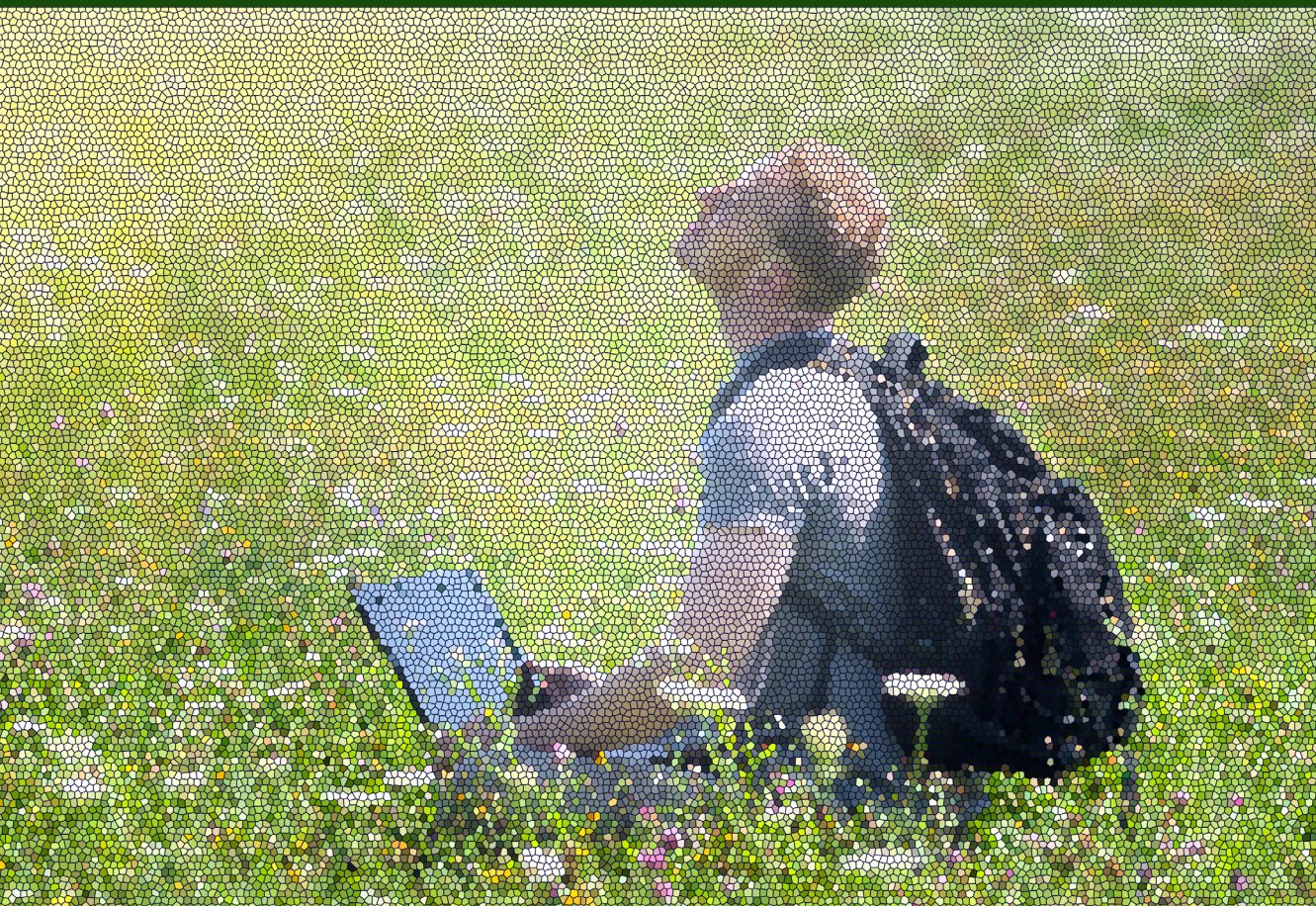




MAJKEN LETH GUDNITZ
SØREN SMEDEGAARD BENGTSEN
TINA BERING KEIDING

PERSPEKTIVER PÅ KVALITET I PH.D.-FORLØB



AARHUS UNIVERSITET

Majken Leth Gudnitz, Søren Smedegaard Bengtsen
og Tina Bering Keiding

Perspektiver på kvalitet i ph.d.-forløb

Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet (2014)

Titel:

Perspektiver på kvalitet i ph.d.-forløb.

Forskningsrapport fra Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier,
Aarhus Universitet (2014)

Forfattere:

Majken Leth Gudnitz

Søren Smedegaard Bengtsen

Tina Bering Keiding

Udgivet af:

Udgivet af

Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet

Paludan-Müllers Vej 48

8220 Aarhus N

<http://tdm.au.dk/>

© 2014, forfatterne

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

Forsidefoto:

Colourbox

ISBN:

978-87-7684-861-3 (elektronisk)

978-87-7684-862-0

Anvendte forkortelser:

AU: Aarhus Universitet

Arts: Faculty of Arts

IKS: Institut for Kultur og Samfund

IUP: Institut for Uddannelse og Pædagogik

IÆK: Institut for Æstetik og Kommunikation

Indhold

INLEDNING	7
BAGGRUND	7
ARBEJDSGRUPPE OG REFERENCEGRUPPE	8
RAPPORTENS OPBYGNING	9
EXECUTIVE SUMMARY	10
KVALITET I ET BEDØMMELSESPERSPEKTIV	16
INLEDENDE BESKRIVELSE - ANALYSE AF PH.D.-INDSTILLINGER PÅ ARTS, AU	16
HVAD ER EN INDSTILLING OG HVORDAN SKAL DEN UDFORMES?	17
METODE	18
RESULTATER	18
SAMLET VURDERING AF 53 FORELØBIGE INDSTILLINGER ANTAGET TIL FORSVAR.....	19
<i>Indledning: emnevalg, problemformulering, begrebsdefinitioner, afgrænsning (22 negative).....</i>	<i>19</i>
<i>Forskningsoversigt, kontekstualisering og faghistorie (28 negative).....</i>	<i>19</i>
<i>Metode (og metodekritik) (28 negative).....</i>	<i>20</i>
<i>Teori (omfang og anvendelse) (22 negative)</i>	<i>20</i>
<i>Analyse (18 negative).....</i>	<i>20</i>
<i>Kvalitetsforskelle mellem 4+4 og 5+3?</i>	<i>21</i>
ARTIKELBASEDE PH.D.-AFHANDLINGER.....	22
<i>Udfordringer ved et artikelbaseret format</i>	<i>23</i>
IKKE EGNET TIL FORSVAR	24
<i>Kritikpunkter og afvisningsbegrundelser</i>	<i>25</i>
INNOVATIV FORSKNING?	27
ET KRITISK BLIK PÅ INDSTILLINGERNES UDFORMNING	29
<i>Meget kritiske</i>	<i>30</i>
<i>Specifikke anvisninger</i>	<i>31</i>
<i>Ph.d.-indstillinger som genre</i>	<i>31</i>
PILOTPROJEKT MED VEJLEDNINGSFAGLIG SUPERVISION	33
BAGGRUND OG FORMÅL.....	33
HVAD GIK OBSERVATIONEN OG DEN EFTERFØLGENDE SUPERVISION UD PÅ?	33
ANALYSE OG FUND FRA FØR OG EFTERSAMTALERNE MED PH.D.-VEJLEDERNE.....	34
DEN ORGANISATORISKE RAMMESÆTNING AF PH.D.-FORLØBET	34
DEN PERSONLIGE DIMENSION	35
ØNSKE OM PÆDAGOGISK SPARRING INTERNT-KOLLEGIALT OG MED EKSTERN SPARRINGSPARTNER	36
ANALYSE AF OG FUND FRA OBSERVATIONERNE AF VEJLEDNING	37
UDDANNELSEN SOM EN ORGANISATORISK STØRRELSE	38
EN TERM, MANGE ROLLER	38
AT TÆNKE "MED" OG "MOD" DEN PH.D.-STUDERENDE	39
REFLEKSIONER OVER VEJLEDNINGSPRAKSISSEN	41

DET GODE PH.D.-FORLØB.....	42
ET GODT FORLØB	43
<i>God relation til vejleder.....</i>	43
<i>Struktur</i>	43
<i>Forventningsafstemning</i>	43
DEN GODE PH.D.-VEJLEDER OG VEJLEDNING	44
<i>Ph.d.-vejlederens roller: de ph.d.-studerendes perspektiv</i>	45
<i>Den ph.d.-studerendes selvopfattelse.....</i>	46
<i>Vejledernes syn på de ph.d.-studerende</i>	47
<i>Ph.d.-vejledernes opfattelse af egen rolle.....</i>	48
FÆRDIGGØRELSE	50
UDFORDRINGER VED FÆRDIGGØRELSE: PH.D.-VEJLEDERNES PERSPEKTIV	51
<i>Tidlig dialog.....</i>	51
<i>Undervisning</i>	51
<i>Manglende tekstproduktion og rettidig intervention</i>	52
PH.D.-VEJLEDERES GODE RÅD.....	53
PH.D.-STUDERENDES PERSPEKTIVER PÅ FÆRDIGGØRELSE - HVILKE UDFORDRINGER?	54
<i>Manglende tid til fordybelse på grund af undervisning og deltagelse i kurser.....</i>	54
PH.D.-STUDERENDES BEHOV OG GODE RÅD.....	55
JOB/KARRIERE OG KARRIEREVEJLEDNING	56
BESKÆFTIGELSESUUNDERSØGELSER	56
KARRIEREVEJLEDNING: PH.D.-VEJLEDERNES GODE RÅD OG ØNSKER:	58
<i>Ph.d.-afhandlingen i et karrierespæktiv.....</i>	58
<i>Karrierevejledning: adskilt eller integreret opgave.....</i>	58
<i>Adjunktkvalifikationer?.....</i>	58
PH.D.-STUDERENDE	59
<i>Karrierevejledning? Ja tak!</i>	59
PUBLIKATIONER.....	60
INTERNATIONALISERING.....	61
UDLANDSOPHOLD OG KONFERENCER	61
INTERNATIONALE PH.D.-STUDERENDE	63
<i>Forhindringer</i>	63
ADMINISTRATIVE OG ORGANISATORISKE UDFORDRINGER	65
LITTERATURLISTE	68
BILAG 1: REFERENCEDOKUMENTER	70
<i>Ph.d.-bekendtgørelsen</i>	70
<i>Salzburg principperne</i>	71
<i>Salzburg II.....</i>	72

BILAG 2: METODE74

Dokumentanalyse af ph.d.-indstillinger 74

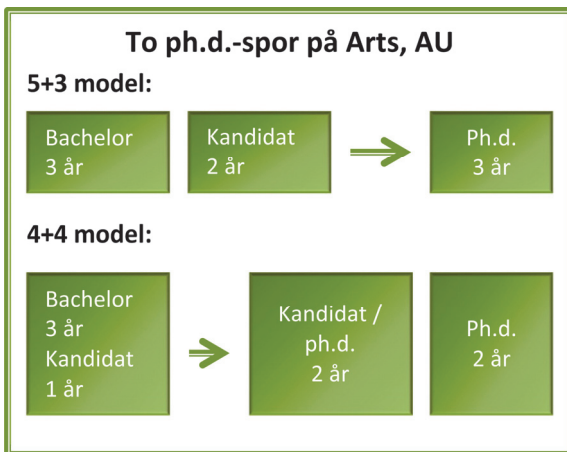
 SKEMA MED DEN SAMLEDE VURDERING AF 7 AFVISTE PH.D.-AFHANDLINGER..... 75

 DE KONKRETE RAMMER FOR OBSERVATIONER AF VEJLEDNINGSPRAKSIS OG EFTERFØLGENDE SUPERVISION, SAMT METODISKE OG ETISKE OVERVEJELSER..... 77

 INTERVIEWS: FOKUSGRUPPER OG INDIVIDUELLE 77

Indledning

Herværende rapport er udarbejdet af Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier på foranledning af og i samarbejde med Graduate School of Arts, Aarhus Universitet ved ph.d.-skoleleder Johnny Laursen. Formålet med rapporten er at identificere centrale parametre for kvalitet i ph.d.-uddannelsen på Arts med henblik på at kvalificere indholdet i kompetenceudviklingsforløb inden for ph.d.-vejledning, der udbydes fra foråret 2014.



