens formåen.

Da det viste sig efter et halvt års tid, at den traditionelle vej jeg var gået endte i en blindgyde, og jeg derfor blev modløs med hensyn til at blive færdig, var min vejleder også beroligende. Jeg kunne altid lave et 'review' af feltet og udlede nogle kendte resultater, hvilket kunne blive et udmærket speciale.

Takke være min stædighed og min vejleders forrygende opbakning undgik jeg dog ovennævnte nødløsning. Han præsenterede mig for en ny matematisk artikel, der muligvis kunne bruges som en ny vej til udledning af de ønskede spektraldensiteter. Artiklen var svært tilgængelig og arbejdet med at tyde den var som, at bevæge sig ind på tåget land. Min vejleder advarede mig om, at det muligvis var en blindgyde og bifaldte samtidig mit kampmod.

Ud over den matematikprofessor, der havde skrevet artiklen var jeg nok den eneste der (efterhånden) fik styr på den nye metode. Under arbejdet henvendte min vejleder sig hyppigt til mig, han forhørte sig om arbejdet skred frem og kom med behjælpelige fortolkninger. Han udviste en oprigtig interesse (og til tider bekymring) for mit arbejde. I tilfælde af total vildfarelse var min oplevelse, at min vejleder altid kunne hale mig i land.

Den videre fremfærd involverede en lang kamp med nogle besværlige integraller og en stor selv-forskyldt forsinkelse (jeg spildte i hvert fald 1 mdr. på at lave nogle bommerter med programmet Mathematica, fejl kun jeg kunne kende til). Dette forløb under hedebløgen, sommer 99, hvor min vejleder var i udlandet, og jeg derfor havde mulighed for at arbejde på hans luftige kontor på NBI.

Arbejdet viste sig ikke at være spildt. Min vejleder guidede en anden specialestuderende til at udføre nogle computer simuleringer, der verificerede mine udledte udtryk. Med den bedste opbakning man kan ønske sig, kom jeg altså igennem tågen, ud på en lys side. Mine resultater var korrekte og jeg fulgte hans opfordringer og skrev to videnskabelige artikler.

Skriveprocessen blev fuldt nøje, og begge artikler og mit speciale fik en grundig og konstruktiv kritik fra min vejleders side, og således sluttede mit specialestudium som jeg aldrig havde turde drømme om.

Christian Hilmoine
Cand.scient.

6.2.3 Specialestudium på dansk, Københavns Universitet

Jeg skrev speciale fra foråret 1996 til vinteren 1997 som afslutning på mit kandidatstudium med hovedfag i dansk. Samtidig med specialeskrivningen fulgte jeg et kursus med vægtningen $\frac{1}{4}$ årsværk. Emnet for kurset faldt i nogen grad sammen med emnet for mit speciale, og som afslutning på kurset skrev jeg en opgave der i meget omskrevet form indgik i specialet. Underviseren på kurset var samtidig min vejleder både på kursusopgaven og på specialet.

Mit speciale har titlen: *"Da rundt en anden Natur der blev" – læsninger af dansk romantisk naturlyrik i skæringsfeltet mellem dansk romantikreception og Paul de Man's romantikbegreb.*

I den første vejledningstime lagde min vejleder ud med at spørge om dels hvornår jeg ville være færdig med specialet, og hvor mange ugentlige timer jeg regnede med at ville bruge, og dels hvad mit ambitionsniveau var. Han forklarede at han altid brugte en del tid på dette i begyndelsen fordi det gav ham mulighed for at tilrettelægge sin vejledning. Han meldte også ud hvor mange timer han kunne bruge på vejledning.

Først syntes jeg at det virkede meget pågående – en form jeg ikke var vant til på universitetet, men jeg kunne hurtigt se hans pointe. Samtidig gav det mig anledning til en vigtig afklaringsproces omkring mit eget forhold til specialeskrivningen. Det fik mig virkelig til at tænke over at specialeprocessen blev styret af mig, og at jeg ikke kunne undskylde evt. forsinkelser i processen eller mangler i produktet med at nu fandt vejlederen på det og det... Jeg måtte selv melde klart ud hvad jeg havde tid til og hvad jeg forventede.

Det betød at der ikke lå en masse udtalte forventninger i luften fra hverken den ene eller den anden side.

Jeg havde ikke lagt mig helt fast på hvad jeg ville skrive om ved vejledningens begyndelse. De første vejledningstimer gik derfor med faglige diskussioner ud fra mine spæde overvejelser. Der var aldrig tvivl om at initiativet var mit, og jeg oplevede derfor vejledningen som en slags sparring i forhold til at jeg selv fik talt mig frem til en afgrænsning og et fokus. På sin vis var det frustrerende at vejlederen ikke "forærede" mig noget, men på den anden side var det med til fra starten at sætte en forskel mellem undervisning og specialevejledning. Det var igen med til at understrege at det faglige ansvar var mit, men at jeg kunne forvente råd og hjælp. Her i begyndelsen bestod hjælpen i at vejlederen tog rollen som diskussionspartner, mens de mere konkrete råd først kom senere efterhånden som skrivningen begyndte at tage form. Undervejs i hele processen fik jeg mange gode tips om litteratur osv.

Vi lavede den aftale at jeg skulle sende/aflevere skriftlige udkast eller spørgsmål jeg gerne ville diskutere senest 3 dage før vejledningen. Vejlederen meldte klart ud at han ikke ville holde vejledningstimer uden et oplæg af en eller anden art fra mig. Det var lidt sejt, for der var tidspunkter hvor jeg havde lyst til at lægge det hele i vejlederens hænder og lade ham bestemme hvor jeg skulle hen, og hvad jeg skulle mene. Men det tvang mig til undervejs hele tiden at konkretisere for mig selv: *Hvor er jeg?, hvad har jeg brug for?, hvorfor er jeg gået i stå?* osv. Og det var en kolossal hjælp.

Vejledningen i forhold til mine skriftlige udkast var meget konkret; hvad fungerede og hvad fungerede ikke. Vejlederen var god til at udpege det der kunne gøres bedre, men kom ikke med løsningen på hvordan jeg skulle gøre det - det var op til mig selv. Responsen var som hovedregel mundtlig, men kommentarer og rettelser indføjede i det skriftlige produkt jeg havde afleveret. Vejlederen var meget velforberedt til hver eneste vejledningstime, og det var en fantastisk fornemmelse at nogen så grundigt læste det jeg skrev og tog seriøs stilling til det.

Jeg var meget omhyggelig med at lade ham læse forskellige dele, én lyrikanalyse, ét teoriafsnit, én foreløbig sammenfatning osv. Med vejlederens hjælp kunne disse afsnit fungere som eksemplari-ske udgangspunkter for mit eget videre arbejde med specialet.

Da jeg nærmede mig afslutningen på specialet havde min vejleder læst ca. 1/3 af det skrevne.

Camilla Wang
Cand. mag.

6.2.4 Specialestudium på fransk, Københavns Universitet

Et meget spændende og inspirerende undervisningsforløb blev afgørende for mit valg af speciale-emne og -vejleder. For mig var det ideelt på den måde at få "foræret" en god idé. Samtidig havde undervisningen forsynet mig med grundlæggende viden om emneområdet og gode forudsætninger for at grave videre i det meget omfattende materiale der fandtes om emnet. Det var derfor med meget positive forventninger at jeg gik i gang.

Vejledningen forløb da også på en yderst tilfredsstillende måde. Jeg fik en seriøs og professionel vejledning ved en vejleder der tydeligvis brændte for emnet. Vejledningen foregik i en uformel og nærmest venskabelig atmosfære – næsten som en møderække blandt kolleger der er meget optaget af samme problemstilling. Et andet væsentligt element som jeg satte stor pris på, var at vejlederen udviste stor respekt for mine ideer og måder at anskue tingene på. Selv om jeg modtog en meget omfattende, idérig og inspirerende vejledning, var det altså i høj grad *mit* speciale der blev afleveret. Vejlederen holdt fx stejlt på ikke at læse mere end højst nødvendigt af specialet inden det blev afleveret. På den måde var der ikke tale om en opgave der i realiteten på forhånd var godkendt af vejleder. På det lidt mere praktiske plan var der tale om stor fleksibilitet i forhold til mødetidspunkter, udveksling af materiale, deadlines mv.

På trods af at jeg selv gennemgik et meget positivt og vellykket vejledningsforløb som jeg kunne unde enhver studerende, fik jeg på studiet kendskab til en række problemer i forhold til specialevejledning.

Trine Borg Harrild
Cand.mag.

6.2.5 Specialestudium på Statskundskab, Københavns Universitet

Speciale. Det endelige punktum – kronen på værket om man vil. Allerede på grunduddannelsen omtales specialet med ærefrygt og nogen ængstelse. De meget målrettede studerende arbejder sig bevidst hen i mod specialet ved at indkredse emnet og litteraturen gennem en række forstudier. Andre har måske en mere vag fornemmelse af hvad de vil skrive speciale om, men alle forholder sig igennem hele studiet til det at de skal skrive speciale.

Valg af specialeemne er valg af faglig identitet – valg af vejleder er en vigtig signaleffekt i sig selv. Alle disse forventninger og myter der er forbundet med det at skrive speciale gør at stort set alle studerende har meget høje forventninger til deres eget speciale. Mange gange har den studerende så høje ambitioner at de er umulige at indfri på normeret tid, men det synes da også at være alment accepteret at specialet tager længere tid end det er normeret til.

Mit eget specialeforløb var meget præget af alle disse myter og forventninger. Vi skrev to sammen og vi havde begge en forventning om at det skulle blive det bedste vi nogensinde havde produceret. Vi havde hørt mange historier om ældre studerende der var havnet i "specialesumpen" og vi var meget bevidste om at det kunne blive en lang og pinefuld proces hvis vi ikke passede på.

Vi valgte vores specialevejleder med omhu. Først og fremmest var han efter vores opfattelse den dygtigste inden for vores område og så var han nok så væsentligt et menneske som vi "svingede" godt med.

Vores vejleder var i samme periode institutbestyrer og var desuden en meget søgt vejleder. Han havde derfor temmelig travlt og skulle "bookes" god tid i forvejen for et ønsket møde.

På et tidspunkt løb vi lidt sur i skriverierne og aflyste i en række tilfælde vores møder fordi vi ikke syntes vi havde nok at præsentere for vores vejleder. Det blev en lidt ond cirkel hvor det blev sværere og sværere for os at konfrontere vores vejleder med de manglende resultater. Jeg ved fra medstuderende at andre vejledere tager kontakt til deres specialestuderende hvis de aflyser møder eller ikke lader høre fra sig i lange perioder. I et enkelt tilfælde sendte en vejleder sågar julekort med hilsner og håb om at se mere til den pågældende.

I vores tilfælde ville det afgjort have været en stor hjælp med en vejleder der pressede lidt på og måske prøvede at fastholde os i forhold til de aftaler vi havde. Selvom det selvfølgelig sender et lidt kedeligt signal om at man ikke anser den studerende for at være i stand til at disponere sin tid.

Hen imod afslutningen på vores speciale begyndte vi at bruge vores vejleder mere intensivt. Vi mødtes med ham langt hyppigere end tidligere og vi forpligtede os i forhold til nogle meget konkrete opgaver. Det hjalp tilsyneladende og der kom væsentligt mere skred i projektet.

På et tidspunkt sagde vores vejleder at han ikke ville vejlede os længere fordi han ellers ville have problemer med at forholde sig objektivt til indholdet i sin endelige bedømmelse. Vi kunne faxe indledning og konklusion til ham og han ville gerne læse det igennem, men på det tidspunkt mente han at hans rolle måtte være udspillet. Det studsede vi lidt over, men det virker for så vidt rimeligt nok at vejlederen ikke følger specialet helt til dørs for derefter at skulle bedømme det selv samme projekt. Det havde heller ikke den store betydning for os på det tidspunkt hvor vi var så tæt på målet.

Når jeg ser tilbage på vores specialeproces var det sværeste i virkeligheden at få afmystificeret opgaven. Jo længere tid vi var om at komme i gang – jo mere enestående skulle det endelige re-

sultat blive. Det tog sin tid, men da vi først havde fået justeret vores egne forventninger og ambitioner var der kun tilbage at skrive specialet og det var næsten det mindste af det.

Birgitte Grum-Schwensen
Cand.scient.pol

6.2.6 Specialestudium på statskundskab, Århus Universitet

Januar var en god måned i 1997. Jeg fik afleveret mit speciale efter at jeg havde arbejdet med det i næsten to år. Anledningen var at jeg skulle til kandidatfest hos en af mine studiekammerater, og jeg kunne ikke bære at møde op endnu engang, med de sædvanlige fraser om at jeg lige manglede 14 dage mere osv. De fraser jeg fortalte hver gang nogen spurgte til mit speciale.

Jeg havde det ikke dårligt med ikke at få afleveret, men det var en lidt tungt altid at skulle skrive speciale hver weekend og alle fridage, eller i hvert fald sige til mig selv at jeg burde gøre det. Så jeg var lettet da jeg med et tungt hoved og med en voksende bevidsthed om at jeg ikke længere skulle skrive speciale, vågnede den søndag. Og det var selvfølgelig en lettelse, også selv om jeg gik lidt på kompromis med kvaliteten til sidst. Men jeg beroligede mig selv med at jeg allerede havde fast arbejde og derfor ikke længere var så afhængig af min speciale karakter – hvilket vist er rigtigt nok!

Når jeg beskriver mit specialeskrivningsforløb gør jeg det altid positivt. Min vejleder tog opgaven alvorligt. Og jeg var som udgangspunkt altid meget inspireret, når vi havde talt sammen. Men jeg var ikke god nok til at omsætte disse samtaler til progression i min specialeskrivning.

Set i bagklogskabens klare lys skulle jeg have brugt min specialevejleder mere intensivt, også fordi han var meget indstillet på at være med, men det var jeg altså ikke indstillet på. Min indstilling til vejledningen var derimod præget af, at jeg altid havde været meget individuel i løsningen af mine universitetsopgaver og skrivningen af mit speciale. Og især i min specialeskrivning var dialogen fåtallig, men udmærket de gange den foregik.

Min specialeskrivning forløb sig over næsten to år og jeg fik vel vejledning ca. fem gange. Det sidste år flyttede jeg til København og arbejdede fuld tid (som færdiguddannet), hvilket gjorde det nærmest umuligt at få tid til at besøge ham i Århus. Han ringede/skrev breve med måneders mellemrum for at sikre sig, at jeg ikke var gået helt i stå hvilket på samme tid var dejligt og gav dårlig samvittighed. Men jeg tror, at den opsøgende indsats fra min vejleders side var nødvendig for konfrontere mig med min manglende specialeskrivning. De høje forventninger der er til specialeskrivning på universitetet har den konsekvens, at man føler, at man skal komme med noget virke-

ligt interessant til vejledermøder for ikke at være helt til grin over for vejleder. Det blokerer for mange, der så går rundt for sig selv, uden de rigtigt kommer ud af stedet.

Jeg brugte primært min vejleder i begyndelsen og midterfasen af min specialeskrivning og primært til indholdsmæssige diskussioner. Jeg diskuterede min problemformulering med ham flere gange, og lidt senere i forløbet så han enkelte udkast til metode og analysekapitler. Vi havde virkelig nogle gode snakke, men de var sjældne og som regel havde jeg flere spørgsmål når jeg kom hjem end da jeg tog af sted.

Der hvor jeg i dag vurderer at vejledningen kunne have været mere præcis var i selve projektløsningen. Jeg manglede værktøjer til at dele specialeskrivningen op i mindre delopgaver som jeg kunne løse en efter en, og jeg manglede fornemmelse af at det var i orden at stille dumme spørgsmål.

Min egen evaluering af mit specialeskrivning siger mig at, speciale miljøet på universiteterne bør gøres mere dynamisk, og at der skal være en løbende og tæt formaliseret kontakt mellem skriver og vejleder. Denne skal modvirke at der kan gå halve og hele år, uden at man blive samlet op/eller blive presset til at arbejde videre.

Det er ikke nogen god undskyldning at arbejde som jeg gjorde, fordi specialet skal gøres færdigt alligevel. Men det er let at bruge det som undskyldning, og her vil et mere formaliseret forløb, der tvinger vejleder og skriver sammen, gøre en forskel.

Det handler faktisk om menneskeskæbner. Utallige af mine studiekammerater hængte i speciale-umpen i flere år, og et par stykker af dem gør det endnu, mere end ti år efter vi begyndte i Århus.

Claus Ingemann Pedersen
Cand. scient. pol.

6.2.7 Specialestudium på geografi, Københavns Universitet

Som geograf står man egentligt meget godt rustet til specialesituationen, idet vi har store skriftlige opgaver hvert år (eller i hvert fald havde i min tid). Selve processen, og vejledningssituationen var mig således ikke fremmed (eller således troede jeg imidlertid at det forholdt sig). Specialesituationen viste sig imidlertid at adskille sig fra de øvrige helårsprojekter, på et par afgørende punkter. Men først et par ord om mine projektskrivnings og vejledererfaringer inden da.

Geografi er vel et af de bredeste fag der findes på KU, rækkende fra emner som geofysik og jordbundskemi, til emner der næsten kan karakteriseres som antropologi eller økonomi. Samtidigt er det et mindre studie, med ca. 100 studiestartere pr. år. Dette betyder konkret, at alle vil have fag på grunduddannelsen der ligger dem ganske fjernt. Og under alle omstændigheder synes grunduddannelsen at være temmelig "spredt fægtning" uden tilfredsstillende mulighed for at gå i dybden. Helårsprojektet bliver derfor den primære mulighed for at behandle et emne i dybden, og folk lægger gerne væsentligt mere i dem, end studieordningen foreskriver. Vejledningsnormen er på dette tidspunkt (bachelor uddannelse) forholdsvist lav, og min oplevelse var da også, at den var forholdsvist uanvendelig. Dette skyldtes nok primært de studerendes forventning om at modtage emnespecifik vejledning, hvilket bredden af projektemner ganske enkelt umuliggør. I praksis burde man nok omdøbe helårsprojekterne til metodefag, for at gøre det helt klart for de studerende hvad det var de blev bedømt på. Dermed ikke sagt at processen og fordybelsen ikke har sin berettigede plads. Den er, som jeg husker det, ret tiltrængt, i en hverdag hvor der åbner sig få andre muligheder for fordybelse.

På overbygningsuddannelsen ændrer dette sig radikalt. Først og fremmest ved at man vælger retning, hvorved ens fag synes at få væsentlig større dybde og sammenhæng. Og da geografien rækker meget bredt, betyder specialiseringen i praksis, at antallet af mulige vejledere reduceres til en håndfuld. Man finder således hurtigt sin "mentor," og følger på uformel basis med i hans/hendes forskning, og modtager tilsvarende råd og vejledning om ens studieforløb på en forholdsvis uformel basis. Starten på specialeforløbet bliver dermed som oftest en naturlig kulmination på et længerevarende forhold mellem studerende og vejleder. Vejlederen har således ofte på forhånd et godt kendskab til den studerendes evner og arbejdsområde, og selve afgrænsningen af mulige problemstillinger for specialet, diskuteres således ofte løbende på disse uformelle samtaler (der så vidt vides ikke indgår i vejledernormen). Overgangen til specialestart bliver derfor glidende.

Når specialet, som jeg indledningsvis bemærkede, ikke ligner de andre helårsprojekter, så skyldes det for det første at man ikke har anden undervisning end vejledningen. Det giver forbandet meget tid til at tænke. For det andet, så markerer specialet afslutningen på ens studieliv, hvilket nemt gør ens forventninger til hvad et speciale er, overordentligt høje. Der er således ingen tvivl i mit sind om at specialet fra starten af havde vokset sig væsentligt større, end de helårsprojekter som jeg tidligere havde præsteret. Dette er at gøre det svært for sig selv ! Specielt når der ikke foreligger en klar afleveringsdeadline (hvilket der gør for alle andre store projekter). Samlet betyder det at der er en væsentlig risiko for at drukne i specialesumpen, en risiko som en god vejleder kan bidrage væsentligt til at minimere.

Hvad min egen specialeskrivningserfaring angår, så var mine ambitioner da også overordentligt store. Faktisk gav jeg mig fra start af 1 års deadline til at prøve forsøget, hvorefter jeg ville skrive

6-ugers opgave hvis det mislykkedes. Jeg fandt imidlertid en vejleder der var hooked på ideen, hvilket set i bakspejlet nok kan tages som et udtryk for grov uansvarlighed. Det første halve år gik med at jeg studerede som en gal, uden rigtigt at kunne finde frem til den overordnede struktur. Når jeg opsøgte min vejleder for at få hjælp til at afgrænse, var han gerne ualmindeligt begejstret for mit forehavende, og jeg svævede ud af lokalet på en lyserød sky. Denne blev imidlertid altid sort lidt efter, da det gik op for mig at jeg stadig ikke vidste hvad jeg ville med det.

Da tingene havde kørt på denne måde i et godt stykke tid, og det blev mere og mere åbenbart at der kom mere i papirkurven end på blokken, enedes vi om at holde møde hver 14. dag, hvor vi skulle diskutere tekstafsnit afleveret ugen inden. Resultatet blev at jeg fik skrevet 2/3 af mit speciale på 6 uger !

Således endte jeg med at have skrevet et knaldgodt speciale, som virkeligt var mit hjerteblod. Set i bakspejlet er jeg stadig i tvivl om hvorvidt det var umagen værd. Bevares jeg leverede et stykke akademisk håndværk der til fulde levede op til mine ambitioner, men det var en temmelig kompliceret fødsel. Hvad angår mit høje ambitionsniveau, så var jeg mig det bevidst fra starten af, hvilket jeg ikke tror gælder for flertallet af specialeskrivere. Forholdet til min vejleder skal jeg heller ikke klage over. Specielt var han en uvurderlig moralsk støtte når det så sortest ud. Dog var det helt klart at jeg havde en forventning om at han ville træffe beslutningerne i den indledende fase. Det ville han ikke, uden dog at udtrykke dette eksplicit. I dag er jeg taknemmelig for dette, da produktet herved blev efter mit hoved og ikke hans. Men det betød at den indledende idé-udviklingsfase kom til at vare i mere end et år, simpelthen fordi at jeg ikke magtede at tage dette enorme ansvar på mig. Det var først da jeg død og pine skulle aflevere noget hver anden uge at dispositionen begyndte at tage form. Lige pludseligt gav tingene ligesom sig selv. Den største fare ved specialeskrivningen er vel at man har alt for megen tid, og alt for mange mulige veje til målet.

Det tog mig to år at færdiggøre mit speciale og specialesituationen var ikke en ganske harmløs affære for mit vedkommende. Som for mange af mine medspeciale-studerende udviklede processen sig stille og roligt hen imod et emotionelt ragnarok, der dog fandt sin forløsning i det simple faktum at det hele pludseligt var overstået.

Rune Hansen
Cand.scient. i kulturgeografi

6.2.8 Specialestudium på Musikvidenskab, Københavns Universitet

På Musikvidenskabeligt Institut (MI) vælger den studerende selv sit emne og tager kontakt til Institutets specialekoordinator, der forsøger at finde en passende vejleder. Der er i princippet frit valg, men det er en forudsætning for valget af emne, at der er en lærer, der kan vejlede. Da mit emne

gik ud over den musikvidenskabelige faggrænse, fik jeg bevilget supplerende ekstern vejledning hos en lektor på Italiensk (Romansk Institut), som jeg dog kun i relativt begrænset omfang gjorde brug af (2-3 konsultationer, også telefonisk).