Baggrund

Vejledningen og vejlederressourcerne ses som en vigtig del af ph.d.-skolens uddannelse af forskere og af central betydning for kvaliteten af de ph.d.-studerendes forskningsresultater. Ph.d.-hovedvejledere skal i tråd hermed jf. ph.d.-skolens retningslinjer af 1. november 2012 pkt. 3.3: "deltage i udviklingsarbejdet og i kompetenceudvikling i Graduate School, Arts". Vejledningen forventes ligeledes at blive en central del af en kommende international evaluering af ph.d.-uddannelsen, som forventes gennemført i 2014, og er genstand for løbende drøftelser mellem Danske Universiteter og FIVU.

Det er på den baggrund nødvendigt, at ph.d.-skolen har en politik for kvalitets-sikring af vejledningen og for kompetenceudvikling af ph.d.-vejlederne. Henvisninger til centrale referencedokumenter findes i Bilag 1.

Med henblik på at identificere centrale temaer og problemstillinger i de kommende kompetenceudviklingsforløb har ph.d.-skolelederen bedt Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier gennemføre et udredningsprojekt. Projektet skal give indblik i hvad såvel forskningslitteraturen som ph.d.-vejledere og ph.d.-studerende beskriver som centrale kvalitetsindikatorer for og udfordringer i vejledning i et ph.d.-forløb. Som et element heri indgår et særligt opdrag til at analysere et antal ph.d.-indstillinger med henblik på at undersøge om der kan identificeres gennemgående kvaliteter og/eller kritikpunkter.

Rapporten adresserer nogle af de samme problemstillinger som findes i rapporten "Kvalitet i ph.d.-forløb. En undersøgelse blandt ph.d.-studerende på Aarhus Universitet" (Hermann, Jensen & Wichmann-Hansen, 2013), men supplerer denne ved en mere kvalitativ orientering og ved at inddrage såvel vejlederperspektivet samt en analyse af ph.d.-indstillinger.

Arbejdsgruppe og referencegruppe

Arbejdsgruppen har bestået af følgende medlemmer, alle fra Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier (Cudim)

- Majken Leth Gudnitz, videnskabelig assistent
- Søren Smedegaard Bengtsen, adjunkt
- Mette Lind Kusk, videnskabelig assistent
- Tina Bering Keiding, lektor

Referencegruppen, som har fungeret som sparringspartner for arbejdsgruppen har bestået af:

- Johnny Laursen, forskerskoleleder
- Anne Marie Pahuus, pro-dekan for forskning og talent, Arts
- Arne Kjær, centerleder, Cudim
- Hanne Buhl, teamleder didaktisk udvikling, Cudim

En stor tak til Anna Louise Dolan Plaskett, for teknisk og administrativ bistand.

Rapportens opbygning

I rapportens første afsnit "Kvalitet i et bedømmelsesperspektiv" ses der nærmere på bedømmelsesudvalgenes systematiske kritikpunkter af ph.d.-afhandlinger for derigennem at udpege områder ved vejledningen, som ph.d.-vejledere bør vie yderligere opmærksomhed. Andet afsnit "Pilotprojekt med vejledningsfaglig supervision" fokuserer på at afdække og synliggøre de didaktiske handlinger under vejledningsmødet mellem ph.d.-vejleder og ph.d.-studerende, baseret på observationer af samme og efterfølgende supervision. De følgende afsnit giver på baggrund af fokusgruppe- og individuelle interviews et indblik i hvad såvel ph.d.-vejledere og ph.d.-studerende beskriver som centrale kvalitetsindikatorer for og udfordringer i et ph.d.-forløb.

Fælles for alle afsnittene er at de indledes med et kort oprids af afsnittets problemstillinger og den anvendte analysestrategi. Mere udfoldede beskrivelser af metoder og analysestrategier findes i Bilag 2. Bilaget inkluderer desuden også en kort introduktion til relevante referencedokumenter i forhold ph.d.-uddannelsens uddannelsespolitiske ramme.

Executive summary

Følgende afsnit opsamler i kort form rapportens centrale analyser og anbefalinger. Formålet med rapporten er at identificere centrale parametre for kvalitet i ph.d.-uddannelsen på Arts med henblik på at kvalificere indholdet i kompetenceudviklingsforløb inden for ph.d.-vejledning, der udbydes fra og med efteråret 2013.

Kvalitet i et bedømmelsesperspektiv

Analysen af ph.d.-indstillinger er baseret på 53 foreløbige indstillinger fra perioden 1.1.2012 - 1.4.2013, hvoraf 7 indstiller til at afhandlingen omskrives før den kan antages til forsvar. Analysen peger på, at især de følgende 5 kategorier af føder mange negative kommentarer fra bedømmelsesudvalgenes side:

- *Indledning: emnevalg, problemformulering, begrebsdefinitioner, afgrænsning.* Afhandlingsskriverne kritiseres bl.a. for, at de enten ikke udfolder begreber tilstrækkeligt eller gør det for upræcist.
- *Forskningsoversigt, kontekstualisering og faghistorie.* Over halvdelen af ph.d.-afhandlingerne kritiseres i større eller mindre grad for at have huller i forskningsoversigten.
- *Metode (og metodekritik).* Kritikken bygger især på utilfredsstillende eller ligefrem manglende metodeovervejelser i afhandlingen.
- *Teori (omfang og anvendelse).* Der efterlyses større teoretisk refleksivitet.
- *Analyse.* Bedømmelsesudvalgene efterlyser bredere eller mere dybtgående analyser i de tilfælde, hvor de finder analysen for simpel eller for deskriptiv.

Artikelbaserede ph.d.-afhandlinger

5 ud af de 6 artikelbaserede ph.d.-afhandlinger kritiseres for at fremstå for fragmenterede og dermed knap så konsistente i deres argumentation. Udfordringerne ved at skrive en artikelbaseret afhandling knytter sig til at få skabt

sammenhæng mellem delarbejderne - blandt andet i forhold til begrebsudvikling - og helst uden for mange gentagelser. En grundig rammesætning kan bidrage hertil, blandt andet i form af en udførlig forskningsoversigt.

Ikke egnet til forsvar

6 ud af de 7 afhandlinger som ikke antages til forsvar kritiseres for en uspecifik problemformulering og/eller manglende begrebsafklaringer. De tekstelementer som afstedkommer næstmest kritik er; "metode"; "empiri"; "teori" og "struktur" – hvor manglerne på disse områder er af så alvorlig en karakter, at de har ført til, at afhandlingen afvises.

Innovativ forskning?

En tredjedel af afhandlingerne krediteres ikke eksplicit for at have ydet et bidrag til udviklingen af ny viden. Det er uvist, om dette skal ses som et udtryk for, at bedømmelsesudvalget ikke finder, at afhandlingerne yder et nævneværdigt bidrag eller, at der blot ikke er tradition i fagmiljøet for at eksplicitere bidraget. Man kan også spørge, om det kan skyldes en uopfyldt forventning fra bedømmelsesudvalgenes side om, at afhandlingsskriveren selv ekspliciterer sit bidrag. Temaet om fortolkning og eksplicitering af bidrag kan være relevant at diskutere kollegialt ph.d.-vejlederne imellem.

Et kritisk blik på indstillingernes udformning

I langt de fleste tilfælde fylder den negative kritik omfangsmæssigt væsentligt mere end den positive, hvilket efterlader læseren med en større indsigt i forfatterens mangler end i hans eller hendes demonstrerede forskningskompetencer. Et andet element ved indstillingerne er deres meget forskelligartede udformning

Pilotprojekt med vejledningsfaglig supervision

4 vejledere har deltaget i et pilotprojekt med vejledningsfaglig supervision for derved at afklare relevansen af at integrere kortere supervisorsforløb i fremtidige kompetenceudviklingsforløb for nye ph.d.-vejledere. Observationen og den efterfølgende supervisors primære fokus har været at afdække og synliggøre de didaktiske handlinger, der finder sted under konkrete vejledningsmøder mellem ph.d.-vejledere og ph.d.-studerende.

Analyse og fund fra før og eftersamtalerne med ph.d.-vejledere

Den organisatoriske rammesætning af ph.d.-forløbet kommenteres af alle vejlederne. På det praktiske plan omhandler det primært negative eller forstyrrende elementer som administration, brugen af ph.d.-planner og lignende aktiviteter, der formelt set skal opfyldes, hvilket opleves som en bremseklods for den faglige progression, hvorimod den faglige dimension af den organisatoriske ramme italesættes som noget positivt. Vejlederne fremhæver her vigtigheden af, at de ph.d.-studerende kan indgå i et velfungerende fagligt miljø, men ifølge vejlederne er det dog problematisk, at det i overvejende grad er tilfældigt, hvilke miljøer den enkelte ph.d.-studerende kommer til at deltage (ikke-deltage) i. Her anbefales det, at man på de enkelte afdelinger mere aktivt hjælper de ph.d.-studerende til at opsøge og indgå i relevante faglige miljøer, eventuelt gennem en styrkelse af peer-samarbejder lokalt gennem f.eks. fagligt forankrede arbejds- og skrivegrupper.

Ønsket om pædagogisk sparring

Vejlederne udtrykte en entydig interesse i at indgå i sparringsforløb omkring de pædagogisk-didaktiske aspekter af ph.d.-vejledningsforløbet. Både i form af sparringsforløb med faglige kollegaer, hvor en gruppe ph.d.-vejledere kunne samles omkring diskussion af et bestemt emne eller problematik, og i form af sparringsforløb med en ekstern sparringspartner - en forsker eller på anden vis faglig ekspert inden for universitetspædagogik og ph.d.-vejledning. Vejled-

ningsfaglig sparring synes derfor at være et relevant element i kompetenceudvikling for både nye og erfarne vejledere.

En term, mange roller

Observationerne viste, at vejlederne har mange roller, idet de i løbet af ét møde fungerer som: organisatorisk administrator, karrierevejleder, procescoach, faglig ekspert, personlig rådgiver, underviser, kollega og bedømmer. I forlængelse heraf kan man diskutere, om ph.d.-vejlederen skal tage ansvar for de forskellige vejledningsformer, eller om der skal skelnes skarpt mellem forskellige personer, der varetager forskellige vejledningsopgaver.

Det gode ph.d.-forløb

I fokusgruppe- og individuelle interviews med ph.d.-vejledere og ph.d.-studerende fremgår det, at forhold såsom tillid, forventningsafstemning og gensidig respekt især anses som kvalificerende for et godt ph.d.-forløb og for god vejledningspraksis.

I følge de ph.d.-studerende er den ideelle vejleder både "faglig ekspert" inden for ph.d.-projektets emne og én som også formår at vejlede i selve processen. Findes denne kombination ikke, er der en klar tendens til, at de ph.d.-studerende foretrækker en procesvejleder som deres hovedvejleder og dermed én som kan støtte dem i deres progression. Fra de interviewede ph.d.-vejlederes perspektiv er der forskel på om de anser det som væsentligt at *den gode vejleder* er "faglig ekspert" eller ej, men der er konsensus om, at vejlederens fornemste opgave, er at være procesvejleder og dermed en slags "garant" for den gode vejledning i form af at vejlede så den ph.d.-studerende formår få projektet i hus. For at det kan lykkes, er det en forudsætning, at der skabes tillid i vejledningssituation.

Færdiggørelse

Ph.d.-vejledere og ph.d.-studerende peger på tidlig dialog, tidlig skrivning, facilitering af proces samt igen: tillid mellem vejleder og vejledt som væsentlige faktorer i forhold til at færdiggøre ph.d.-projektet til tiden.

Job/karriere og karrierevejledning

En "tracking" af den gruppe ph.d.-dimittender fra Arts, hvis afhandlinger undersøgelsen af foreløbige indstillinger er baseret på, viser at hovedparten af ph.d.-dimittenderne har fundet beskæftigelse på universiteter - hovedsageligt på AU.

De ph.d.-studerende efterspørger mere karrierevejledning, gerne målrettet museumsverdenen, gymnasier og det private erhvervsliv. Flere af de interviewede ph.d.-studerende understreger at de vil foretrække at modtage karrierevejledning fra deres egen hoved- eller bi-vejleder, fremfor en ekstern karrierevejleder, hvilket på den anden side vil tilføje endnu et perspektiv til vejleders mange opgaver.