Min vejleder var fra begyndelsen meget disponibel: Der var tale om et selvstændigt projekt indenfor et selvvalgt og for instituttet lidt alternativt emne, men han var villig til at give mig den vejledning jeg måtte behøve. Vejledningen var ikke underlagt en streng tids-/antalsbegrænsning, så længe jeg i en seriøs arbejdsproces præsenterede ham for grundige, skriftlige udkast mv.

Vejledningen blev aftalt ad hoc, foregik fortrinsvis mundtligt, men jeg kunne også trække på min vejleder under et 9 mdr.'s studieophold i udlandet, hvor jeg 1-2 gange fik grundig skriftlig feedback.

Første fase af arbejdsprocessen var lav-intensiv. Jeg aftalte tidligt et emne, som jeg begyndte at undersøge, men den egentlige skriveproces begyndte først under og efter mit udlandsophold. I slutfasen, da metode og disposition var fastlagt, arbejdede jeg selvstændigt en længere periode, og min vejleder indvilligede på den baggrund i at læse størstedelen af mit endelige udkast.

Vejledningen kan for mit vedkommende beskrives som en "spejlingsproces": Jeg fik indikationer på *hvad*, der kunne gøres bedre, men mht. *hvordan* var det ud fra nogle generelle retningslinier op til mig at finde vejen.

Strengt fagligt/videnskabeligt var der ikke fra vejleder eller institut tale om en decideret præsentation af/indføring i metodikker for emnet. Jeg skaffede mig selv et overblik over metodikker til brug ved analyse af italiensk opera gennem kontakter i udlandet og læsning af værker, der indeholdt "parallelle undersøgelser". Delvist i samarbejde med min vejleder fandt jeg på den baggrund mit eget udgangspunkt for opgavens analytiske afsnit.

Til gengæld fik jeg klar og kompetent besked mht. de formelle og formidlingsmæssige aspekter som generel layout, herunder eksempelmateriale, illustrationer etc.

Vejledningen omfattede endvidere information mht. opgavens faglige mål, omfang og bedømmelseskriterier.

Jeg følte i hele forløbet, at min vejleder havde en meget seriøs tilgang til vejledningsprocessen og var velforberedt mht. feedback på mine udkast og spørgsmål. Af stor vigtighed var det også, at jeg følte mig menneskeligt på bølgelængde med min vejleder, og at han altid modtog mig venligt og var inspirerende/motiverende. Varigheden af møderne var 1- 1,5 timer. Min oplevelse af specialskrivningen omfatter følelse af både læreproces/faglig modningsproces og tour-de-force.

Christian Brendholdt Andersen
Cand.mag.

6.3 Vejledning - set med vejlederøjne

6.3.1 Specialevejlederens rolle

Specialet er for de studerende slutstenen på studiet. Det skal det ifølge bekendtgørelserne være et selvstændigt arbejde, hvor den studerende viser beherskelse af fagets teorier og metoder ved at afhandle et konkret problem i skriftlig form. Hvordan kan specialevejlederen bedst udfylde sin rolle i den proces, der har selvstændighed, faglig beherskelse, problemløsning og skrivekunst som mål?

Jeg har valgt det udgangspunkt, at jeg skal være en hjælper, hvis erfaringer er til rådighed for de studerende, dvs. ikke en underviser og slet ikke en autoritet.

Inden den første vejledningssamtale giver jeg de specialestuderende de relevante juridiske tekster og andre institutionelle papirer, kort sagt alt det som en vejleder selv har brug for. På det første møde gennemgår vi disse tekster, diskuterer begreberne, og hvad der er meningen med dem. Desuden gennemgår vi sammen nogle skriftlige vurderinger af andre specialer. Jeg tror, at de skrivende bør kende betingelserne, både deres egne og vejlederens. Derfor skal de også vide hvor meget tid, der er afsat til vejledning og bedømmelse, så der er fuld gennemskuelighed. Jeg prøver at få specialeskriverne til at være bevidste om eget ambitionsniveau og til realistisk at vurdere deres ressourcer, herunder egen tid. De fleste kommer før eller senere til at leve med 'deadlines'. Jeg giver derudover specialeskriverne et skriftligt oplæg om vejledningsforløbet. Hvad kan den skrivende kræve af mig? Hvad af sig selv? Kan vejledningsforløbet f. eks. afvikles som en møderække? De studerende indkalder, fremsender dagsorden og leverer materiale til diskussion af dagsordenens punkter. Laver en realistisk plan for møderækken. Møderne kan optages på bånd. Så kan de studerende bagefter bedre arbejde med de ting, vi har diskuteret, og under selve samtalen koncentrere sig om dialogen uden også at tænke på noter eller referat. Et kassettebånd giver desuden en passende tidsramme for hvert vejledningssamtale: 90 til 100 minutter.

Jeg prøver ved møderne at fungere som en blanding af kritisk læser og erfaren forlagskonsulent. Hvad skal der til for at overbevise andre læsere om forslag til løsning af det problem, specialet behandler? Skriveprocessen bliver et metodisk værktøj. Det er først i formuleringsfasen, at klart og uklart, sammenhængende og usammenhængende, velbegrundet og svagt begrundet kan skelnes fra hinanden af det kritiske læserblik.

Vejledningen er procesrettet mod et mål. Den skal ikke være en løbende bedømmelse af færdige delresultater. Specialeskriverne må opføre sig 'professionelt' og ikke hele tiden prøve at anbringe vejlederen i bedømmerrollen. Vejledning og afsluttende bedømmelse - med udtalelse og karaktergivning - må holdes adskilte. Det er en ubekvem situation for begge parter, men ubekvemme

situationer er en del af virkeligheden. Kan man ikke styre dem, går man glip af et udbytte. Det er væsentligt, at de vejledte accepterer *deres ansvar* for den færdige tekst. De har *selv* valgt hvert ord. Også af den grund må vejlederen ikke træde op som autoritet. De skrivende skal desuden kunne prøve ting af uden tanke for, om de 'spørger dumt' eller 'viser sig uerfarne', dvs. uden at frygte 'sanktioner'. Man skal have fuld glæde af den enestående situation at kunne tale med et erfaren, interesseret og kritisk læser i så mange timer!

For at vise at selve skriveprocessen kan fungere som et erkendelsesværktøj, refererer jeg som læser til nogle af de teknikker, der bruges i softwareprogrammering: *top-down* strategi og *trinvis forfining*. Det får på en god måde argumentation og tekststruktur til at hænge sammen. Hele teksten læses som en argumentation for den påstand, der udgør et svar på den overordnede problemstilling. Denne argumentation er igen opbygget af underargumentationer, som rekursivt gentager den samme spørgsmål-argumentation-svar struktur ned til det ultimative tolkningsniveau. Her fungerer dokumentation (data, kilder, citater, referater osv.) som præmisser, der lægges frem for læseren og som kan kontrolleres af denne. Ikke alle påstande skal dokumenteres udførligt. Den kompetente skribent kan trække en grænse mellem det trivielle og det interessante i overensstemmelse med en faglig konsensus. Her er vejlederens erfaring nyttig. Jeg mener derimod ikke, det er vejlederens opgave at hjælpe med dokumentation, f. eks. bibliografi. Den specialeskrivende må selv gøre søgearbejdet. Hvis vejlederen skal være ekspert og kende alle et problemfelts afkroge, indskrænkes desuden mulighederne for fri emnevalg drastisk. Som kritisk læser prøver jeg at demonstrere at den akademiske tekst bedst overbeviser med logisk argumentation ud fra sunde præmisser, uden brug af overflødig retorik eller andre virkemidler. Man behøver ikke skrive kedeligt, men logik, dvs. konsistent og kohærent argumentation, kan ikke erstattes af retorik.

Materiale, jeg bruger i min specialevejledning, på <http://staff.hum.ku.dk/hp/Diverse/Specialseminar 2000.htm>

Henrik Prebensen,
Lektor i fransk
Romansk Institut
Københavns Universitet

6.3.2 Specialevejledning - en dialog, der skærper og uddyber

Studerende kan fra begyndelsen gå til speciearbejdet med ret forskellige indstillinger. Nogle har på forhånd en helt bestemt mening om, hvad indholdet skal dreje sig om, og er personligt engageret i det valgte problem. Andre møder med vage forestillinger om periode og emnefelt samt bevidstheden om, at nu skal specialestudiet klares eller overstås. De fleste møder med en på for-

hånd vakt interesse for et problemfelt, men uden konkrete forestillinger om, hvad det kan indebære at arbejde med det. Det første mål for min specialevejledning er at sikre, at den specialestuderende tager studiet af et emne eller problem på sig som en personlig indholdsmæssig sag. At det bliver den studerendes helt eget projekt, som han eller hun føler sig personligt forpligtet på at skaffe den bedst mulige redelige og væsentlige besked om og forståelse af.

Ved vores første møde - eventuelt efter forudgående kort skriftlig orientering fra den studerendes side - er det mest mig, der spørger. Spørger og spørger. For at blive klar over, hvad der er det centrale i den studerendes interesse. Det giver mig mulighed for at orientere mine egne kompetencer i forhold til det emne eller problem, der skitseres: Falder det inden for et felt, hvor jeg selv er godt hjemme i foreliggende forskning, i relevante teoretiske tilgange, i litteratur og arkivmateriale, eller vil jeg i min vejledning være henvist til mine generelle kompetencer vedrørende indledende litteratursøgning, arkiv-principper og mine associationer fra egne forskningsfelter. Det sidste vil ofte være tilfældet, ikke mindst når det drejer sig om specialer integreret med et andet fag, hvor man som vejleder virkelig må slå ørerne ud og tænke de fremmede vinkler sammen med sit eget fag. - På baggrund af - ja, også i takt med - de indledende intense orienteringer sætter vi os for at formulere en foreløbig problemstilling, så langt vi overhovedet kan komme med det, ofte vel vidende, hvor foreløbig den må være. Efter et vellykket første møde vil ikke bare den studerende, men også vejleder gå bort med hovedet sprængfærdigt - tændt på at ville finde veje til at komme problemet nærmere og finde veje til at formulere det præcist.

Endnu på første møde, dog eventuelt først på det næste, indgår vi i fælles overvejelser om indledende læsning og forundersøgelser. Vi aftaler arbejdsformen - en blanding af forhåndsfrister for tilbagemelding fra den studerende (i starten) og møde, når den studerende har fremsendt et skriftligt oplæg. I begyndelsen giver jeg altid mundtlig, senere af og til kun skriftlig feedback, ofte begge dele. Ved drøftelserne drejer det sig for mig om at udfordre til skarphed. Den endelige problemformulering skal på plads og undersøgelsesfeltet afgrænses, materiale vælges og vælges fra. Jeg beder på et tidligt tidspunkt om en disposition for specialet. Det er nødvendigt for at styre arbejdsgang, tidshorisont og omfang.

Allerede i den tidlige fase indskærper jeg, at notater fra arbejdet - om litteratur, sidetal for enkeltoplysninger, arkivnavne og -numre m.v. skal være præcise, selv om de endnu kun er indledende notater. Dette giver konkrete bidrag til den forskningsoversigt og materialeredegørelse, der skal udformes undervejs, og sparer uendelig mange ærgrelser med senere ikke at kunne huske, hvor det nu var, en vigtig oplysning stammede fra.

Efter et par måneder accepterer jeg ikke mere "arbejdspapirer", men står fast på, at der skal produceres "bidrag til den færdige tekst". Dette er nødvendigt for at fremtvinge den nødvendige

skarphed i formuleringen og præcision med hensyn til metode og henvisninger. Naturligvis vil det ofte være nødvendigt at redigere eller omskrive disse bidrag, men i princippet skal de være "færdige". Det presser den studerendes arbejdsindsats. Og det giver den bedste feedback-mulighed for mig. Jeg går hårdt til disse tekster: Deres metodiske og kildemæssige grundlag, deres indre konsistens, deres funktion eller nødvendighed i helheden og de sproglige formuleringers holdbarhed eller korrekthed. Samtidig tager jeg afsæt i dem til at spørge videre i forhold til problemstillingen - for at skærpe og uddybe, og skærpe og uddybe igen.

Hvad så når den studerende kører fast? Så spørger jeg: hvad er problemet? - og allerede det at skulle forklare mig det, er ofte begyndelsen til at kunne komme videre. Vi tager fat i problemstillingen: skal den drejes, eller fortæller den os ved nærmere eftersyn ganske udmærket, hvad der skal gøres? Og jeg spørger: Hvad ved du? Hvad mangler du? Hvordan eller hvor kan det oplyses? Somme tider må det formuleres skriftligt og derefter intens samtale. Somme tider er min opgave at "tænde" den studerende på, hvad der dog alligevel allerede er nået, og at få blik for egne indsigter, for perspektiver og veje at gå. Somme tider drejer det sig også om at konkretisere en - materialemæssigt og metodisk - smal vej, overkommelig, men alligevel med perspektiv for den overordnede problemstilling.

En vejledningstime skal *altid* være fremadrettet mod indsigt, opklaring, præcisering - og i sidste ende også produkt. Den studerende skal - også efter en eventuel hård kritik på indholdssammenhæng eller metode - *altid* forlade et vejledermøde med frisk mod og nye øjne for veje og muligheder, med bedre blik for målet.

Nogle studerende er meget selvkørende, så man som vejleder har mere fornøjelse end ulejlighed ved at være involveret. Andre behøver hyppigere og mere vejledning og støtte. Det får de så, enten fordi det er nødvendigt fundamentalt, eller fordi jeg som vejleder værdsætter den studerendes ambitioner, - og/eller fordi min egen interesse i den studerendes projekt er vakt, så grænserne for vejledningstid gerne må fortone sig.

Forhåbentlig fremgår det af min fremstilling, at det er den fortsatte skærpende, uddybende dialog, jeg ønsker, skal være mit hovedredskab. Mit ideal for et specialevejledningsmøde er det, hvor jeg selv - ind imellem eller blandet med min bestræbelse på at støtte den studerendes overblik og vejlede i faglige færdigheder og fremstilling - bliver *opslugt* af emnet og arbejdet med at belyse det. Det er måske ikke en særlig "moden" vejlederegenskab - men skal jeg være ærlig, tror jeg, den ikke bare er til stor glæde for mig selv. Jeg tror også, den ved siden af min tilstræbte skarphed i metodevejledning er den væsentligste egenskab, jeg har at byde på som vejleder.

Specialevejledning er en af universitetslærerens veje til videreuddannelse. Det kan gælde de resultater, en studerende graver frem ved et dybdestudium inden for et felt, vejlederen ellers er velbe-

kendt med, eller nye vinkler og teoretiske tilgange, som gennem den studerendes arbejde demonstrerer potentialer også for ens egen forskning. Når der somme tider tales om "mesterlære" i forbindelse med specialeinstitutionen må jeg altså protestere. I en mesterlære lærer man op til det niveau mester behersker. Ved specialevejledning sker det lykkeligvis ofte, at svenden lærer mester.

Gunhild Nissen
Professor
Institut for historie
Roskilde Universitetscenter

6.3.3 Specialevejledning indenfor marinbiologi

Første gang studerende henvender sig angående specialeplads har de typisk meget forskellig indgangsvinkel til samtalen.

Den ene ekstrem udgøres af studenter, som efter omkring 4 års studier ikke har fattet personlig interesse for noget specielt fagområde indenfor biologien. De tager derfor på turne på samtlige afdelinger under de biologiske institutter og snakker med et helt kontingent af potentielle vejledere. For mange af disse studenter gælder nok at de som udgangspunkt anser specialet som noget der skal overstås og helst lettest muligt. Et innovativt eksperimentelt specialearbejde med de store risici og udfordringer, som et sådan rummer, vil således ikke umiddelbart forekomme tiltalende. Deres turne har derfor nok typisk det ubevidste formål at lokalisere en vejleder, der allerede ved første henvendelse præsenterer dem for et prædefineret specialeprojekt (populært kaldet skuffeprojekt), som de uden den store selvstændige indsats kan gå direkte i gang med. Personligt mener at det væsentligste element i specialestudiet er opdyrkning af studentens faglige selvstændighed og at det kun kan lykkes, hvis specialeforløbet i sig selv inspirerer den studerende til selvstændighed, hvilket på bundlinjen handler om studentens personlige interesse og engagement i specialeprojektet. Under den første samtale forklarer jeg dette synspunkt i et forsøg på at motivere studenten til at afklare med sig selv, om ikke andet, så bare indenfor hvilket biologisk fagområde den personlige interesse ligger. Jeg afslutter samtalen med at opfordre dem til at vende tilbage, hvis de med sig selv finder ud af at det er marinbiologi, som har deres primære interesse – som oftest vender de aldrig tilbage.

Den anden ekstrem udgøres af studenter, som er helt afklarede om hvilket emne de ønsker at studere under specialet. Studentens specielle interesse for det valgte emne er ofte opstået under et undervisningsforløb og de opsøger derfor vejleder ud fra deres tidligere erhvervede kendskab til vejleder og dennes faglige profil. De møder ofte op første gang på mit kontor med et allerede formuleret projektemne – nogle gange endda med et skriftlig oplæg rummende en detaljeret beskrivelse af det eksperimentelle arbejde. Denne type studenter har fra start interessen og enga-

gementet og deres determination danner grundlag for et specialeforløb, hvor deres faglige selvstændighed kan yderligere opdyrkes. Den første samtale med denne type studenter tager derfor udgangspunkt i de rent praktiske aspekter omkring deres specialestudie. Deres glødende interesse for det selvvalgte emne medfører ikke sjældent at deres forventninger til specialets omfang er aldeles urealistiske. Den første samtale bruger jeg derfor til at bringe studenten en forståelse for specialets omfangsmæssige og praktiske rammer. Udfordringen er her at få dette forklaret uden at studenten af den grund bliver skuffet og potentielt mister engagementet for det foreslåede speciale. Jeg afslutter den første samtale med at bede studenten om enten at forfatte et skriftligt oplæg til vores næste møde eller at modificere det eksisterende oplæg ud fra de praktiske rammer, som vi er blevet enige om under samtalen. Desuden hjælper jeg studenten i gang med litteratursøgning indenfor specialeemnet.

Imellem disse to ekstremer befinder sig de studenter, som henvender sig, fordi de er specielt interesserede i marinbiologi, men endnu ikke har afklaret hvilket emne indenfor marinbiologien, de ønsker at lave speciale om. De opsøger derfor en lærer, som de har mødt på et tidligere undervisningsforløb. Kontakten etableres således ud fra deres erhvervede kendskab til lærerens person snarere end dennes faglige profil. Ved det første møde forklarer jeg disse studenter vigtigheden af at specialeemnet formuleres af dem selv. Mødet har derfor oftest karakter af at jeg spørger og spørger til deres interesser indenfor marinbiologien. Dette medfører som regel allerede ved det første møde, at vi får indsnævret mulighederne så meget, at jeg enten kan anvise dem den af mine kollegaer, som arbejder indenfor det felt de er mest interesseret i eller at vi bliver enige om at jeg skal være vejleder. I de tilfælde hvor jeg henviser til en kollega afslutter jeg mødet med at præsentere studenten for kollegaen, som så overtager vejlederfunktionen derfra. I de tilfælde hvor jeg selv fortsætter som vejleder introducerer jeg under det første møde studenten til udvalgt litteratur indenfor de områder af mit fagfelt, som jeg ud fra samtalen formoder vil have studentens interesse. Jeg afslutter mødet med aftale et nyt møde hvor vi, efter at studenten har læst den udleverede litteratur, kan fortsætte med at konkretisere specialeemnet. Ikke sjældent er det en længerevarende proces, hvor der skal adskillige møder og ny litteratur til før specialeemnet er endeligt formuleret. Efter at dette er opnået beder jeg om et skriftligt oplæg til specialearbejdet.

Efter denne indledende periode som altså varierer individuelt både i tid og indhold, markerer færdiggørelsen af det skriftlige oplæg overgangen fra planlægningsfasen og til det aktive specialestudie. På dette tidspunkt bliver studenten indskrevet som specialestuderende ved laboratoriet og vi snakker om hvilke forventninger vi gensidigt har til hinanden under den forestående praktiske specialefase. I denne samtale lægger jeg vægt på at formidle det ønskværdige i at specialestudiet opfattes som et arbejde; forstået på den måde, at et eksperimentelt speciale typisk kræver en kontinuerlig indsats og at det for laboratoriet er essentielt at både studenter og ansatte aktivt tager del i dagligdagen, for der igennem at fremme et inspirerende arbejdsklima. Endelig fortæl-

ler jeg at det forventes at studenten på et tidligt tidspunkt i specialeforløbet præsenterer det planlagte speciale på et fredagsseminar. På et fredagsseminar efter specialets praktiske fase præsenteres så resultaterne som kom ud af arbejdet. Jeg understreger at vores fredagsseminarer er et uformelt forum som giver mulighed for dels at træne mundtlig præsentation i trygge rammer og dels giver mulighed for faglige input, som måske både jeg og studenten har overset.

Under den praktiske fase løser vi problemer som måtte opstå efterhånden som de opstår. Da Marinbiologisk Laboratorium er et relativt lille sted er stemningen tilsvarende intim og i det daglige kommer studenten derfor uanmeldt til mig med sine problemer. Hvis der er tale om større problemer af den ene eller anden art, som ikke kan løses igennem en kort samtale, aftaler vi i stedet et egentligt møde, hvor vi har mere tid til at diskutere. At studenten uanmeldt kan komme og gå på mit kontor skal ikke forstås som at studenten kan komme og få svar på selv de mest trivielle problemer/spørgsmål. Det centrale for mig i vejledningen er stadig at studenten styrker sin faglige selvstændighed. Jeg træder derfor først til med egentlige løsningsmodeller, når studenten efter at være blevet sporet ind på et givent problems løsning alligevel ikke kan løse problemet. Dette fordi jeg er overbevist om at det bibringer studenten væsentlige erfaringer selv at tumle med problemer. Når det lykkes studenten selv at løse problemet er glæden selvfølgelig desto større og danner basis for et styrket engagement og en større tiltro til egen formåen. Det er faktisk nærmest ikke forekommende at studenter efter at være blevet sporet ind på problemets løsning ikke selv er i stand til at finde løsningen. Udfordringen for mig som vejleder er selvfølgelig at spore studenten ind på løsningen uden at røbe den, således at studenten bliver i stand til selv at løse problemet. Igennem den praktiske fase præsenterer studenten mig desuden løbende om de opnåede resultater.

Efter den praktiske fase overgår vejledningen til at spore studenten ind på specialerapportens udformning. Rapportens udformning vil være forskellig alt efter om resultaterne har en karakter som kan publiceres eller ej. Efter vi er blevet enige om formen, udbeder jeg mig løbende delafsnit til gennemlæsning og vi afholder møder omkring de disse. Når rapporten er færdigskrevet får jeg den til endelig gennemlæsning. Når den heraf følgende redigering er færdig kan rapporten indleveres til bedømmelse i en form og med et indhold som er overordnet accepteret af mig.

Op til eksamen består vejledningen primært i at klargøre eksamensformen og hvorledes denne form bedst forvaltes. Ligeledes gennemgås diverse nødvendig formalia i forbindelse med afslutningen af specialet og biologistudiet i almindelighed. Det er i denne fase særdeles vigtigt at forklare, at min overgang fra vejleder og til rollen som eksaminator ikke også markerer en overgang fra med- til modspiller. Jeg bruger en del tid på at forklare hvorfor studenten og jeg har helt sammenfaldende interesser i forbindelse med eksamen. Jeg er overbevist om at jo bedre dette lykkes jo mindre nervøs vil studenten være i eksamenssituationen.

Bent Vismann
Lektor i marinbiologi,
Studieleder for Biologi.
Marin Biologisk Laboratorium.