I et karrierespæktiv efterlyser de ph.d.-studerende også mere fokus på artikelskrivning i ph.d.-vejledningsforløbet, gerne i form af fagligt samarbejde med vejleder omkring publikationer.

Internationalisering

Både ph.d.-vejledere og ph.d.-studerende peger på internationalisering som en udfordring i ph.d.-forløbet. Udfordringerne knytter sig til to bevægelser i internationaliseringsprocessen; når ph.d.-studerende fra AU skal på udlandsophold og når udenlandske studerende får et ph.d.-stipendium på AU. Flere ph.d.-vejledere oplever, at mange ph.d.-studerende enten ikke har mulighed for eller ikke er motiverede for at tage udenlands. I forlængelse heraf føler vejlederne, at ansvaret er blevet decentraliseret til dem ved at gøre udlandsophold obligatoriske, og de dermed har fået en opgave, som de ikke nødvendigvis er i stand til at løfte. Ph.d.-vejlederne føler sig heller ikke tilstrækkeligt klædt på til at kunne rådgive internationale ph.d.-studerende i de praktiske og administrative anlig-

gender, som de ph.d.-studerende skal forholde sig til i løbet af ph.d.-forløbet. Der foreslås, at udenlandske ph.d.-studerende tilknyttes en kontaktperson, fremfor en passiv "helpdesk".

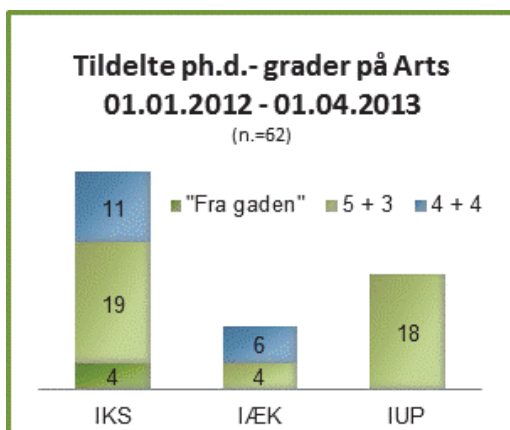
Administrative og organisatoriske udfordringer

I tråd med fundene fra supervisionssamtalerne, er det de administrative og organisatoriske sider af ph.d.-forløbet som volder både vejledere og ph.d.-studerende de største frustrationer. Både ph.d.-studerende og vejledere er af den opfattelse at der går for meget tid med administrative opgaver. Desuden er der en oplevelse af konstant skiftende retningslinjer, lavt informationsniveau og manglende støtte til de administrative opgaver (især i fraværet af sekretærer på institutterne), og både vejledere og ph.d.-studerende udtrykker i forlængelse heraf usikkerhed omkring, hvilke forpligtigelser de har og hvordan reglerne skal forvaltes, og er bekymrede for at overse krav og regler som vil kunne få konsekvenser. For de ph.d.-studerendes vedkommende er der i øvrigt også stor frustration at spore over ikke at vide, hvem der er deres nærmeste leder, og de ønsker at der enten bliver skåret ned på antallet af lederskikkelser eller at det ekspliciteres, hvem deres nærmeste leder er og hvilke forventninger der ligger i relation til vedkommende.

Kvalitet i et bedømmelsesperspektiv

Indledende beskrivelse - analyse af ph.d.-indstillinger på Arts, AU

Analysen af ph.d.- indstillinger fra Arts, Aarhus Universitet er baseret på indstillinger fra perioden 1.1.2012 – 1.4.2013. I dette tidsrum er der tildelt 62 ph.d.-grader. Heraf har 5 ikke været tilgængelige på grund af administrative årsager. Derudover er 4 af de 62 indstillinger indleveret "fra gaden", såkaldte § 15, stk. 2; alle fra IKS. Disse indgår ikke i den efterfølgende analyse, eftersom forfatterne ikke har modtaget vejledning. Sammenlagt er der undersøgt 53 foreløbige indstillinger, hvoraf 7 indstiller til, at afhandlingen omskrives før den kan antages til forsvaret.



Analysen beskæftiger sig hovedsageligt med de kritikpunkter der rejses i indstillingerne. Selvom der ikke er et simpelt kausalforhold mellem den enkelte afhandling til kvalitet i kurser og vejledning, kan systematiske kritikpunkter udpege områder, som bør vies yderligere opmærksomhed.

Hvad er en indstilling og hvordan skal den udformes?

En ph.d.-indstilling udgør den skriftlige sammenfatning af et bedømmelsesudvalgs arbejde med en indleveret ph.d.-afhandling. Man skelner mellem *den foreløbige indstilling* og *den endelige indstilling*. Den foreløbige indstilling skal foreligge senest 2 måneder efter indleveringen af en afhandling og skal konkludere, hvorvidt afhandlingen i sin foreliggende form er velegnet til forsvar.

Indstillingen skal udarbejdes i henhold til *Skrivevejledningen for ph.d.-indstillinger Faculty of Arts, Aarhus Universitet, 2008*¹ og;

"bør rumme et resume af afhandlingens problemstilling, teori- og kildegrundlag samt opbygning. Derpå følger den egentlige kritiske bedømmelse, der skal udfærdiges således, at forholdet mellem styrker og svagheder trækkes så klart op, at konklusionen forekommer velbegrunderet" (Ibid:2008:3).

Efter konklusionen opsummeres der, hvilke punkter udvalget ønsker at diskutere under det mundtlige forsvar (eller hvis indstillingen er negativ, hvilke områder der bør omarbejdes). Når det mundtlige forsvar har fundet sted, udarbejdes den endelige indstilling til ph.d.-graden. Den endelige indstilling indeholder som udgangspunkt den samme bedømmelse som i den foreløbige indstilling, på nær at udvalgets forslag til diskussionspunkter bortredigeres, og at der i stedet integreres en redegørelse for forsvarets forløb i den samlede konklusion. Den endelige indstilling må højst fylde 6 sider når den sendes til Akademisk Råd, som tildeler ph.d.-graden.

¹ Skrivevejledning: http://phd-humaniora.au.dk/fileadmin/www.phd.humaniora.au.dk/regler_og_skemaer/phd-studiet/indlevering_af_phd-afhandling/bedoemmelse/skrivevejledning.pdf. Der findes også en skrivevejledning fra det tidligere Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU), som stadig gælder for det nuværende Institut for Uddannelse og Pædagogik (IUP). http://phd.au.dk/gradschools/arts/phdstudies/phddissertation/dissertation_assessment/. De to skrivevejledninger indholdsmæssigt ligner hinanden meget:

Metode

For at kunne afdække, hvorvidt der rejses systematiske kritikpunkter i indstillingerne er alle vurderende kommentarer kategoriseret og opdelt i "positiv" og "negativ" som det fremgår i skemaet på næste side. Denne metodiske tilgang er inspireret af Barbara Lovitts (2007), samt Lotte Rienecker og Peter Stray Jørgensen (2013) analyser af ph.d. - bedømmelser. Metoden uddybes i Bilag 2.

Resultater

Tekstelementer som vurderes i indstillingerne	Positiv	Negativ
Indledning: emnevalg, problemformulering, begrebsdefinitioner, afgrænsning	24	22
Forskningsoversigt, kontekstualisering, faghistorie	24	28
Metode (og metodekritik)	23	28
Empiri	30	14
Teori (omfang og anvendelse)	29	22
Analyse(r)	42	18
Diskussion	18	17
Perspektivering	6	5
Argumentation	17	7
Konklusion	4	9
Positionering af skriveren: med kritisk distance, personligt engagement	17	6
Struktur (opbygning, klarhed, overblik)	21	14
Sprog og formalia	30	10
Bidrag til ny viden i forskningen (+ "innovativt", "nybrud", "originalt", "pionerværk")	36	

Samlet vurdering af 53 foreløbige indstillinger antaget til forsvar²

Overordnet har vi sammenlagt registreret 285 positive vurderende kommentarer og 199 negative. Kategorien "*bidrag til ny viden i forskningen*" indgår ikke i denne opgørelse, men analyseres særskilt i afsnittet "Innovativ forskning?". Ud af de 13 kategorier kommenterer bedømmelsesudvalgene primært på 7, som alle har fået mellem 40 og 60 kommentarer (positive og negative sammenlagt), det gælder: "indledning: emnevalg, problemformulering, begrebsdefinitioner og afgrænsning"; "forskningsoversigt, kontekstualisering og faghistorie"; "metode"; "empiri"; "teori"; "analyse" og "sprog og formalia". Ser man udelukkende på kritikpunkterne, fremgår det i skemaet på foregående side, at især 5 kategorier har affødt mange negative kommentarer, hvilket uddybes nedenfor:

Indledning: emnevalg, problemformulering, begrebsdefinitioner, afgrænsning (22 negative)

I forhold til "indledning (etc.)" koncentrerer de negative kommentarer sig primært om begrebsdefinitioner og problemformulering. Afhandlingsskriverne kritiseres for, at de enten ikke udfolder begreber tilstrækkeligt eller gør det for upræcist. I de tilfælde hvor problemformuleringen kritiseres, skyldes det, at den anses for at være for bred eller for uklar, hvilket går ud over sammenhængen i afhandlingen. Derudover kritiseres enkelte afhandlinger også for udelukkende at have deskriptive forskningsspørgsmål eller for at mangle en teoretisk rammesætning (afgrænsning).

Forskningsoversigt, kontekstualisering og faghistorie (28 negative)

Over halvdelen af ph.d.-afhandlingerne kritiseres i større eller mindre grad for at have huller i forskningsoversigten. Den negative kritik går især på, at forfatteren har udeladt oplagt litteratur og helt centrale værker derfor mangler. I flere tilfælde er forskningsoversigten for snæver, idet man ikke har forholdt sig ud-

² I den samlede vurdering af indstillinger fra perioden 01.01.2012 - 01.04.2013 indgår både artikelbaserede afhandlinger og 2. (godkendte) foreløbige indstilling for de 7 afhandlinger som ikke blev antaget til forsvar ved første indlevering.

tømmende til international forskning på området, og en enkelt afhandling (som dog er antaget til forsvar) betegnes som dissideret underrefereret.

Metode (og metodekritik) (28 negative)

Metode er et af de mest kommenterede elementer i de 53 undersøgte indstillinger. I 28 tilfælde er kritikken negativ og den bygger især på utilfredsstillende eller ligefrem manglende metodeovervejelser i afhandlingen. Derudover kritiseres forfatterne også for deres valg af metode, som bedømmelsesudvalgene i så fald ofte beskriver med udtryk som "tilfældigt" og/eller "eklektiske". Det vurderes også, at flere afhandlingsskriveres metodiske praksis er for "ugennemsigtig" eller "utilstrækkelig". Denne – set ud fra et videnskabeligt perspektiv – ret alvorlige kritik fører dog ikke til at afhandlingen afvises.

Teori (omfang og anvendelse) (22 negative)

Først og fremmest efterlyser bedømmelsesudvalgene en større teoretisk refleksivitet hos adskillige afhandlingsskrivere. Dernæst går det meste af kritikken på selve teori-anvendelsen, som enten kritiseres for at være for løsrevet fra det empiriske grundlag og analysen, eller for at være for "selektiv" og i enkelte tilfælde "misvisende". Også her er der tale om – set ud fra et videnskabeligt perspektiv – ret alvorlig kritik, som dog ikke fører til at afhandlingen afvises.

Analyse (18 negative)

Analysen er det element ved afhandlingerne som høster allermest anerkendelse fra bedømmelsesudvalgenes side. I 41 ud af 53 afhandlinger krediteres forfatteren for sine analytiske færdigheder, og det er netop igennem analysen, at afhandlingerne oftest bidrager med nye indsigter.

I 18 tilfælde fremsættes der dog også kritik af analyserne – (flere tilfælde i tillæg til positive kommentarer). Bedømmelsesudvalgene efterlyser bredere eller mere dybdegående analyser i de tilfælde, hvor de finder analysen for simpel eller for deskriptiv. Desuden er der flere tilfælde, hvor der er for stor afstand mellem empiri og analyse, eller der mangler en redegørelse for sammenhængen, hvilket påvirker analysens transparens.

Kvalitetsforskelle mellem 4+4 og 5+3?

Kun 14³ ud af de 53 analyserede indstillinger er bedømmelser af 4+4 afhandlinger, hvilket er et relativt lille datagrundlag at basere en analyse af kvalitetsforskelle mellem 4+4 og 5+3 afhandlinger på. Det har heller ikke været muligt at udlede nogle mønstre og/eller mangler som kan siges at kendetegne 4+4 eller 5+3 afhandlingerne generelt, men på nogle enkelte områder, skiller bedømmelserne af 4+4 afhandlingerne sig dog ud.

Først og fremmest krediteres 4+4 afhandlingerne fra LÆK for deres forskningsoversigt, hvilket ellers er et af de hyppigste kritikpunkter i indstillingerne eftersom lidt mere end halvdelen af afhandlingerne vurderes at have større eller mindre huller i forskningsoversigten.

Dernæst får 4+4 afhandlingerne fra LÆK samlet set dobbelt så mange positive som negative vurderende udsagn i deres bedømmelser, hvorimod 4+4 afhandlingerne fra IKS til sammenligning får næsten lige så mange negative kommentarer som positive. Derved skiller bedømmelserne af 4+4 afhandlingerne fra IKS sig ikke bare ud fra 4+4 afhandlingerne fra LÆK, men også fra bedømmelserne af 5+3 afhandlinger fra IKS, som antalsmæssigt indeholder langt flere positive vurderende udsagn end negative. Igen skal man holde sig for øje, at datagrundlaget er relativt spinkelt, men det kan være værd at have en opmærksomhed på om der nogle forventningsmæssige eller strukturelle forhold som bidrager til, at afhandlingerne vurderes mere negativt.

En ph.d.-vejleder understøtter muligheden for at der kan være strukturelle forskelle mellem 4+4 og 5+3 afhandlinger:

³ 6 fra 4+4 fra LÆK og 8 4+4 fra IKS. 3 bedømmelser af 4+4 afhandlinger fra IKS var ikke tilgængelige.

"Jeg synes, at 4+4erne er enormt engagerede, man har set, at de bliver færdige til tiden og rent faktisk laver gode projekter, men at nogle gange kan man sige - fordi de ikke har det speciale og tænkepausen indtil de får en ph.d., så har de måske ikke det grundlag, som ældre studerende har [5+3erne]. Jeg mener simpelthen det er et spørgsmål om alder og erfaring. De [4+4erne] har ikke et grundlag for at være så fri af autoriteter og gå til biddet rent tesemæssigt. De vil oftere vælge at lægge deres accent i analysen og på den måde underbygge. (...) Men klassiske afhandlinger kan være meget mere tese-styrede og på den måde mere solide i den klassiske akademiske skoling, den teoretiske underbygning. Jeg ved ikke om det er en generel udvikling, det tror jeg måske, men det er også fordi de er yngre, når de er færdige som 4+4 - man kan godt have en tendens til at sige, at deres accent typisk vil ligge mere på analysen end på den klassiske tese-afhandling."

(Ph.d.-vejleder)

Artikelbaserede ph.d.-afhandlinger

En ph.d.-afhandling kan enten bestå af en monografi eller være udformet som en flerhed af afhandlinger. Sidstnævnte indeholder udover et antal artikler også en sammenfattende redegørelse ("kappen"), som blandt andet skal inkludere en generel introduktion og diskussion, samt en fremstilling af opnåede resultater og perspektiveringer af disse. Ud af de 53 undersøgte indstillinger er 6 afhandlinger udformet i dette artikelbaserede format - 1 afhandling fra IUP og 5 fra IKS.

Alle 6 afhandlinger betegnes som velskrevne og i 4 afhandlingers tilfælde vurderer bedømmelsesudvalget, at delarbejderne, de enkelte artikler, fremstår velstrukturerede og velargumenterede. Struktur og argumentation anses som mere problematisk, når afhandlingen bedømmes som helhed. Kun en af de artikelbaserede ph.d.-afhandlinger roses for sine komplementære artikler og sammenhængende fremstilling. I de andre indstillinger kritiseres afhandlingerne blandt andet for at fremstå for fragmenterede og dermed knap så konsistente i

deres argumentation. Det ses eksempelvis ved, at det er svært at identificere forskningsprocessen og at udviklingen af begreber ikke er stringent nok - enten fordi begreberne primært kun findes i introduktion og konklusion eller fordi artiklerne er meget forskelligartede og kalder på en mere struktureret problemformulering. Kritikken kan antyde, at "kappen" ikke lykkes med at skabe den rammefortælling, som gør det muligt at identificere sammenhængen mellem de enkelte artikler samt hvorledes disse som enkeltværk bidrage til den overordnede problemstilling.

Der er ikke i samme grad tilsvarende formmæssige kritikpunkter i monografierne - 9 ud af 47 monografier kritiseres for en usammenhængende struktur i afhandlingen som helhed (del-elementer i monografierne, såsom "teori" eller "analyse", kritiseres dog i nogle tilfælde for at være usammenhængende). Struktur er altså et tema som primært aktualiseres i relation til de artikelbaserede afhandlinger.

Bedømmelsesudvalgene kommenterer også, at det artikelbaserede format medfører at der forekommer en del (og i flere tilfælde overflødige) gentagelser. De artikelbaserede afhandlinger kritiseres for - i større eller mindre grad - at mangle kontekstualisering eller have huller i forskningsoversigten.

Udfordringer ved et artikelbaseret format

Man kan udlede af ovenstående, at udfordringerne ved at skrive en artikelbaseret afhandling først og fremmest knytter sig til at få skabt sammenhæng mellem delarbejderne - blandt andet i forhold til begrebsudvikling - og helst uden for mange gentagelser. En grundig rammesætning kan bidrage hertil, blandt andet i form af en udførlig forskningsoversigt.

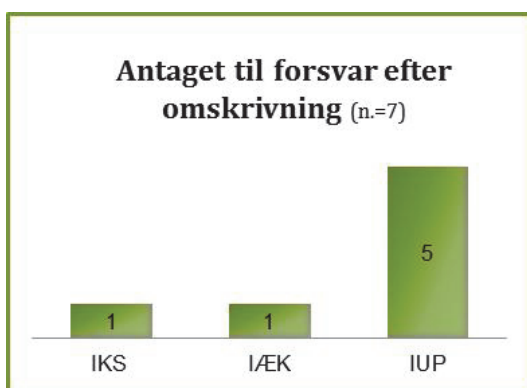
Desuden vil det være relevant i en eller anden form at "forventningsafstemme" med bedømmelsesudvalgene, at artikelformatet sandsynligvis vil indebære gentagelser, samt at det er forventeligt, at afhandlingen fremstår mere fragmenteret end monografien, og derfor skal bedømmes på sine egne vilkår og ikke som en monografi. Det fremgår tydeligt i flere bedømmelser af artikelafhandlinger, at bedømmelsesudvalgene stadig sammenligner og "tænker" med monografi-formatet.

Eksempel fra bedømmelse af en artikelbaseret ph.d.-afhandling:

"The format of the thesis is in compliance with the Danish regulations for the possible format of a thesis, yet this is not unproblematic, when the thesis is read as a stand-alone text. (...). A better integration of X and argument could considerably strengthen the thesis if it should be published as a monograph."

Ikke egnet til forsvar

I perioden 01.01.2012 - 01.04.2013 blev 7 ud af 62 afhandlinger vurderet ikke-egnet til forsvar i deres foreliggende form ved første indlevering. Det drejer sig udelukkende om afhandlinger skrevet af ph.d.-studerende fra 5 + 3-ordningen, hvoraf størstedelen er eksternt finansieret eller samfinansieret. Forfatterne får efterfølgende tildelt mellem 3 og 6 måneder til omskrivning af deres afhandling, og ved 2. indlevering indstilles samtlige 7 afhandlinger til forsvar og alle forfattere tildeles ph.d.-graden.



Figuren viser hvorledes de 7 afhandlinger der afvises i første omgang fordeler sig på de tre institutter. 5 ud af de 7 afhandlinger er fra IUP. Ser man procentuelt på fordelingen, afvises knapt en tredjedel af afhandlingerne fra IUP (5 ud af 18) ved første indlevering. Til sammenligning drejer det sig kun om 1 ud af 30

af afhandlinger fra IKS og 1 ud af 10 af afhandlingerne fra LÆK. Materialet giver ikke grundlag for at udtale sig om baggrunden for disse tilsyneladende forskelle, lige som det må holdes for øje, at der kun er tale om indstillinger fra et år, og at forskellen derfor også kan være tilfældig.

Kritikpunkter og afvisningsbegrundelser

Det mest gennemgående kritikpunkt ved de afviste afhandlinger er "indledning (etc.)", eftersom 6 ud af de 7 afviste afhandlinger kritiseres for en uspecifik problemformulering og/eller manglende begrebsafklaringer. De tekstelementer som afstedkommer næstmest kritik er; "metode"; "empiri"; "teori" og "struktur" - manglerne på disse områder er af så alvorlig en karakter, at de har ført til, at afhandlingen afvises (se boks med afvisningsbegrundelser på næste side).

I forhold til empiri kritiseres en afhandling eksempelvis for at have et uklart datagrundlag, mens en anden forfatter kritiseres for ikke at have beskrevet, hvordan denne har behandlet sit empiriske materiale i analyseprocessen. Ser man på bedømmelsesudvalgenes vurdering af de ph.d.-studerende teoribrug i de afviste afhandlinger, kritiseres forfatterne blandt andet for at fortabe sig i irrelevante teoretiske diskussioner eller for direkte at have misforstået de teoretiske bidrag⁴.

Selvom afhandlingerne ikke indstilles til forsvar, anerkendes 1 alligevel for at udgøre et forskningsmæssigt pionerarbejde og 2 andre krediteres for at bidrage med ny viden til den eksisterende forskning.

Den største forskel mellem den indstilling, hvori afhandlingen ikke indstilles til forsvar og den indstilling, hvor afhandlingen på baggrund af større eller mindre revisioner antages til forsvar, er, at i sidstnævnte er alle 7 afhandlingers bidrag ekspliciteret. Desuden har bedømmelsesudvalgene sørget for at fremhæve og tydeliggøre flere positive elementer ved afhandlingerne, men selve omfanget af de negative vurderinger er dog ikke reduceret markant i forhold til da afhandlingerne blev fundet uegnet til forsvar. Enten kritiseres delementerne det tilsvarende antal gange som før eller kun i 1 eller 2 afhandlinger færre. Eksem-

⁴ I bilag 2 findes skema med antallet positive og negative kommentarer i vurderingen af de 7 afviste afhandlinger, samt uddrag af bedømmelsesudvalgenes negative kritik.

pelvis kritiseres 5 ud af 7 afhandlinger (mod 6 ud af 7 ved afvisning) stadigvæk for manglende begrebsafklaring og/eller uklar problemformulering - det vil sige at kun 1 afhandlingen har formået at rette op dette kritikpunkt.

Uddrag af bedømmelsesudvalgenes begrundelser for at afvise 7 ph.d.-afhandlinger

Der mangler en tydelig linje mellem titel, forskningsspørgsmål, teori, empiri og konklusion. Afhandlingen er mere deskriptiv end analytisk.

Afhandlingen skal strammes op. Forfatteren bør prioritere de teoretiske præsentationer og diskussioner i relation til, hvad der rent faktisk anvendes analytisk. Der mangler referencer.

Afhandlingen har en række metodiske og teoretiske mangler.

Helhedsindtrykket virker ikke færdigarbejdet. Afhandlingen har en række alvorlige mangler og lever derfor ikke op til en ph.d.-afhandlings krav til videnskabelig metode.

For vanskeligt at følge forskningsprocessen.

Afhandlingen kan ikke indstilles til forsvar på grund af væsentlige mangler vedrørende den empiriske del.

Det er for uklart, hvilken problemstilling X har sit afsæt i, både empirisk og teoretisk – og derfor vanskeligt at vurdere om og hvordan afhandlingen forholder sig til problemstillingen.

Innovativ forskning?