6.3.4 Specialevejledning indenfor eksperimentel fysik

Den første kontakt mellem en studerende og mig selv med henblik på at lave specialeprojekt er ofte lidt tilfældig og i mange tilfælde baseret på, at den studerende i forvejen kender mig fra 2. og 3. års undervisningen eller har kendskab til mit arbejde fra andre aktiviteter på instituttet eller afdelingen. Normalt aftaler jeg derefter et par møder med den studerende, hvor vi fortæller hinanden om vores interesser. Den studerende fortæller om sin baggrund med hensyn til kurser og lignende og sine motiver til eventuelt at ville lave speciale i mit fagområde. Det er en snak, der ofte dækker ganske bredt, hvor vi tit også kommer ind på emner som arbejdsmetoder, tilpasning af specialestudium og erhvervsarbejde, fremtidige jobmuligheder osv. Jeg fortæller om mit eget forskningsområde – næsten alle vores specialeprojekter er tilknyttet vores forskning – hvorfor jeg synes det er interessant, hvilke emner og projekter der pt er mulighed for at lave og om mine internationale kontakter og samarbejdspartnere.

Hvis det viser sig, at den studerende på det tidspunkt stadig er interesseret i at lave specialeprojekt med mig som vejleder, begynder vi opstille en nærmere definition af projektet. Det kan være et projekt i min egen gruppe – det er eksperimentelle projekter i materialefysik – det kan være et teoretisk projekt udført i samarbejde med en af mine kolleger eller det kan være et projekt udført hos en ekstern samarbejdspartner, hvor der for tiden er muligheder på Risø og på Haldor Topsøe AVS. Hvis den studerende endnu er usikker overfor et endeligt valg, foreslår jeg som regel, at vedkommende kan afholde hovedfagskollokvium over et af de mulige emner – alle vores studerende, der læser fysik som hovedfag, skal afholde mindst et kollokvium på 45 minutter over et selvvalgt emne, svarende til 1/6 semesterbelastning. Det giver vedkommende en mulighed for at sætte sig ind i et emne, der potentielt kan danne baggrund for et specialeprojekt, og samtidig få arbejdet godskrevet som en del af studiet.

Denne proces sker oftest i løbet af den studerendes 4. studieår, der for hovedfag i fysik er normeret til kursusdeltagelse, og specialet påbegyndes så oftest i den sidste del af 4. studieår eller i starten af 5. studieår. Jeg synes det er vigtigt, at den studerende så tidligt som muligt begynder at tage del i gruppens og instituttets aktiviteter, møder andre gruppemedlemmer – både studerende, lærere og gæster – og begynder at opfatte instituttet som en arbejdsplads. I starten af specialeprojektet forsøger jeg at afholde regelmæssige møder med den studerende – typisk en dag om ugen, hvor jeg låner/giver vedkommende et startmateriale i form af bøger, oversigtsartikler og

publikationer om det valgte emne og de teknikker og metoder, der skal bruges i projektet. Jeg forsøger at holde møderne i form af en hyggesnak, med en blanding af spørgsmål, svar, diskussioner, forslag osv. Afhængig af den studerendes baggrund prøver jeg i starten af definere en række delmål, hvor vedkommende trin for trin kan sætte sig ind i forskellige emner. Senere bliver møderne, i takt med at den studerende begynder at komme regelmæssigt på instituttet, erstattet af daglige samtaler, hvor jeg forsøger at forme vejledningsprocessen som en løbende dialog. Hovedparten af mine projekter er eksperimentelle, og nogle af de vigtigste delmål består i, at den studerende får fortrolighed med vores apparatur og udstyr, således at vedkommende – så hurtigt som muligt – er i stand til at bruge det selvstændigt.

I takt med, at den studerende kommer længere ind i projektet og får lært selv at bruge det eksperimentelle udstyr, forsøger jeg at inddrage vedkommende i projektformuleringen og planlægningen af nye eksperimenter. Da specialeprojekterne er forskningsbaserede, kender vi selvfølgelig ikke altid svarene på de stillede spørgsmål, og det er derfor ofte nødvendigt at reformulere målsætningen og tilpasse planlægningen så de er i trit med vores aktuelle viden. Det er på dette tidspunkt, at det er allervigtigst for mig som vejleder, at den studerende inddrages som faktisk medarbejder og får mulighed for at påvirke projektet maksimalt. Det er også på det tidspunkt – som regel 4-6 måneder inde i projektforsløbet - at projektet har en tendens til at atomiseres i den forstand, at arbejdet op til dette tidspunkt på sin vis ligner arbejdet med at lave en film efter en drejebog, dvs. at den studerende står med en række delresultater, ofte uden umiddelbar sammenhæng, som det kan være meget svært at overskue helheden af. Som vejleder forsøger jeg på dette stadium at inddrage den studerende mest muligt i arbejdet med at få bragt orden i og overblik over resultaterne. Det er proces jeg som forsker og vejleder har prøvet mange gange, og som den studerende i de fleste tilfælde prøver for første gang. I de fleste tilfælde lykkes det, og selv om jeg som vejleder har en tendens til at ville majorisere på grund af mit erfaringsgrundlag, forsøger jeg at få den studerende til at bidrage med sine egne ideer og modeller. Resultatet af denne helhedsvurdering forsøger jeg så at få den studerende til at bruge til at planlægge en sidste række eksperimenter, der dels skal udfylde "hullerne i drejebogen" og dels gerne skulle bekræftes vores forståelse af de hidtil opnåede resultater.

Når denne fase er færdig, har vi som regel nået et tidspunkt, hvor det er relevant for den studerende at begynde at tænke på at skrive sin specialeafhandling. På fysikstudiet har den studerende på nuværende tidspunkt 6 uger til at aflevere specialeopgaven fra den formelt er stillet. Det betyder selvfølgelig, at den studerende i praksis ofte har skrevet eller gennemarbejdet store dele af opgaven inden den formelle opgaveformulering. Forsløbet op til skrivningen af specialeopgaven indleder jeg gerne med en længere diskussion med den studerende om hovedlinierne i projektet, og deriblandt en aftale om hvorvidt specialet skal skrives på dansk eller engelsk – en beslutning jeg helt overlader til den studerende selv. Derefter beder jeg den studerende om at lave et udkast til

en disposition til opgaven med en vurdering af indholdet og omfanget af de enkelte afsnit. Derefter går den studerende selv i gang med at skrive specialet, hvor dispositionen bruges som drejebog, således at de letteste afsnit skrives først. Ligesom jeg forsøger at udføres vejledningen af specialeprojektet som en løbende dialog, forsøger jeg at gøre det samme med specialeskrivningen. Den studerende vil altid kunne mødes med mig for at kunne diskutere store og små problemer, og jeg tilbyder altid at gennemlæse udkast og afsnit, hvis den studerende ønsker det – dog kun som "sofalæsning" og ikke som en tidlig rettelse og bedømmelse. Når den studerende føler sig rede til det, formulerer vi 6-ugers opgaven i fællesskab, og i de fleste tilfælde bliver den også afleveret indenfor den bundne tid, og opgaven bliver bedømt sammen med en censor som jeg vælger blandt censorkorpset i fysik. På fysikstudiet skal de studerende afholde et specialekollokvium over indholdet af specialeopgaven. Kollokviet skal godkendes særskilt; men det tæller ikke med ved karaktergivning af specialet, og derfor er censor på specialeopgaven ikke nødvendigvis med ved kollokviets afholdelse. De fleste studerende afholder specialekollokviet efter at specialeopgaven er afleveret – og det forsøger jeg også at få mine studerende til – således at kollokviet kan danne en festlig ramme for studiets afslutning.

De specialerne er forskningsbaserede, sker det ofte at resultaterne har en sådan kvalitet, at de kan præsenteres internationalt enten i en publikation eller ved en kongres. På grund af den begrænsede tid til specialet er det sjældent at den studerende selv når at kunne skrive en artikel under specialestudiet; men jeg forsøger så vidt muligt at få dem med til det senere. Til gengæld vil der ofte være mulighed for at den studerende kan deltage i en international kongres, hvor de opnåede resultater kan fremlægges. Jeg forsøger derfor altid i det sidste halvår af specialestudiet at få den studerende til at søge private fonde om støtte til deltagelse i en kongres – hvor der også ofte fra kongressens side gives tilskud til studerende – og i mange tilfælde er det lykkedes at give den studerende en sådan mulighed, som jeg selv mener, er en meget vigtig del i mine bestræbelser på give de studerende en egen oplevelse af kvaliteten af deres arbejder.

Erik Johnson
Lektor i fysik
Niels Bohr Institutet for Astronomi, Fysik og Geofysik

6.3.5 Specialevejledning indenfor teoretisk fysik

Jeg er teoretisk fysiker, og min vejledningspraksis er helt givet kun relevant for teoretiske emner.

Mine egen praksis er i så stor udstrækning som muligt at give speciale-emner der indeholder decideret forskning, dvs. udledning af nye resultater som kan publiceres. Som hovedregel lader jeg den studerende selv skrive arbejdet sammen til en videnskabelig artikel til slut (med den studeren-

de som eneforfatter), men jeg "retter" meget kraftigt på det stadium, dvs. jeg fortæller hvad jeg mener bør rettes i artiklen før den vil kunne publiceres.

Som hovedregel har jeg stor succes med denne fremgangsmåde, i den forstand at de studerende faktisk ender med at skrive både vigtige og læseværdige artikler -- artikler som jeg senere ser citeret ude i den store verden...

Da mine speciale-emner involverer nyudvikling af resultater, bruger mine specialestuderende normalt noget længere tid end det normerede ene år på at færdiggøre specialet. Typisk tager et speciale hos mig 14-16 måneder.

Fordelen ved at give egentlige (små) forskningsprojekter er, at de studerende bliver langt mere engagerede i deres arbejde end hvis det "kun" drejede sig om at lave en slags oversigtsarbejde over allerede publicerede resultater. Ulempen er, at det er voldsomt krævende. Vejledningsarbejdet er derfor også langt større end ved et review-agtige specialearbejde. På den anden side er det også langt mere interessant for mig som vejleder.

Jeg prøver at sortere de studerende en smule i starten. Det er ikke vanskeligt at vurdere hvilken sværhedsgrad den enkelte studerende vil kunne magte, specielt ikke da jeg som hovedregel kender mine studerende fra kurser. Jeg prøver altid at sætte speciale-emnet på et niveau der ligger en smule over, hvad den enkelte studerende uden besvær vil kunne klare. Speciale-arbejdet er efter min mening det tidspunkt hvor de studerende virkelig kan blomstre op, og se at de magter mere end der tidligere i studiet er blevet forventet af dem.

Jeg har ingen anelse om, hvordan de studerende ser mig selv som vejleder. Måske finder de mig en smule for krævende - et speciale burde jo ikke kræve mere end 12 måneders arbejde, og tit ender den studerende hos mig dybt begravet i lange og i første omgang uoverskuelige beregninger. Men det lader ikke til af afskrække nye studerende fra at gå i gang med lignende projekter.