Ph.d.-uddannelsen er det sidste og øverste niveau på uddannelsesstigen (niveau 8) og adskiller sig fra de lavere niveauer i kvalifikationsrammen blandt andet ved at læringsudbyttet især knytter sig til innovation og videnskabelig originalitet. Det forventes med andre ord, at en ph.d.-afhandling bidrager med ny viden til forskningen inden for sit område.

Ny viden

"Personer der opnår ph.d.-graden skal have ydet et væsentligt bidrag til udvikling af ny viden og forståelse inden for forskningsområdet på baggrund af videnskabelige undersøgelser."

(Kvalifikationsramme 8)

For at se hvorvidt de aktuelle afhandlinger lever op til disse forventninger til læringsudbyttet, ses der på hvor mange indstillinger der krediteres for bidrag, innovation, ny viden/indsigt, originalitet, nybrud og/eller pionerværk. Bedømmelsesudvalgene anvender både disse markører for bidrag i vurderingen af afhandlingens samlede kvalitet og i beskrivelsen af specifikke elementer ved afhandlingen; såsom bidrag til empirisk faktuel viden, bidrag til nye fortolkningsmåder eller metodeudvikling.

Kvalitetssikring af ph.d.-uddannelser

"Kvaliteten måles bedst på kvaliteten af de færdiguddannede ph.d.er målt, dels på den faglige kvalitet af deres afhandlinger, dvs. først og fremmest originaliteten af de opnåede forskningsresultater, dels på de kompetencer, som de har opnået gennem deres kursusaktiviteter."

(Ph.d.-handlingsplan: www.au.dk/forskudd/phdhandlingsplan/)

I alt krediteres 36 ud af 53 afhandlinger eksplicit for at have ydet et bidrag til udviklingen af ny viden. Det vil omvendt sige, at der i en tredjedel af indstillingerne ikke kommenteres eksplicit på bidrag. Som det fremgår i diagrammet ved siden af lader der til at være forskel på de forskellige institutters praksis på dette område. I næsten samtlige indstillinger fra LÆK omtaler bedømmelsesudvalget afhandlingens bidrag til ny viden, hvorimod dette kun gør sig gældende i to tredjedele af indstillingerne fra IKS og IUP. Det er uvist, om de i alt 16 afhandlinger fra IKS og IUP, som ikke krediteres for bidrag, skal ses som et udtryk for, at bedømmelsesudvalget ikke finder at afhandlingerne yder et nævneværdigt bidrag eller at der blot ikke er tradition i fagmiljøet for at eksplicitere bidraget. Man kan også spørge, om det kan skyldes en uopfyldt forventning fra bedømmelsesudvalgenes side om, at afhandlingsskriveren selv ekspliciterer sit bidrag.



I de afhandlinger, hvor bedømmelsesudvalgene ikke kommenterer på bidrag, gives der ofte i stedet en kortfattet positiv helhedsvurdering som argument for antagelsen til forsvar. Det kan eksempelvis være:

- "Overordnet er afhandlingen overskuelig og analysen fremstår overbevisende."
- "The thesis is informative and meets academic standards."

Ser man på vurderingen af de 16 afhandlinger som ikke krediteres for bidrag, er der i alt lige mange positive og negative vurderende kommentarer, men det er dog værd at bemærke, at hele 12 af de 16 afhandlinger kritiseres for manglende forskningsoversigt og/eller kontekstualisering. Dette er ikke mindst interessant eftersom forskningsoversigten er der, hvor den ph.d.-studerende netop demonstrerer sin belæsthed ved at tage afsæt i andres undersøgelser. Dette giver anledning til at overveje om der er en sammenhæng mellem den ph.d.-studerendes evne til at afsøge et større felt og selv være bevidst om, hvordan ens afhandling kan bidrage med nye indsigter til den eksisterende forskning på dette felt. Alternativt kunne det også blot afspejle den ph.d.-studerendes manglende viden om, hvilke forventninger der er til en ph.d.-afhandlings forskningsoversigt og hvorvidt det forventes af den ph.d.-studerende selv at eksplisitere afhandlingens bidrag.

Nytænkning

"De 4 + 4 jeg har været tæt på har lavet fremragende afhandlinger forstået på den måde, at det er nytænkende afhandlinger. Og det er egentlig interessant, fordi vi før har tænkt nytænkning som om det involverede et slagsmål [= bruge plads, kraft og tid i en afhandling på at bekæmpe autoriteter på det felt, der skal indtages], her involverer det bare, at man finder et felt, optegner det selvstændigt, uden at behøve at gå tilbage og tage de der slagsmål."

(Ph.d.-vejleder)

Vi kan altså ikke sige noget om, hvordan bedømmelsesudvalgene tolker originalitet og bidrag eller hvorfor bidraget i nogle tilfælde ekspliciteres og i andre tilfælde ikke, men vi vil blot påpege, at det kan være relevant at diskutere dette tema kollegialt ph.d.-vejlederne imellem.

Et kritisk blik på indstillingernes udformning

Opdraget til denne analyse af ph.d.-indstillinger var at se på systematiske kritikpunkter af ph.d.-afhandlingerne, men i gennemlæsningen af 53 indstillinger

træder der dog nogle gennemgående temaer frem ved selve indstillingernes udformning, som ud fra et kvalitetsudviklingsperspektiv gør det relevant også at rette blikket mod de officielle retningslinjer for ph.d.-indstillinger og ikke mindst bedømmelsesudvalgenes praksis.

Karriereåbning

"Hvis jeg er med i et bedømmelses-udvalg, spørger jeg; "Vil I mene, at det her kan danne baggrund for en publikation. Hvis de siger ja, så skriver jeg det altid på. Det er vigtigt, det er en service, for det er en karriereåbning, man laver der. Det er der jeg mener, at man skal være bevidst om ens rolle, som en der åbner døre."

(Ph.d.-vejleder)

Meget kritiske

Optællingen af de vurderende kommentarer i indstillingerne giver et billede af, at der antalsmæssigt er flest positive valoriserende udsagn, men når man læser indstillingerne, er det dog tydeligt, at den negative kritik i langt de fleste tilfælde fylder omfangsmæssigt væsentligt mere end den positive. Det efterlader læseren med en større indsigt i forfatterens mangler end i hans eller hendes demonstrerede forskningskompetencer. Om dette i en eller anden grad er intentioneret i fraværet af en karakterskala; eller et forsøg på - i tråd med vejledningslitteraturens anbefalinger - at gøre kritikken konkret; eller blot et resultat af forhandlingen bedømmerne imellem, hvor alle gerne vil have deres kritikpunkter inkorporeret, vides ikke.

Ovenstående viser, at vi kun kan gisne om årsagerne til de meget kritiktunge indstillinger samt deres implikationer for ph.d.-dimittendernes karrierevej. Et erfaringsbaseret bud kan være, at en kritisk tone og/eller eksplicit ros for bidrag er knyttet til forskelle i faglig tradition, og at disse kommer til udtryk gennem bedømmelsesudvalgsmedlemmerne, som repræsenterer de forskellige nationale og internationale fagfællesskabers traditioner. Det synes dog relevant at se nærmere på denne tilsyneladende tradition for meget kritiktunge indstil-

linger. Herunder hvorvidt dette er hensigtsmæssigt, set i lyset af at indstillingen ifølge skrivevejledningen skal kunne anvendes i ansøgningssammenhænge.

Specifikke anvisninger

I skrivevejledningen⁵ til ph.d.-indstillinger opfordres der til at; *"(...) detaljerede anvisninger til forbedringer og ændringer (herunder specifikke korrekturbemærkninger) bør undgås"*. I omkring en femtedel af indstillingerne bliver denne anbefaling dog ikke fulgt. Enten indeholder disse bedømmelser korte og meget specifikke ændringsforslag, såsom; *"Instead of "to some degree" he should say "to a large degree"*, eller længere passager, hvor bedømmelsesudvalget gør opmærksom på bestemt litteratur/teori som med fordel kunne have været inkluderet, og hvilken viden dette i så fald kunne have affødt. Disse passager fremstår mere som en begyndende "samtale" mellem bedømmelsesudvalget og den ph.d.-studerende end en bedømmelse af afhandlingens styrker og svagheder, og kunne optræde i det afsluttende oplæg til, hvilke temaer der ønskes drøftet ved det mundtlige forsvar.

Ph.d.-indstillinger som genre

En ph.d.-indstilling udgør den skriftlige sammenfatning af et bedømmelsesudvalgs arbejde med en indleveret ph.d.-afhandling, men reelt er det et dokument med mange funktioner og forskellige adressater og dermed en genre der er svær at definere. Indstillingen er grundlæggende forfatterens garanti for, at afhandlingen er læst og hovedargumenterne er forstået, og forfatteren skal kunne bruge teksten i sine forberedelser af det mundtlige forsvar (eller til en eventuel omarbejdelse, hvis indstillingen er negativ). Indstillingen har også en mere administrativ karakter; ph.d.-administrationen foretager administrativ legalitetskontrol i samarbejde med ph.d.-programlederne som screener indstillingerne; og indstillingen danner grundlag for, hvorvidt Akademisk Råd kan tildele ph.d.-graden. Sidst men bestemt ikke mindst skal forfatteren kunne bruge ind-

⁵ Skrivevejledning: http://phd-humaniora.au.dk/fileadmin/www.phd.humaniora.au.dk/regler_og_skemaer/phd-studiet/indlevering_af_phd-afhandling/bedoemmelse/skrivevejledning.pdf

stillingen i ansøgningsøjemed, hvilket indebærer, at kommende arbejdsgivere også er mulige adressater.

En meget åbenlys problemstilling er den førnævnte sammenhæng mellem bedømmelsesudvalgets fokus på afhandlingens svagheder og dokumentets fremadrettede anvendelighed i ansøgningssammenhænge. Et andet nedslagspunkt er indstillingernes forskelligartede form og udtryk. Mange indstillinger afviger fra skrivevejledningen og er ikke særligt læsevenlige, hverken i layout eller sprogbrug. Der er indstillinger skrevet i tungt fagsprog; indstillinger som fylder alle 6 sider med vurderende kommentarer (også resumeet) og andre hvor resumeet fylder størstedelen af dokumentet.

Pilotprojekt med vejledningsfaglig supervision

Baggrund og formål

Systematisk kollegial observationsbaseret refleksion over en konkret praksis kendes fra blandt andet adjunktpædagogikum, ligesom det er et bærende element i de kompetenceudviklingsforløb, som Cudim gennem flere år har gennemført for vejledere ved arkitektskolerne i Aarhus og København.

Sådanne forløb har to formål: Dels at skabe et formaliseret forum for vejledernes refleksion over egen praksis, dels at tilbyde vejlederne et sprog til at reflektere nuanceret og analytisk over deres egen vejledningspraksis og de muligheder og begrænsninger, som deres individuelle vejledningspraksis gestalter i mødet med de ph.d.-studerende.

Grundet ønsket om at undersøge muligheden for og relevansen af at integrere et kortere supervisionsforløb i et fremtidigt kompetenceudviklingsforløb for nye ph.d.-vejledere har vi taget kontakt til ph.d.-vejledere, der har været interesseret i at medvirke i et pilotprojekt, der skulle afklare frugtbarheden af et sådant supervisionsforløb set ud fra ph.d.-vejledernes eget perspektiv. Udover dette bidrog pilotprojektet i kraft af observationsdelen og de efterfølgende diskussioner til at synliggøre den store grad af variation og forskellighed, som kendetegner den faglige ph.d.-vejledning⁶ og dermed til – i samspil med udredningsprojektets interviewdel – til at lade vejledernes praksisser og erfaringer være en drivende kraft i ph.d.-skolens kompetenceudviklingsforløb.

Hvad gik observationen og den efterfølgende supervision ud på?

Observationen og den efterfølgende supervisions primære fokus har været at afdække og synliggøre de didaktiske handlinger, der har fundet sted under

⁶ Se evt. også Bengtsen (2011) og (2012)

konkrete vejledningsmøder mellem ph.d.-vejledere og ph.d.-studerende. Her har interessen dels gået på, hvorledes vejleder og ph.d.-studerende synes at falde ind i eller uden for generelle mønstre, rammer og roller i forbindelse med ph.d.-vejledning, som vi i forvejen kender det fra vejledningsforskningen og den didaktiske forskning. Dette har været den almene dimension af supervisionens fokus. Dels har interessen gået på den enkelte vejleders egen og særegne vejledningspraksis, hvor supervisionens fokus har været at indkredse en didaktisk profil af den enkelte vejleder, som han/hun gestaltes på didaktisk vis i den konkrete situation. Dette kan siges at kendetegne den individuelle dimension af supervisionens fokus.

Analyse og fund fra før og eftersamtalerne med ph.d.-vejlederne

Der er især tre temaer, som går igen i analyserne af samtalerne med vejlederne:

- Den organisatoriske rammesætning af ph.d.-forløbet
- Den personlige dimension
- Ønske om pædagogisk sparring internt-kollegialt og med ekstern sparingspartner

Den organisatoriske rammesætning af ph.d.-forløbet

Den organisatoriske rammesætning af ph.d.-forløbet kommenteres af alle vejlederne både på et praktisk plan og et fagligt plan.

Den praktiske dimension omhandler primært negative eller forstyrrende elementer som administration, brugen af ph.d.-planner, koordinering af ph.d.-kurser og lignende aktiviteter, som de skal opfylde, samt rejseafregning og deltagelse i konferencer. De 4 ph.d.-vejledere italesætter det organisatoriske niveau som en bremseklods for den faglige progression, der uden den besværlige organisatoriske kompleksitet kunne opnå større rækkevidde og spændvidde i faglige udvikling hos den ph.d.-studerende.

Den faglige dimension af den organisatoriske ramme italesættes derimod som noget positivt. Vejlederne fremhæver vigtigheden af et velfungerende fag-

ligt miljø, som de ph.d.-studerende kan indgå i og trække på i form af resurser. Endvidere tales i forskellige termer om, at de faglige miljøer udgør en vigtig kontekst for den ph.d.-studerendes faglige og forskningsmæssige udvikling. Den læring, som den ph.d.-studerende potentielt set kan opnå gennem kollektive faglige miljøer fremhæves frem for den mere individuelle og isolerede arbejdsramme, som kendetegner nogle ph.d.-forløb. Vejlederne ser det som en del af deres ansvarsområde at hjælpe den ph.d.-studerende med at indgå i relevante faglige miljøer både lokalt på den enkelte afdeling/institut, samt nationalt i forhold til relevante forskningsmiljøer på danske universiteter, og internationalt i forhold til relevante forskningsmiljøer på universiteter i Norden og globalt.

Ifølge vejlederne går problematikken på, at det i overvejende grad er tilfældigt, hvilke miljøer den enkelte ph.d.-studerende kommer til at deltage (ikke-deltage) i, og at det derfor er svært mere formelt at rammesætte og planlægge den enkelte ph.d.-studerendes vej ind i de faglige miljøer, som er særligt relevante. Vejlederne udtrykker et ønske om, at den ph.d.-studerendes inklusion i faglige miljøer i højere grad understøttes organisatorisk og at dette sker i samarbejde med vejleder og ph.d.-studerende.

Her anbefales det, at man på de enkelte afdelinger mere aktivt hjælper de ph.d.-studerende til at opsøge og indgå i relevante faglige miljøer. Dette vurderes at kunne bidrage til, at den enkelte ph.d.-studerende kan opnå den øgede faglige udvikling, som vejlederne udpeger som en gevinst ved sådanne faglige miljøer, nemlig at synliggøre det faglige fællesskab og øge de ph.d.-studerendes bevidsthed om egen rolle i dette fællesskab. Dette kunne realiseres gennem en styrkelse af peer-samarbejder lokalt gennem fx fagligt forankrede arbejds- og skrivegrupper. Men det ville også kunne realiseres gennem en styrkelse af peer-samarbejder nationalt og internationalt f.eks. ved brug af digitale medier som kommunikationsredskaber.

Den personlige dimension

Flere af vejlederne kommenterede på den personlige dimension af vejledningsforløbene på to måder, idet de fremhævede en personlig-social dimension og en personlig-faglig dimension af vejledningen. Den personlig-social dimension

gik på, at vejleder og ph.d.-studerende i løbet af ph.d.-forløbet kunne udvikle et mere venskabeligt forhold på grund af det tætte parløb, der kan opstå i et forskningssamarbejde. Det blev fortalt frem, at det både kunne have en positiv karakter i form af, at man lærte hinanden bedre at kende som personer (i andre sammenhænge end udelukkende faglige), og derved havde bedre forudsætnin-ger for at tale ind i hinandens faglige og organisatoriske forståelseshorisont. Denne såkaldte gode "kemi" blev også beskrevet som havende en mulig slag-side; hvis den mere sociale relation kom i vejen for det faglige samarbejde. Her tænkte der på situationer, hvor vejleder og ph.d.-studerende blev sure på hinanden på en måde, der rakte ud over den faglige uenighed og derved kunne blokere for en fortsat konstruktiv faglig dialog.

Den personlig-faglige dimension gik på, at der i situationer, hvor der er flere vejledere knyttet til den enkelte ph.d.-studerendes projekt, kan være stor forskellighed mellem de forskellige vejlederes syn på den ph.d.-studerendes projekt. Dette kan grundes forskelle i faglige tilgange, videnskabsteoretiske tra-ditioner, men også forskellighed i personlig stil; altså hvordan den enkelte vej-leder taler om og gestalter den faglighed, som den ph.d.-studerende placerer sig inden for. Denne personlig-faglige dimension forstås af vejlederne mere som en forskel i pædagogisk tilgang og ikke nødvendigvis en faglig dimension. Alt-så er der en opmærksomhed hos vejlederne på, hvordan forskellige personer pædagogisk rammesætter og varetager vejledningsakten. Selvom vejlederne kan være opmærksomme på, at den pædagogiske dimension kan have stor be-tydning for den ph.d.-studerendes oplevelse af og tilgang til sit projekt, er der også en opmærksomhed på, at vejlederne ikke ofte selv er i stand til at ændre de pædagogiske vilkår, de selv eller deres kollegaer er bærer af. Hvilket leder til det sidste punkt nedenfor.

Ønske om pædagogisk sparring internt-kollegialt og med ekstern sparringspartner

Alle vejlederne, der deltog i observationsstudiet, udtrykte en entydig interesse i at indgå i sparringsforløb omkring de pædagogisk-didaktiske aspekter af ph.d.-vejledningsforløbet. Der blev udtrykt et ønske om at indgå i sparringsforløb med faglige kollegaer – andre ph.d.-vejledere fra samme afdeling, institut eller

fakultet. Denne sparringsform blev forstået som en kollegial inspirations- og afstemningssamtale, hvor en gruppe af ph.d.-vejledere kunne samles omkring diskussion af et bestemt emne eller en bestemt problematik i ph.d.-vejledningsforløb. Her kunne vejlederne tage udgangspunkt i deres egne praksiserfaringer som vejledere og sammenligne/afstemme deres vejledningspraksis med deres kollegaer med det formål om både at blive opmærksom på andre mulige pædagogiske tilgange, og også få synliggjort sin egen pædagogiske praksis.

Desuden blev der udtrykt ønske om at indgå i sparringsforløb med en ekstern sparringspartner, der var forsker eller på anden vis faglig ekspert inden for universitetspædagogik og ph.d.-vejledning. Her udtrykte vejlederne interesse i ikke som sådan at blive undervist, men derimod med udgangspunkt i deres egen praksis at modtage supervision med en pædagogisk vejleder i form af observationer og forudgående og efterfølgende samtaler, som det har været tilfældet i undersøgelsen.

Opdraget for pilotprojektet var at undersøge om vejlederne overhovedet fandt denne form for pædagogisk kompetenceudvikling relevant. Konklusionen er i korthed at tilbud om vejledningsfaglig observation og supervision er relevant, også for erfarne vejledere. Det bør derfor overvejes dels at gøre et sådant tilbud til en del af de fremtidige kurser for nye vejledere, dels at tilbyde det som et fleksibelt element i kompetenceudviklingen af erfarne vejledere.

Analyse af og fund fra observationerne af vejledning

Der er især tre temaer, som går igen i analyserne af observationerne af vejledningssamtalerne:

- Uddannelsen som en organisatorisk størrelse
- En term, mange roller
- At tænke med og "mod" den ph.d.-studerende

Uddannelsen som en organisatorisk størrelse

Alle vejledningsmøderne indeholdt flere "møder i mødet". Inden de forskellige møder startede, skete det i de fleste tilfælde, at vejleder startede med at spørge ind til de dele af ph.d.-forløbet, som, ud over selve afhandlingen, også skal være på plads; såsom undervisningsforpligtigelse, kursuspoint (ECTS), inddatering af forløb i ph.d.-planner-programmet, samt deltagelse i konferencer. I flere af møderne opstod der et sådant minimøde inde midt i den del af samtalen, der handlede særligt om det afsnit af afhandlingen, som var fremsendt før mødet, og som dannede det egentlige grundlag for mødet. Vejlederne faciliterede disse møder i mødet i glidende overgange; dvs. tog et emne om f.eks. kursusdeltagelse eller undervisning op, hvis der opstod en anledning til det i forbindelse med tekst-feedback'en. Dette gav et billede af vejledningsmødet som en flerdimensional didaktisk handling, der spændte vidt over temaer af organisatorisk relevans og karakter, til diskussion af konferencedeltagelse, kursusvalg og specifik feedback på dele af afhandlingen.

En term, mange roller

I forlængelse af ovenstående kan der derfor fremføres en analytisk pointe om, at observationerne tydeliggjorde, at termen "vejleder" dækker over mange forskellige former for vejledning. Og man kan i forlængelse heraf diskutere, om ph.d.-vejlederen skal tage ansvar for de forskellige vejledningsformer, eller om der skal skelnes skarpere, som man gør på universiteter andre steder i verden, mellem forskellige personer, der varetager forskellige vejledningsopgaver. Der kan fremføres fordele og ulemper ved begge formater, men det er en diskussion, som ikke er så synlig herhjemme som internationalt (Bengtsen:2012)⁷

⁷ Som Bengtsen har beskrevet det andetsteds (Bengtsen 2012), er der forskel på et såkaldt "skandinavisk" vejledningsbegreb, hvor vejlederen og vejledningen forstås i en form for holistisk betydning, hvor vejlederbegrebet rummer de mange forskellige roller og opgaver i sig. I forhold til dette står et angelsaksisk (måske særligt dominerende i Storbritannien) vejleder- og vejledningsbegreb, der udspalter vejlederrollerne på forskellige vejlederprofessioner, altså jobfunktioner varetaget af forskellige personer, som den studerende kan opsøge efter behov. Dette kan f.eks. være en faglig vejleder (supervisor), en mentor (mentor), en coach (coach), en tutor (tutor), eller en rådgiver (counsellor) (Wisker et al. 2008; Wheeler & Birtle 1993; Thomas & Hixenbaugh 2006).

Observationerne viste, at vejlederne ikke har én rolle, men mange. For at ridse de mest gennemgående op, kan de siges i løbet af ét møde at fungere som: organisatorisk administrator, karrierevejleder, procescoach, faglig ekspert, personlig rådgiver, underviser, kollega og bedømmer. Nogle af rollerne fordrer en ligeværdig og symmetrisk relation, hvor den ph.d.-studerende "fylder" ligeså meget som vejleder og taler med tilsvarende tyngde. Mens andre roller fordrer en klar asymmetrisk relation, hvor vejleder optræder som højerestående i det videnskabelige hierarki, som faglig ekspert på det diskuterede emne, og som underviser i den videnskabelige genre som afhandlingen skal placere sig inden for som et "eksamensprodukt".

Under observationerne kunne det ses på tværs af møderne, at hver rolle synes at have sin egen diskurs, hvor vejleder og ph.d.-studerende positioneres på forskellige måder, som de begge mere eller mindre "tavst" accepterede og konstruerede sammen. Dette viser ph.d.-vejledning som en flerdiskursiv eller måske endda multidiskursiv didaktisk handling, hvor flere normsæt og værdisæt er i spil på samme tid. Det gør ph.d.-vejledning til en særlig kompleks didaktisk handling sat i forhold til f.eks. specialevejledning eller almindelig opgavevejledning, hvor de roller, som vejleder og studerende antager, har et mere enkelt og overskueligt antal og karakter.