Poul Henrik Damgaard

Lektor

Niels Bohr Instituttet for Astronomi, Fysik og Geofysik

Bilag 1: Evalueringsrapporter	131
Bilag 2: Syv problemfelter	133
Bilag 3: Regler og publikationer	137
Bilag 4: Formidlingscentret og Pædagogisk Center	141
Bilag 5: Problemstillingskatalog	143
Bilag 6: Liste over fokusgruppeinterview	147
Bilag 7: Specialekontrakt.	149

Bilag 1

Citater og andre direkte henvisninger i forundersøgelsen stammer fra disse Evalueringsrapporter udarbejdet på Evalueringscentret:

Humaniora

De videregående uddannelser i sprogvidenskab 1998

Engelskuddannelserne 1998

Uddannelserne i Litteraturhistorie/ litteraturvidenskab samt kultur, æstetik og kulturformidling 1999

Filosofi- og Idéhistorieuddannelserne 1999

Videregående uddannelser i dansk/ nordisk 1997

Uddannelserne i kunsthistorie 1998

Samfundsvidenskab

Statskundskab, forvaltning/administration og samfundsfag 1999

Økonomiuddannelserne 1998

Geografiuddannelserne 1999*

Jurauddannelserne 1996

Naturvidenskab

De videregående matematik-, fysik-, og kemiuddannelser 1998

Miljø- og planlægningsuddannelser på DTU, RUC og AAU 1999

Videregående biologi- og biokemiuddannelser 1995

Geografiuddannelserne 1999*

Andet

Teologiuddannelserne 1999

* samme rapport

Bilag 2

Anbefalingerne vedrører:¹⁵¹

Pædagogisk kvalitet

- At den pædagogiske kvalitet øges hos alle grupper af undervisere og vejledere
- Udvikle/højne underviseres refleksioner over egen praksis
- Et realitetsbetonet og ekspliciteret ambitionsniveau i forhold til den enkelte opgave(type)

Kendte og realistiske opgavekrav

- Udforme skriftlige retningslinjer for specialer og andre større skriftlige opgaver herunder
- Sikre at de studerende har kendskab til opgavekravene (deres hensigt, omfang, struktur mv.)
- Sikre et realitetsbetonet og hensigtsmæssigt ambitionsniveau i forhold til den enkelte opgave(type) hos studerende og hos undervisere/vejledere

Bedre vejledning

- Bedre vejledning ved (større) skriftlige opgaver herunder
- Sikre relevant og adækvat tilbagemelding på de studerendes skriftlige opgaver og projekter

Eksplicite normer for vejledning

- Eksplicitere normer og udforme mere faste retningslinjer for vejledning
- Præcise og konkrete normer for omfanget af vejledningen og
- Præcise og kendte normer for tildeling af vejledere, så de studerende stilles ens uanset underviserens baggrund

¹⁵¹ *Anbefalinger mv. stammer alene fra de 14 evalueringsrapporter der fremgår af bilag 1*

Rammer om specialeskrivning

- Udforme faste og ensartede rammer for specialeskrivningen herunder
- Udvikle dynamiske specialeskrivningsmiljøer
- Faste normer for overholdelse af tidsfrister
- Skabe mere realistiske forventninger om specialet hos de studerende

Planlægning

- Planlægge vejledningsopgaven som helhed herunder
- Præcis og konkret information om vejledningsindsatsens placering og typer samt
- Sikre specialestuderende fagligt kvalificeret vejledning
- Sikre at specialeskrivningen gennemføres hurtigere

Jøbrelatering

- Styrkelse af de studerendes færdigheder i skriftlig - og mundtlig - fremstilling¹⁵²
- At styrke de studerendes formidlingsmæssige skrivekompetencer¹⁵³
- Styrke specialernes anvendelsesorientering

Tiltagene vedrører:

Pædagogisk kvalitet

- Pædagogisk efteruddannelse af undervisere.
- Målrettede overvejelser om vejlednings- og incitamentsstrukturer

Kendte og realistiske opgavekrav

- Skrivekurser
- Synopsis
- Opgavebibliotek

Bedre vejledning

- Graderet vejledning

¹⁵² Hermed menes kompetencer i akademisk skrivning hvor målgruppen er de faglige miljøer

¹⁵³ Hermed menes formidlingsmæssige kompetencer som (også) gør det muligt at skrive til målgrupper uden for de faglige miljøer

- Kontakt til studerende og anden vejledning

Eksplícítte normer for vejledning

- Udarbejdelse af normer for god vejledning

Rammer om specialeskrivning

- Specialeseminarer
- Specialeskrivningsgrupper
- Specialekontrakter
- Normer for specialeudtalelsen

Planlægning

- Bedre ressourceallokering
- Afregningssystem

Jobrelatering

- Normer for specialeudtalelsen
- Fagene skal sørge for at de studerende får skrevet tilpas mange = flere opgaver

Etablere formidlingscentre

Eablering af formidlingscentre indgår og kan indgå i flere af de syv temaer (pædagogisk kvalitet, bedre vejledning, mere eksplícítte normer mv.), men arten af og hensigten med formidlingscentrenes arbejde gør det rimeligt at opfatte dem som et særskilt tema.

Bilag 3

Bilag 3 viser et bredt udsnit af de informationstyper der forekommer på Københavns Universitet og Roskilde Universitetscenter. Informationstyper som berører eller decideret omhandler udarbejdelsen af større skriftlige opgaver og vejledning heri, og som er umiddelbart tilgængelige for studerende og undervisere.

Københavns Universitet:

Humanistisk Fakultet:

Følgebrev til Specialepakken

Specialepjece

Fransk

Studieordning og katalog over studieelementer for grundfagsstudiet i fransk, 1996-ordningen, Romansk Institut

Studieordning og katalog over studieelementer for kandidatstudierne i fransk, 1998-ordningen, Romansk Institut

Studievejledning i fransk, 1997, Romansk Institut

Specialepjece for fransk, 1998 ordningen, Romansk Institut/Studienævnet

Specialpjece i elektronisk udgave: <http://www.hum.ku.dk/udslus/Specpjece/fransk.htm>

Jonna Kjær: 'Vejledning i skriftlig fremstilling: Opgaver i fiktionsværk og litterært emne', Romansk Institut 1982/1991

Henrik Prebensen: Specialseminar 1999, Romansk Institut

Historie

Studieordning for Grundfagsstudiet i Historie under bacheloruddannelsen, 1996-ordningen, revideret april 1999, ikrafttræden september 1999, Historisk Institut

Studieordning for Overbygningsuddannelsen i Historie, ikrafttræden 1. september 1993, Studienævnet for Historie

Studieordning for den 2-årige Kandidatuddannelse i Historie, 1998-ordningen, Studienævnet

Katalog over studieelementer for Kandidat- og magisterkonferensuddannelserne i, august 1998, Studienævnet for Historie.

Specialepjece for historie: <http://www.hum.ku.dk/udslus/Specpjece/historie.htm>

Niels Lund: 'Skriver I, Karle?', Institut for Historie, 1998

Litteraturvidenskab

Studiehåndbog Litteraturvidenskab, 1996-ordningen, Bachelor

Studiehåndbog Litteraturvidenskab, 1993-ordning, 2-årig overbygning (revideret udgave gældende fra 1.oktober 1995), Institut for litteraturvidenskab

Studieordning for Kandidatuddannelsen i Litteraturvidenskab, 1998-ordningen.(Ikke endeligt godkendt)

Struktur for Kandidatuddannelsen i Litteraturvidenskab 1998-ordning (Ikke endelig godkendt.)

Moderne kultur og kultusformidling, Studieelementerne på 1998-ordningen (Ikke endelig godkendt. Oversigten revideret 14.10.2000)

Eksempel kompendie - en oversigt over litteratur der læses på kurserne på bacheloruddannelsen i Litteraturvidenskab, Institut for Litteraturvidenskab, studievejledningen 1999

Guide til 'Kulturinstitutionernes historie', 'Kulturpolitik og kulturforvaltning', 'Kultur&globalisering' - og så eksamen, gældende for OB-studerende på Moderne Kultur og Kulturformidling 98-ordning og BA/tilvalgsstuderende på Litteraturvidenskabs 96-ordning.

Lise Busk-Jensen: "Vejledende retningslinier for eksamensopgaven i Litteraturhistorie"

Specialepjece for litteraturvidenskab, Studienævnet for Litteraturvidenskab september 1999

<http://www.hum.ku.dk/udslus/Specpjece/Litteraturvidenskab.htm>

Specialepjece for litteraturvidenskab

Den gode opgave, seminaroplæg fra 14.11.1999

Specialeseminar - oplæg fra november 1999

Lit Vid nr. 7, December 1998 (Artikel om seminar og work-shop om 'Den Gode Opgave')

Lit Vid nr. 10, Oktober 1999 (Underviseres forskningsområder- og interesser)

Lit Vid nr.12, December 1999: En ny studieordning på Litteraturvidenskab herunder indførelse af Studie-CV. Konsekvenser af Evalueringscentrets evaluering af uddannelsen.

Psykologi

Bacheloruddannelsen i Psykologi, 1998-studieordningen.

Kandidatuddannelse i Psykologi, 1998-studieordningen.

Naturvidenskabeligt Fakultet

Eksamensregler for det naturvidenskabelige fakultet, ikrafttræden d. 1. september 1998

Forslag til ændringer af eksamensreglerne

Gode råd om vejledning i forbindelse med opgaveskrivning - til vejledere, 1998

Metoder til opgave- og specialeskrivning - en introduktion til skriveprocessen og bedre skrivevaner, 1998

Skrivegruppens ABC - et introduktionshefte om hvordan skrivegrupper fungerer og fremmer skriveprocessen, 1998

Studieteknik - en pjece med gode råd om effektive arbejdsvarer, notat- og læseteknik m.m., 1998

Biologi

Specialevejledning for biologistuderende, 1994

Fysik

Studieordning for kandidatuddannelser i de fysiske fag, ikrafttræden 1. september 1999

"Fysik 3 projekter", forår 2000

Samfundsvidenskabeligt Fakultet

Statskundskab

Studieordning for uddannelser ved institut for statskundskab (1990-ordning, rev. sept. 1999)

Vejledende retningslinjer ved udarbejdelsen af hovedopgaven

Grunduddannelsen – retningslinjer for udarbejdelse af skriftlige opgaver, synopses og petita, december 1997

Specialeseminar, forår 2000

Jens Hoff/Hanne Nexø Jensen: Hvad er en god opgave? – Kriterier for bedømmelse af skriftlige opgaver, Institut for Statskundskab, Undervisningsserie 1996/2

Tim Knudsen/Hanne Nexø Jensen: 'Undersøgelse af specialevejledning', 1992

Ib Damgaard Petersen (red): 'Vejledning for specialeskrivere', Undervisningsserien 1997/1

Thomas Hovmand: Vejledning i forbindelse med udarbejdelse af bacheloropgave, 2000

Økonomi

Studieordning, September 1999

Studiehåndbog for økonomistudiet 99/2000

Oversigt over specialevejledere

Om at skrive speciale, Specialevejledningen, Studievejledningen

Jura

Vejledning om specialeafhandling, 4. udg. 1998

Roskilde Universitetscenter

Specialepjece, Studievejledningen, august 2000

Den Humanistiske Basisuddannelse

Studieordning HUM BASIS, 1. sept 1996 med ændringer af 4. feb. 1998 og 17. feb. 1999, ikrafttræden 1. sept. 1999.

Studievejledning for Den Humanistiske Basisuddannelse, 3. udgave 1999

HUMBAS Håndbogen, 2. udgave 1998

Engelsk

Study Guidelines of 1999 for English – studiebeskrivelse

Historie

Semesterplan efterår 1999, Institut for Historie august 1999

Psykologi

Studieordning Psykologi, 1. september 1998

Studievejledning for Psykologi, september 1999

Brev fra studieleder Jens Bjerg til alle specialestuderende i psykologi i foråret 2000 vedrørende allokering af vejledertimer.

”Vejledere....og andre ansatte”, efterår 1999(beskrivelser af ansatte på psykologi)

Semesterplan, forår 2000

Institut for Matematik og Fysik

Fysik

Studieordning for fysik, 1. april 1996 <http://mmf.ruc.dk/fys/fysordn.htm>

Studievejledning for fysik <http://mmf.ruc.dk/studvej.htm>

Institut for Samfundsvidenskab og Erhvervsøkonomi

Forvaltning

Studieordning for Forvaltning, 13 April 2000

Studievejledning for Forvaltningsuddannelserne, September 1997

Eksamenscirkulære for Forvaltningsuddannelserne, endeligt vedtaget 18. maj 2000.