At tænke "med" og "mod" den ph.d.-studerende

Med særligt fokus på behandlingen af det faglige indhold; diskussion af det faglige emne og metode, som den ph.d.-studerende arbejder med i projektet, er der en interessant tværgående didaktisk handling, der går igen i alle vejledningssamtalerne. Vejlederne tænker skiftevis "med" den ph.d.-studerende og "mod" den studerende. Når vejlederne tænker "med" den ph.d.-studerende lader de sig flette ind, eller absorbere om man vil, i den ph.d.-studerendes tankerække, går med på den ph.d.-studerendes præmisser og forforståelser, og ser hvor stor rækkevidde og sammenhængskraft den ph.d.-studerende argument rummer. I dette mode, eller i denne didaktiske attitude, giver vejleder slip på en eventuel skepsis og forbeholdenhed og "leger" med og stiller spørgsmål på en undersøgende, nysgerrig og undrende måde. Når vejlederne tænker "mod" den ph.d.-studerende, går vejlederne fra en didaktisk attitude, hvor de er "alliere-

de" med den ph.d.-studerende, til en attitude, hvor de stiller sig mere over for den ph.d.-studerende som en bedømmer og kritiker ville gøre det. I dette mode er det tydeligt, at vejlederne tester de ph.d.-studerendes argumenter, prøver dem af og ser hvor meget "pres" de kan holde til.

En interessant erkendelse i forhold til dette er, at når vejlederne tænker "med" de ph.d.-studerende, drejer samtalsindholdet sig om de fagfaglige⁸, eller kernefaglige, erkendelser, undersøgelsesmetodiske problemstillinger og perspektiver. Mens hvor vejlederne tænker "mod" de ph.d.-studerende drejer samtalsindholdet sig primært om de almenfaglige, eller videnskabelige genre-mæssige, elementer af den ph.d.-studerendes undersøgelse ift. metode, konsistens, kohærens, klarhed, neutralitet mm. Dette tyder på, at vejlederne ser det som deres vigtigste opgave at teste de ph.d.-studerendes almenfaglige styrke og metodiske stringens, mens de virker til at have større tillid til, at de ph.d.-studerende kan klare sig egenhændigt på de fagfaglige eller kernefaglige præmisser af projekterne. For at knytte an til pointen mellem rollerne ovenfor kan man sige, at der er større grad af symmetri til stede i vejlederrelationen, når samtalen drejer sig om de fagfaglige eller kernefaglige dele af den ph.d.-studerende projekt, mens der er større grad af asymmetri til stede i vejlederrelationen, når samtalen drejer sig om de almenfaglige eller videnskabelig genre-mæssige dele af den ph.d.-studerendes projekt.

Denne tænken "med" og "mod" den studerende i forholdet mellem kernefaglige og almenfaglige dele af ph.d.-studerendes projekter, ser man også i specialevejledningssammenhænge, samt i mindre grad i opgavevejledning på bachelorniveau. Dog er der en markant forskel i karakteren af denne pendulering og faglige attitudeskift i henhold til ph.d.-vejledningen. Først i forhold til graden af den måde at tænke "med" på, som vejlederne udfører. Denne attitude har mere karakter af kollegial samtale, sparring og diskussion end den har i andre faglige vejledningssammenhænge. For det andet er måden at tænke "mod" på anderledes i den forstand, at den forbereder den ph.d.-studerendes

⁸ Indenfor didaktikken skelner man ofte mellem almindidaktik og fagdidaktik. Almindidaktikken kan siges at beskæftige sig med almenpædagogiske og almenfaglige problemstillinger, der går på tværs af forskellige fagområder og fagtraditioner, mens fagdidaktikken og det fagfaglige beskæftiger sig med problemstillinger, der er mere "lokale" og centrerer sig om enkelte fags og fagtraditioners særlige grundlagsdiskussioner og følgende pædagogiske og didaktiske vilkår.

arbejde på at blive vurderet og prøvet af et videnskabeligt fællesskab, der ikke har samme (oftest) monofaglige karakter, som i specialevejledningssammenhænge, men derimod har en flerfaglig og interdisciplinær karakter i vurderingen af ph.d.-afhandlingen. Dette gør, at den videnskabelige genre i ph.d.-vejledningssammenhænge skiller sig ud på en særlig måde.

Refleksioner over vejledningspraksissen

Fra den internationale vejledningsforskning er temaerne omkring organisering, vejlederroller og kriterier for videnskabelighed i ph.d.-afhandlinger velkendte. Nogle af de temaer, som der er fremhævet i ovenstående, er dog ikke grundigt beskrevet i litteraturen:

- Kan og bør ph.d.-vejlederens ansvarsområde begrænses i forhold til de mange ansvarsområder, som lapper ind over hinanden, som det foregår i øjeblikket?
- Kan man med fordel herved reducere den kompleksitet i relationsformer og vejlederroller, som den enkelte vejleder skal kunne navigere mellem, i princippet, under hvert eneste møde med den ph.d.-studerende?
- Kan man med fordel synliggøre de krav, som vejledere på tværs af ph.d.-projekter stiller til de ph.d.-studerende på en måde, så det bliver mere overskueligt at navigere inden for disse rammer for de ph.d.-studerende? Dette hænger sammen med pointen fra analysen af indstillingerne på den måde, at der kan ses en fordel i at eksplicitere de underliggende og nogle gange tavse vurderingskriterier, som afhandlingerne vurderes på baggrund af på tværs af faglige bedømmes kernefagligheder og fagfaglige miljøer.

Det gode ph.d.-forløb

Ved interviewenes start blev alle deltagere bedt om at skrive 3 stikord, der kender tegner et godt ph.d.-forløb (stikordene fremgår i boksen nedenfor) og 3 stikord der beskriver udfordringerne. Dette afsnit bygger på de interviewedes efterfølgende diskussioner og betragtninger om, hvilke forhold der faciliterer *et godt ph.d.-forløb* og i forlængelse heraf, hvilke kvaliteter og roller der karakteriserer *den gode vejleder* og *den gode ph.d.-studerende* - set både fra deres eget og modpartens perspektiv, samt hvordan disse positioner kommer til udtryk i relationen vejleder og ph.d.-studerende imellem.

Indikatorerne som ph.d.-vejlederne og ph.d.-studerende udpeger som kvalificerende for et godt ph.d.-forløb og for god vejledningspraksis bekræfter i høj grad, hvad man har beskrevet i den internationale forskning i ph.d.-vejledning, blandt andet tillid, forventningsafstemning og gensidig respekt. Det er slående, at de samme forhold dukker op, når man ser på hvad forskningen udpeger som vigtige indikatorer for effektive undervisnings- og læringsmiljøer (Hattie:2009; Helmke:2009 samt Meyer:2005).

Kendetegn ved et godt ph.d.-forløb

Ph.d.-studerende:

Godt samarbejde med vejleder; tid til fordybelse; inspirerende fagligt miljø; fleksibilitet ift. tid; mulighed for international dialog; let og ubureaukratisk adgang til vejledere; selvstændighed; sparring; faglig udvikling; friheden; varierede opgaver.

Ph.d.-vejledere:

Fagligt samarbejde; progression; kritisk dialog; netværk; fælles engagement; overlappende interesseflader; god ansøgningsproces med tidlig dialog; mange korte møder; klar dialog på baggrund af skriftligt materiale.

Et godt forløb

God relation til vejleder

Fra de ph.d.-studerendes perspektiv er god vejledning essentielt for "det gode ph.d.-forløb". Relationen til hovedvejlederen har implicit stor indflydelse på de ph.d.-studerendes oplevelse af ph.d.-forløbets kvalitet, og vejlederen tillægges af de ph.d.-studerende også et stor medansvar for at skabe den hele forsker.

Struktur

I interviewene med de ph.d.-studerende fremgår det også, at en struktureret tilgang til arbejdsopgaver og skriveproces fordrer det gode forløb, men at det er en proces i sig selv at finde en optimal arbejdsrutine, hvor arbejdsliv og fritid får en fornuftigt balance.

Forventningsafstemning

Det er velbeskrevet i den internationale litteratur om ph.d.-vejledning, at vejledere og ph.d.-studerende ofte har forskellige og uafklarede forventninger til vejledningsforløbet og til modpartens rolle i deres relation, hvilket naturligvis ikke er frugtbart for samarbejdet. Flere studier viser blandt andet, at ph.d.-studerende som afbryder deres studie til dels begrundet dette valg med en oplevelse af manglende engagement fra deres vejleders side, hvilket muligvis kunne tyde på, at de ph.d.-studerende har haft nogle urealistiske høje forventninger til vejlederen eller at parterne ikke har afstemt, hvordan roller og ansvarsområder fordeles (From & Nørgaard Kristensen:2005; Handal & Lauvås:2013; Wichmann-Hansen; Eika & Mørcke:2007).

Det er også både de interviewede ph.d.-vejlederes og ph.d.-studerendes erfaring eller formodning at en indledende forventningsafstemning er gavnlig for det videre vejledningsforløb og at denne samtale bør klarlægge vejledningsbehovet og afstemme forventningerne til mødeform, frekvens og indhold, samt praksis omkring bi-vejledere. Flere vejledere påpeger, at det er yderst vigtigt at vejlederen i denne samtale også gør det klart overfor den ph.d.-studerende, at det er muligt og helt i orden at skifte vejleder i ph.d.-forløbet, hvis der skulle opstå personlige, faglige eller forventningsmæssige uoverensstemmelser.

En ph.d.-studerende foreslår, at vejlederne bør tage initiativ til løbende at følge op på forventningsafstemningen i takt med at tilliden vokser mellem vejleder og den ph.d.-studerende, og at behovene måske ændrer sig som projektet skrider frem.

Den gode vejleder

"Den gode vejleder kan man gå ind til med et problem, en ide eller en tekst og få en sønderlemmende kritik på en måde, så man ikke føler, at man er for dum til at skrive en ph.d. når man går derfra, men man rent faktisk føler, at man ved, hvor man skal hen og hvad man skal gøre, for at gøre projektet rigtig godt. Det er den store forskel på den gode og den dårlige vejleder, og jeg har en af hver."

(Ph.d.-studerende 4+4)

Den gode ph.d.-vejleder og vejledning

De ph.d.-studerendes opfattelse af "god vejledning" er naturligvis præget af individuelle behov og interesser, men alligevel er det gennemgående de samme kvaliteter ved vejlederen, som de ph.d.-studerende peger på;

Den gode vejleder... (ifølge ph.d.-studerende)

- behandler den ph.d.-studerende med respekt og ligeværdighed.
- går med projektet, fremfor at forfølge egne interesser. Udfordrer projektet og holder den ph.d.-studerendes interesse vakt.
- giver konstruktiv og fremadrettet kritik og sparring, og er en dygtig tekstlæser, så den ph.d.-studerende kan føle sig tryk ved, at vejlederen har fundet de værste fejl eller mangler.
- introducerer den ph.d.-studerende til både nationale og internationale faglige netværk og forskningsmiljøer.

- har blik for sammenhængen i forløbet og har et større overblik.

At tage teten ved første vejledningsmøde

Til det første møde med min vejleder havde jeg læst et knaldgodt vejledningspapir til ph.d.-studerende om, hvordan de skal gribe det første møde med vejlederen an. Så lavede jeg en dagsorden for et møde mellem ham og jeg med alle de der spørgsmål, de stillede, hvad andre har bøvlet med osv. Og så skrev jeg til ham, at jeg gerne ville snakke med ham om det og det og det. Mit bud det er sådan og sådan, hvad siger du? Så på den måde kunne jeg bedre selv tage teten fra starten af og få sagt 'jeg kan se, at der tidligere har været problemer med det og det, hvordan kunne vi løse det, hvilke gode erfaringer har du?'.

(Ph.d.-studerende 5+3)

Ph.d.-vejlederens roller: de ph.d.-studerendes perspektiv

Roller afspejler bestemte forventninger til personer i bestemte funktioner eller positioner - såsom vejledningsfunktionen, hvor vejleder og den studerende kan siges at udgøre et komplementært rollepar. Under interviewene blev ph.d.-vejledere og ph.d.-studerende præsenteret for to ark med betegnelser på forskellige roller som vejledere og ph.d.-studerende kan antage (se bilag 2) og blev med udgangspunkt i disse blandt andet bedt om at diskutere, hvad vejlederens vigtigste rolle er og hvad der kendetegner en god ph.d.-studerende. I interviewene med de ph.d.-studerende kom det blandt andet frem, at de fleste opfatter deres vejleder som en kollega fra dag et, dog med bevidstheden om en mindre forskydning i magtbalancen.