<http://www.ssc.ruc.dk/Administration/styrende/SnForvaltning/eksamen.pdf>

Bilag 4

Bilag 4 viser et bredt udsnit af det materiale og information man kan finde hos Formidlingscentret og hos Pædagogisk Center. Materialet og informationstyperne opdateres og ændres løbende hos centrene og kan rekvireres ved henvendelse eller på nedenstående hjemmesider.

Formidlingscentret, Humanistisk Fakultet

Generelt om Formidlingscentret: <http://hum.ku.dk/Formidling/>

Formidlingscentrets onlinehandoutsamling: <http://hum.ku.dk/Formidling/skrifter.htm>

Pjecer

Oversigt over Formidlingscentrets tilbud

Kursus program, efterår 2000

Lotte Rienecker/Peter Stray Jørgensen: Specielt om specialer, Formidlingscentrets skrifter 10/1999

Skriveråd - et tilbud (om formidlingscentret, dets opgaver, osv.)

Specialeworkshop, efterår 2000

Kurser om akademisk skrivning, mundtlig fremstilling og studieteknik, forår 2000

Skriftlig dansk i opgaver: grundteknikker i grammatik, tegnsætning mv., efterår 2000

Pædagogisk Center, Samfundsvidenskabeligt Fakultet

Generelt om Pædagogisk Center: www.samf.ku.dk/Formidling/

Nedenstående pjecer findes på: <http://www.samf.ku.dk/Formidling/pjecer.htm>

Pjecer

Specialeseminar og skrivegrupper, juni 1999 (økonomi som eksempel)

Brug din vejleder godt, december 1998

Gode råd om vejledning osv. - til vejledere, august 1997

Gode råd om vejledning - til studerende, opdateret januar 2000

Formidling generelt: Logos, pathos og ethos

Om at skrive speciale, udateret
Formalia i universitetsopgaver
Om sprogbrug - eksempler
Problemkarakteristik for større skriftlige opgaver
Om brug af metodebegrebet i universitetsopgaver, forår 1998

Rikke Agernæs: 'Metoder til opgave- og specialeskrivning', August 1998
10 forslag til at få noget ned på papir
Skriveteknik
Revision af tekst
Scribo for Windows - guide i problemformulering, november 1998

Brug dine medstuderende
Opgaveskrivning i grupper
Teknikker til at fremme diskussionen i grupper
Skrivegruppens ABC - om skrivegrupper, august 1998
Thomas Harboe: 'De studerendes forventninger til specialevejledning', en spørgeskemaundersøgelse, Juni 2000.

Bilag 5

Hvad omhandler orienteringen af de studerende om vejledning ifm større skriftlige opgaver?

Omhandler orienteringen/orienteringerne opgavens faglige mål set i forhold til den pågældende disciplin/fag?

Opgavens placering i studiet?

Opgavens omfang mht. a) sidetal og/eller b) dele af årsværk?

Bedømmelseskriterier for de enkelte opgaver/opgavetyper?

Bedømmelseskriteriernes betydning for relation til vejlederen (i starten, undervejs, til slut)?

Vejledningsressourcer/vejledningsbrug ?

Vejleders funktioner og pligter (i starten, undervejs og til slut/slutproduktet)?

Den/de studerende funktioner og pligter (i start, undervejs, til slut)?

Opgavens betydning for studentens erhvervs mv. kompetence?

Andet:

Hvem udformer vejledningen og vejledningsmaterialet?

Hvem udformer vejledningen: studielederen, studievejledningen, fakultetskontoret.....?

Hvem udarbejder materialet hhv. hvem gennemfører evt. kursusvirksomhed for specialeskrivere og studerende der skal i gang med/er i gang med større skriftlige opgaver?

Skriftlig og/eller mundtlig vejledning

Hvilke former for orientering om vejledning anvendes? Skriftlige eller/og mundtlige?

Uanset om det er skriftligt eller mundtligt - hvordan er de så opbygget/udformet?

Hvordan er erfaringerne med hhv. skriftlig og mundtlig orientering/informering om vejledning i forbindelse med skriftlige opgaver?

Har instituttet/fakultetet lavet erfaringsopsamling herpå? Hvordan? Hvorfor ikke?

Hvilke målgrupper retter orienteringen/informeringen om vejledningen sig mod?

Mod de studerende generelt?

Mod konkrete opgaveskrivere fx bacheloropgaveskriver, specialestuderende?

Mod lærere/vejledere?

Mod eksterne vejledere (her må skriftligt information være vigtig/et must)

Specialevejledningssituationen

Hvilke typer af respons kan den studerende forlange eller forvente fra vejleder - i starten af forløbet, undervejs og i slutfasen?

Giver vejlederen skriftlig eller mundtlig respons? Fordele og ulemper ved disse.

Hvordan forbereder vejlederen sig til vejledningssituationen af/med den enkelte/den enkelte gruppe?

Hvordan forbereder den studerende sig – ideelt og reelt - til den enkelte vejledningssituation?

Har man en fast møderække?

Er der fx en dagsorden for vejledningsmøderne, tidsramme osv. som er kendt af begge parter?

Hvilke kriterier indgår i vejledningen – er den primært retrospektiv/bagudskuende eller prospektiv/fremadrettet?

Hvilke strategier anvender vejlederen for at sikre at begge de nævnte aspekter ved vejledningen indgår?

Hvilke strategier anvender den/de studerende?

Hvordan er den ideelle henholdsvis den typiske vejledningssituation set med vejlederøjne?

Hvordan er den ideelle henholdsvis den typiske vejledningssituation set med specialeskriverens øjne?

Afholdes der specialeseminarer?

Hvem kører det med hvilken hensigt, og hvordan er det bygget op?

Vejledning og tilbagemelding ifm mindre skriftlige opgaver

(Med mindre menes mindre end specialet: bacheloropgaver, projekter, synopsis mv.)

Hvordan kommenterer lærere mindre opgaver/hvilke typer af kommentarer bruger lærere typisk i forbindelse med aflevering/tilbagelevering af mindre skriftlige opgaver?

Hvilke kriterier bruger lærerne i deres retning af mindre opgaver?

Hvordan er graden af eksplicitet i bedømmelseskriterierne for den enkelte opgave?

Hvordan bliver den studerende bekendt hermed?

Er de kendte af den studerende?

Er kriterierne retrospektive eller prospektive?

Afholdes der seminar om BA-projektet? Hvem kører det med hvilken hensigt, og hvordan er det bygget op?

Hvordan kan de studerende/den studerende ellers få vejledning eller anden form for respons på sine skriftlige opgaver?

Findes der kurser, hvor øvelsesopgaver og respons herpå er en integreret del af undervisningen?

Hvilken rolle spiller de medstuderende i vejledningsprocesserne?

Vejledningsnormer

(Normerne kan dreje sig om indhold, opbygning, sproglig formulering mv.)

Hvilke formelle/eksplicite og uformelle/implicitte normer er der vedr. vejledning ved større skriftlige opgaver?

Hvordan karakteriseres "den gode vejledning" og "den gode vejleder"?

Hvordan karakteriseres "dårlig vejledning" og "den dårlige vejleder"?

Vejledningsmønstre/opfattelser: Er/skal specialeskrivning være spoonfeeding, tour-de-force og/eller en læreproces?

Hvordan oplever instituttet/faget/den enkelt vejleder Formidlingscentrets funktion i forhold vejledning af større skriftlige opgaver?

Vejlederuddannelse/vejledningskompetencer

Hvordan uddannes - og videreuddannes - lærere til at være vejledere?

Bruges der fx supervision?

Er uddannelsen af lærere til at blive vejledere noget der er problematiseret på faget/fakultet?

Er der konkrete tiltag/initiativer i så henseende? Hvis ja, hvilke? Hvis nej, hvorfor ikke?

Ressourcer, allokering og værditilvækst

Hvor mange/Hvilke ressourcer bruger instituttet på vejledning?

Hvem beslutter vejledningens omfang semester for semester/år for år? (Studienævnet, tilfældet...)

Hvor mange ressourcer afsættes til vejledning? Og med hvilke begrundelser?

Hvilken indflydelse har studenterne/den studerende herpå?

Hvilken indflydelse har læreren/vejlederen herpå?

Er det indtrykket, at den vejledning, der reelt gives, står i mål med de ressourcer, der afsættes?

Hvilken gevinst/værditilvækst er der ved vejledning?

Hvad får den studerende ud af det?

Hvad får vejlederen/instituttet/faget... ud af det?

Evaluering af vejledning

Evalueres vejledningsindsatsen på det enkelte institut/den enkelte uddannelse?

Hvis ja – er evalueringen kvantitativt orienteret ("Får man noget/nok for ressourcerne?") og/eller kvalitativt ("Er den god nok")?

Hvis den evalueres - hvem står så for det, og hvordan bruges disse evalueringer?

Hvis vejledning skulle evalueres, hvordan kunne det så gøres, så vejledningen samtidig blev bedre, herunder gav større udbytte for den studerende (for vejlederen og for faget)?

Hvad skulle karakterisere evalueringskriterierne/evalueringsmåderne, der skulle anvendes ved de løbende evalueringer?

Hvilke evalueringskriterier/måder kunne anvendes ved finale evalueringer-slutevalueringer?

Hvad kunne der gøres i forbindelse med evaluering af vejledningen af mindre opgaver?

Hvad kunne der gøres i forbindelse med evaluering af vejledningen af BA-projekter?

Hvad kunne der gøres i forbindelse med evaluering af vejledningen ved kandidatopgaver, her ikke mindst specialet?

Bilag 6

Fag	Uddannelsessted	Personer
HUM BAS	RUC	Willy Thrysøe Mihail Larsen Steen Nepper-Larsen Thomas Kierdan
Engelsk	RUC	Ebbe Klitgaard Robert Philipson Katrine Dalsgaard Laura Trøjbjerg
Fransk	KU	Jonna Kjær Henrik Prebensen Jørn Boisen Sandra Dæncker
Historie	RUC	Gunhild Nissen Lars Jørgensen Karen Bjerregaard
Litteraturvidenskab	KU	Isak Vinkel Holm Marie-Louise Svane Claus Juncker
Psykologi	RUC	Jens Bjerg Steen Visholm
Forvaltning	RUC	Lisbeth Christoffersen Lars Hulgård Sissel Grosen

Fag	Uddannelsessted	Personer
Økonomi	KU	Peter Erling Nielsen Jan Gunnarson Mette Ejrnæs Rikke Clausen Thomas Harboe
Biologi	KU	Bent Vismann Niels Petersen
Fysik	KU	Poul Erik Damgaard Erik Johnson Claus O.E. Jørgensen
Formidlingscentret	KU	Lotte Rienecker Peter Stray Jørgensen
Pædagogisk Center	KU	Thomas Harboe

Bilag 7

Vejledningsaftale for specialeskrivende på antropologi på Københavns Universitet
Denne aftale er indgået mellem

_____ (vejleder), og

_____ (studerende)

for _____ semester, år _____ med start _____

Aftalen gælder udarbejdelse af feltrapport samt speciale.

Det samlede vejledningsforløb er normeret til 8 konfrontationstimer.
Specialeseminarerne og selve eksamen ligger ud over de 8 timer.

Det feltarbejde/praktikforløb/litterære projekt, der ligger til grund for
dette

speciale er gennemført i perioden _____ og resultatet har

arbejdstitlen _____

Ved vejledningsforløbets start aftales en samlet plan for arbejdet, herunder
det ønskede sluttidspunkt, hyppighed og fordeling af vejledningmøder,
ligesom den studerende formulerer sine forventninger og ønsker til
vejledningen og man sikrer sig gensidigt, at der er enighed om vejledningens
karakter. Konkrete tidspunkter for vejledningmøderne kan aftales.

Den studerende og vejleder forpligter sig til at holde hinanden orienteret
om eventuelle ændringer i planen.

Øvrige forhold vedr. vejledningen er nedfældet i Generelle retningslinier i
aftalen mellem vejleder og studerende.

Generelle retningslinier i aftalen mellem vejleder og studerende

1. Aftalens varighed

Aftalen indgås for det halve år, der er den normerede specialeskrivningstid. Om nødvendigt kan aftalen efter et halvt år fornyes med samme vejleder efter gensidig overenskomst. En aftalefornyelse skal omfatte en nærmere specificeret udvidelsesperiode og vedlægges en arbejdsplan for færdiggørelse af specialet. Er der behov for at forlænge en aftaleperiode ud over to semestre, skal den studerende rette henvendelse til vejledningskoordinatoren, som kan godkende eller afslå ansøgningen.

1.2 Afslag på ansøgning om aftaleforlængelse:

Ansøgning om aftaleforlængelse kan afslås i følgende tilfælde:

- a) Den studerende har allerede flere gange tidligere fået bevilget aftaleforlængelse.
- b) Den studerende er i det seneste semester (excl. evt. aftalte afbrud i studiet) ikke kommet videre i sit projekt.

2. Vejledningens hyppighed

Ved vejledningskontraktens indgåelse aftaler studerende og vejleder i fællesskab hyppigheden af vejledningens møderne.

Hvis vejledningsforløbet har været afbrudt på grund af ferie, orlov eller andet, er den studerende og vejleder gensidigt forpligtede til at lægge en plan for det fortsatte arbejde. Planen skal indeholde aftale om arbejdets skridtvis udvikling og angive hvor mange flere møder der skal afholdes. Tidspunkter for vejledningens møderne kan forhånds aftales. Der skal i planen tages hensyn til både den studerendes og vejleders arbejdssituation.

3. Annullering af vejledningsaftalen

Vejleder kan kræve aftalen annulleret dersom:

- a) Den studerende i løbet af et helt semester (excl. evt. aftale om afbrud i studiet) ikke har haft fremgang i sit arbejde.
- b) Den studerende flere gange ikke er mødt frem til de aftalte timer og ikke har varslet om sit fravær på forhånd.

Den studerende kan kræve vejledningsaftalen annulleret, dersom:

- a) Vejleder ikke er i stand til at overholde den aftalte arbejdsplan.
- b) Vejleder ikke møder til aftalte vejledningmøder eller ikke har forberedt sig til møderne. Krav om annullering af vejledningsaftalen skal rettes skriftligt til vejledningskoordinatoren.

4) Vejlederskift

Skift af vejleder kan foreslås enten af vejlederen eller af den studerende eller af begge parter i fællesskab. Det kan være begrundet i rent praktiske forhold eller det kan være af tungtvejende faglige årsager, eller det kan bero på uoverensstemmelse mellem parterne. Dersom der er enighed mellem vejlederen og den studerende om vejlederskiftet, sendes sagen til vejledningskoordinatoren, evt. med angivelse af, hvem der ønskes som ny vejleder. Vejledningskoordinatoren sørger så for at der udpeges en ny vejleder. Dersom der er uenighed mellem parterne om vejlederskiftet, skal det behandles jvf. pkt. 5. Den studerende har i udgangspunktet krav på kontinuitet i sit vejledningsforhold. Man skal derfor bestræbe sig på at vejlederskifte ikke sker mere end højst én gang i løbet af aftaleperioden. Ved forlængelse af aftalen vil et vejlederbytte imidlertid være at betragte som normalt.

5. Retningslinier for klager over vejledningsforhold

Alle klager over vejledningsforhold skal rettes til vejledningskoordinatoren. Klagen skal have en saglig begrundelse og indeholde et forslag til løsning af konflikten. Dersom en klage er begrundet i personforhold, bør den fremføres mundtligt ved henvendelse til studielederen.

6. Gensidig informationspligt

Vejleder og studerende har pligt til at holde hinanden orienterede om forhold, som vil berøre vejledningssituationen, f.eks. længere fravær, ændringer i arbejdsplaner, ændring af aftalte møder el.lign. Begge parter skal bestræbe sig på at oplyse om sådanne forhold i god tid i forvejen. Ved længere fravær har vejleder pligt til at sikre sig at den studerendes vejledningsbehov bliver varetaget på anden måde.

7. Ophavsret til data og idéer

I et vejledningsforhold vil der undertiden ske det, at den studerende og vejlederen arbejder med nært beslægtede temaer i deres forskning og lader sig gensidigt inspirere af hinandens arbejde. Dette er at betragte som en normal situation. I nogle tilfælde vil det imidlertid være aktuelt at den ene part gør direkte brug af idéer eller data som den anden har udviklet i sin forskning. I sådanne tilfælde gælder almindelige regler for akademisk takt og tone mellem parterne. Dersom en af parterne henviser til den andens arbejde eller idéer (enten dette sker skriftligt eller mundtligt, f.eks. i forelæsninger), skal henvisningen være eksplicit. Når det drejer sig om upublicerede data, gælder det generelt at parterne har gensidig tavshedspligt. Sådanne data kan der kun refereres til af den anden part, dersom man

på forhånd har indhentet eksplicit tilladelse til det. Det samme gælder alle sensitive oplysninger, som man får adgang til gennem vejledningsforholdet, f.eks. information om problemer som den anden part har haft på feltarbejdet eller personlige forhold.

8. Retningslinier for personlige forhold mellem studerende og vejleder

Vejleder og studerende forventes at opretholde et kollegialt forhold indbyrdes, baseret på gensidig respekt for den anden parts personlige og faglige integritet. Det er normalt og ønskeligt at der opstår et venskabeligt forhold mellem vejleder og studerende. Et vejledningsforhold er imidlertid sjældent foreneligt med intime og forpligtende forbindelser. Som en hovedregel skal vejleder og studerende derfor ikke være nære slægtninge eller kærester.

Om opgave- og skriveprocesser og vejledning

Adolphsen, Jes (1997): ABC i problemformulering, problemløsning og projektskrivning, Gyldendal

Bean, John C. (1996): Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom, Tje Jossey-Bass Publishers

Bereiter, Carl og Marlene Scardamalia (1987): The Psychology of Written Composition, LEA

Berthelsen og Frehs (1992): Op af sumpen, Det psykologiske studienævn, Københavns Universitet

Booth m.fl.(1995): The Craft of Research, The University of Chicago - Om akademisk skrivning

Clanchy og Ballard (1998): How to Write Essays, Longman Cheshire

Delamont, Sara m.fl. (1997): Supervising te PhD. A Guide to success, The Society for Research into Higher Education & Open University Press

Dysthe, Olga m.fl.(2000): Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning, Abstrakt Forlag

Dysthe, Olga (red.): Skrivning på universitetet. Rapport nr. 1, UNIKOM, Universitetet i Tromsø 1994

Eco, Umberto (1997): Kunsten at skrive speciale - hvordan man udarbejder skriftlige opgaver, Akademisk Forlag

Elbow, Peter (1973): Writing Without Teachers, Oxford University Press

Elbow, Peter (1981): Writing With Power, Oxford University Press - Klassiker indenfor moderne skrivepædagogik.

Griffith (1994): Writing Essays about Literature. A Guide and Style Sheet, Harcourt Brace - Amerikansk klassiker om opgaveskrivning indenfor litteratur

Gundelach, Peter (1997): Rapportskrivning. Vejledning og praktiske råd, Gyldendal

Harboe, Thomas (2000): De studerendes forventninger til specialevejledning – en spørgeskemaundersøgelse, Det samfundsvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet

Haswell, Richard H. (1983): Minimal Marking, College English, Vol. 45(6) p.600-604

Jacobs, Eva-Maria m.fl.(1997): Schreiben in den Wissenschaften, Peter Lang
Jensen, Hanne Nexøe (1992): Specialevejledning – resultater af en undersøgelse blandt vejledere og vejlede, Institut for Statskundskab, Københavns Universitet
Jørgensen, Peter Stray (1997): Formalia i universitetsopgaver - service afsnit, layout og typografi, Samfundslitteratur
Jørgensen, Peter Stray (1998): Klart sprog i universitetsopgaver, Samfundslitteratur
Jørgensen, Peter Stray og Rienecker, Lotte (1999) Opgaveskrivning på de videregående uddannelser, Samfundslitteratur
Jørgensen, Peter Stray og Rienecker, Lotte (1999): Specielt om specialer - hovedsageligt om hovedopgaver, koncentreret om kandidatafhandlinger, Samfundslitteratur
Jørgensen og Rienecker (2000/1997) med bidrag af Lis Hedelund, Signe Hegelund og Christian Kock: Den gode opgave - opgaveskrivning på videregående uddannelser, Samfundslitteratur

Kappel, Klemens (2000): Hvordan skriver man en god opgave på filosofi? - Gode råd om bachelorprojekter og overbygningsopgaver, Formidlingscentrets Skrifter nr.11
Katzenelson, Boje (1996): Vejledning i udarbejdelse og affattelse af universitetsopgaver og videnskabelige arbejder, Dansk Psykologisk Forlag
Klemm. Michael (1997): Empfehlungen zur Produktion wissenschaftlicher Texte, TU Chemnitz-Zwickau
Kristensen (1994): Cand.merc.vejlederundersøgelsen, Det erhvervsøkonomiske Fakultet, Handelshøjskolen i København

McCall (1998): How to Write Themes and Essays, Mac Millan. Råd og advarsler om korte opgaver.
MacDonald, Susan Peck (1994): Professional Academic Writing in the Humanities and Social Science, Southern Illinois University Press
Målsætning og strategi for kvalitetsudvikling af bachelor- og specialeprojektvejledning. Suppleret med nogle værktøjer og praktiske råd til den enkelte undervisers arbejde med kvalitetsudvikling og vejledningsopgaver, Den kgl. Veterinær og Landbohøjskole, Institut for Jordbrugsvidenskab, Undervisningsforlaget 1998

Neman, Beth S. (1995): Teaching Students to Write, Oxford University Press

Olsen, Poul Bitsch og Pedersen, Kaare (1999/1997): Problemløst projektarbejde - en værktøjsbog, Roskilde Universitets Forlag

Paulsson, Ulf (1999) Uppsatser og rapporter - med eller utan uppdragsgivare - om bundne og frie opgaver, Studentlitteratur.

Rienecker, Lotte (1996): Tekster til tiden - undgå skriveblokeringer, Dansk Psykologisk Forlag
Rienecker, Lotte (1998): Problemformuleringer på de samfundsvidenskabelige uddannelser, Samfundslitteratur

Sevaldsen, Jørgen og Thorsen, Niels (1994): Samfundsvidenskab for sprogstuderende - vejledning i opgaveskrivning, især for engelskstuderende, Akademisk Forlag

Sharples, Mike (1999): How We Write. Writing as Creative Design, Routledge

Stene, Morten (1999): Vitenskapelig forfatterskap. Hvordan lykkes med skriftlige studentopgaver, Kolle Forlag

Svantesson, Ingemar (1989): Mindmapping & Memory. Powerful Techniques to Help You Make Better Use of Your Brain, Kogan Page

Tofteskov, Jens (1996): Projektvejledning - og organisering af projektarbejde, Samfundslitteratur

Torrance, Michael m.fl. (1992): The Writing Experiences of Social Science Research Students, Studies in Higher Education Vol. 17 p.155-166

Torrance, Michael m.fl. (1993): Training in Thesis Writing: An Evaluation of Three Conceptual Orientations, British Journal of Educational Psychology, Vol.63 s.170-184

Torrance, Michael m.fl. (1994): The Writing Strategies of Graduate Research Students in the Social Sciences, Higher Education Vol. 27 s. 379-392

Widerberg, Karin (1995): Oppgaveskrivning - Veien til lystbetonet skrivning og gode rutiner, Oslo Tano

Young, Art (1994): Writing Across the Curriculum, Blair Resources for Teaching Writing.

Om undersøgelsesmetoder

Arksey, Hilary og Knight, Peter (1999): Interviewing for Social Scientists, SAGE Publications

Kvale, Steinar (1994): InterView, Hans Reitzels Forlag

Lauer, Janice M. og Asher, J.William (1988): Composition Research - Empirical Designs, Oxford University Press.