I følge de ph.d.-studerende er den ideelle vejleder en faglig ekspert inden for ph.d.-projektets emne som også formår at vejlede i selve processen. Findes denne kombination ikke, er der en klar tendens til, at de ph.d.-studerende foretrækker en procesvejleder som deres hovedvejleder og dermed én som kan støtte dem i deres progression. Faglige eksperter kan i stedet opsøges efter behov.

De ph.d.-studerende påpeger dog også, at de har behov for en mentor, i den forstand, at de ph.d.-studerende ønsker en vejleder, som de kan henvende sig til med spørgsmål som ikke direkte relaterer sig til afhandlingen - såsom hvordan man gebærder sig i bestemte sammenhænge.

Den ph.d.-studerendes selvopfattelse

De ph.d.-studerendes selvopfattelse afhænger til dels af, hvilken ordning de er på og hvor i forløbet de befinder sig. De interviewede 4+4'ere beskriver det som en bevægelse fra elev til forsker, hvor specialet repræsenterer overgangen mellem de to yderpunkter. 5+3'erne har en anden selvtillid og anser dem selv som kollega (eller i spændingsfeltet imellem lærling og kollega) i det øjeblik de ansættes som ph.d.-studerende. En rolle som desuden er endnu lettere at træde ind i, hvis man har en anden baggrund end på AU.

5+3'erne er også mere bevidste om selv at forsøge at tage rollen som kollega, fremfor at vente på at den bliver dem givet. Et led i denne positionering er, ifølge en af de interviewede ph.d.-studerende, at være bevidst om ikke at elevgøre sig selv. Elev-gørelse sker blandt andet når en ph.d.-studerende kontinuerligt forsøger at få vejledning på sit eget projekt ind af sidedøren, når han eller hun deltager i faglige netværk og/eller forskningsgrupper, hvor det i stedet er essentielt at byde ind, hvis man vil anerkendes som kollega.

Der er et interessant dilemma i forholdet mellem de ph.d.-studerendes selvopfattelse som forsker og vejlederens kollega, og, som det fremgår i interviewene, et forbehold overfor at opsøge sin vejleder og banke på vedkommendes dør - eller gå ind, selv hvis den står åben. Flere ph.d.-studerende forklarer deres tilbageholdenhed med, at de ikke ønsker at "*rende vejlederne på dørene*" - især ikke hvis vejlederen ikke klart har kommunikeret ud, hvorvidt den ph.d.-studerende er velkommen til at kigge uanmeldt forbi. Denne usikkerhed afspejler ikke den ligeværdige kollegiale relation, som flere ph.d.-studerende i øvrigt taler sig ind i.

En medvirkende faktor til at de ph.d.-studerende er tilbageholdende med at tage kontakt, er deres opfattelse af og erfaringer med deres vejledere som yderst tidspressede. En ph.d.-studerende uddyber nedenfor:

Tidspressede vejledere

"Jeg kan næsten ikke lide at spørge mine vejledere om et møde, fordi de har så travlt. Jeg ved godt så nogenlunde, hvad jeg har krav på, men jeg får alligevel næsten dårlig samvittighed over at sige 'jeg vil gerne have, du læser det her'. Min bi-vejleder virker så stresset, at han har jeg valgt at skåne, selvom jeg virkelig har meget brug for at mødes med ham. Det synes jeg er træls. At man som ph.d.-studerende også kommer til at påtage sig et ansvar for, at de ikke skal få det for hårdt."

(Ph.d.-studerende 5+3)

I forhold til mødevirksomhed fremgår det af interviewene, at det dog både er de ph.d.-studerendes og vejledernes opfattelse at initiativet til at indkalde og planlægge møder generelt bør lægge hos den ph.d.-studerende, og at vejlederen kun bør tage initiativ i tilfælde af, at den ph.d.-studerende ikke selv henvender sig.

Der er dog ikke helt enighed omkring hvornår i forløbet at behovet for vejledningsmøder er størst. Flere ph.d.-studerende anbefaler, at man bør tilrettelægge vejledningsforløbet således, at der er ligget flest møder i den sidste del af ph.d.-studiet, hvor arbejdet med at færdiggøre afhandlingen oftest er mest intenst. Derimod er det flere vejlederes erfaring, at det er mest hensigtsmæssigt med en tidlig dialog og i forlængelse heraf mange (men korte) møder i opstartsfasen, for derved at medvirke til at specificere og afgrænse projektet.

Vejledernes syn på de ph.d.-studerende

De fleste af de interviewede vejledere anser ikke ph.d.-studerende som kollegaer, idet magtforholdet er for uligt, så i deres øje træder den ph.d.-studerende først ind i rollen som kollega i det øjeblik, de er færdiguddannede og ansættes på universitetet, indtil da beskrives den ph.d.-studerende blandt andet som

"studerende" eller "lærling", samt periodisk i en mere ligeværdig position som samarbejdspartner. Lærlingerollen er dog ikke udtryk for at vejlederne ønsker en protégé. Tværtimod definerer ph.d.-vejlederne "den gode ph.d.-studerende" som en "selvstændig og nytænkende provokatør".

Den gode ph.d.-studerende

"Den gode ph.d.-studerende er klogere end man selv er - og vildere. Ideelt set er det en som vil noget andet end vi gamle hoveder; én som har en innovativ karakter og som gider forholde sig til det fag, de er på og tænker deres forskning ind i den kontekst, de nu er i. [...] Det er vigtigt for faget, at vi bevarer kontakten til ph.d.-laget, når vi tænker kernen af faglighed."

(Ph.d.-vejleder)

Ph.d.-vejledernes opfattelse af egen rolle

Ifølge Handal og Lauvås (2013:53) er vejledning kendetegnet ved en høj grad af fleksibilitet, idet måden vejledningen udformes på bør ske i samarbejde med dem der vejledes, og derfor indebærer at vejlederen er fleksibel i sin tilgang alt efter, hvem den ph.d.-studerende er og hvor i uddannelsen eller på hvilken uddannelse vedkommende befinder sig. For de interviewede ph.d.-vejlederes vedkommende kommer denne fleksibilitet særligt til udtryk i tilgang og forventninger til den ph.d.-studerende alt efter om det er en 5+3 eller en 4+4 på A-delen.

Studerende eller forsker?

Ph.d. ligger sådan og vibrerer mellem at det stadigvæk er et studium og at det er selvstændig forskning, og det tror jeg også forvirrer de ph.d.-studerende. Nogle gange bliver de behandlet som studerende med en tung byrde af ting de skal behandle ovenfra, og andre gange der forventes det, at de er fri flyvende forskere, som bare kan tage på konferencer og bare være brillante. Jeg kan godt forstå, at det er svært at manøvrere i.

(Ph.d.-vejleder)

I forhold til 4+4 på A-delen er det vejledernes oplevelse, at det kan være relevant at træde ind i rollen som mentor, i den forstand at det kan være nødvendigt at tage lidt mere hånd om dem og italesætte deres dobbelte position som kan være vanskelig at håndtere. Denne vejledningspraksis har dog været en læreproces, idet vejlederne til at begynde med glemte at 4+4'erne ikke har de samme forudsætninger som 5+3, og derfor forventede det samme af og inkludere 4+4 i de samme forums som en "traditionel" 5+3 ph.d.-studerende.

Ekspert

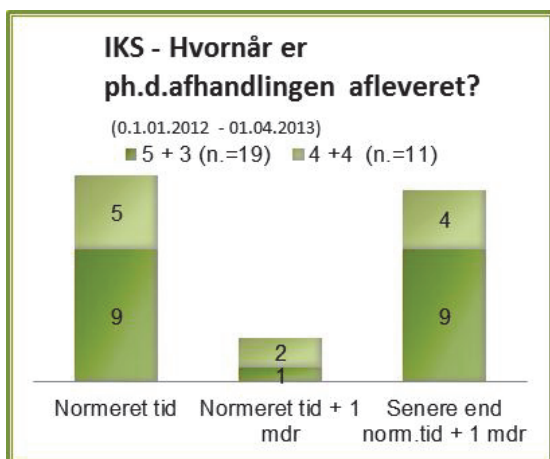
"Faglig ekspert, det er vi faktisk sjældent. Og det hænger jo sammen med den måde, som forskningsprojekter tænkes på på humaniora, fordi de er helt individuelle, så der ser jeg, at vi er faglige eksperter på grundelementerne, dvs. på metode og på det historiske og analytiske indenfor vores fag, men vi er ikke nødvendigvis eksperter på substansen, så det er vigtigt, at man sikrer, at der er medvejledere, der er det."

(Ph.d.-vejleder)

Der er forskel på om de interviewede ph.d.-vejlederne anser det som væsentligt at *den gode vejleder* er faglig ekspert eller ej, men der er konsensus omkring, at vejlederens fornemmeste opgave, er at være procesvejleder og dermed en slags "garant" for den gode vejledning i form af at vejlede så den ph.d.-studerende formår få projektet i hus. For at det kan lykkes, er det en forudsætning, at der skabes tillid i vejledningssituation, så vejleder kan stille skarpe spørgsmål og italesætte det der eventuelt er ved at gå galt, før det ender med en krise. Det er vejlederens ansvar at have overblik og hjælpe projektet fremad, hvilke også kan gøres ved at stille de rigtige spørgsmål, fremfor hele tiden at komme med svar.

Færdiggørelse

Det er en kendsgerning, at mange ph.d.-studerende ikke bliver færdige til tiden (AU ph.d.-handlingsplan: <http://www.au.dk/forskudd/phdhandlingsplan>. Tilgået 01.07.2013). Kun lidt under halvdelen af de ph.d.-studerende som dimitterede fra Arts i perioden 01.01.2012 - 01.04.2013 afleverede deres afhandling inden for den givne tidsramme, hvilket fremgår i de institut-opdelte diagrammer over afleveringstiden som figurerer i dette afsnit⁹.



På de følgende sider vil vi forsøge at give et indblik i, hvad henholdsvis ph.d.-studerende og vejledere oplever, som de afgørende udfordringer i forhold til at færdiggøre projektet, samt deres forslag til mulige tiltag der kan støtte op om færdiggørelse til tiden. Mange af disse temaer korrelerer med forskningen på feltet, som blandt andet peger på tidlig dialog, tidlig skrivning, facilitering af proces samt igen: tillid mellem vejleder og vejledt.

⁹ Diagrammerne er baseret på antallet af dage mellem slutdatoen for den ph.d.-studerendes indskrivning og afleveringstidspunktet for afhandlingen - datoerne er fra et træk fra Ph.d.-Planner.

Udfordringer ved færdiggørelse: ph.d.-vejledernes perspektiv

Tidlig dialog

Flere vejledere gør opmærksom på, at det kan være en udfordring for de kommende ph.d.-studerende at få lavet en realistisk projektbeskrivelse og efterfølgende ph.d.-plan, som er operationaliserbar inden for forløbets tidsramme. "Færdiggørelse til tiden" får derfor de bedste betingelser, hvis kommende ph.d.-studerende har mulighed for at modtage vejledning/sparring meget tidligt i forløbet, eventuelt allerede i selve projektansøgningsfasen. Tidlig dialog bliver i denne optik et konstruktivt redskab i forhold til at færdiggøre projektet til tiden.

En realistisk proces

"Der er et forventningspres når en ph.d.-beskrivelse skal igennem; Sommetider skriver de [studerende] mere det, der er realistisk at få igennem end det, der er realistisk at lave. Sommetider opstår der også spørgsmål 'kan jeg få hjælp til at udskrive interviews?', og så kommer der en masse, der tager meget længere tid end forventet."

(ph.d.-vejleder)

Undervisning

Det er én ph.d.-vejleders holdning, at de ph.d.-studerendes undervisningsforpligtigelse fylder for meget og dermed fjerner fokus fra deres færdiggørelse af afhandlingen. Det er hendes erfaring, at undervisningsforberedelsen tager betydeligt flere timer end der formelt set er kalkuleret med, og at mange ph.d.-studerende derudover påtager sig flere undervisningstimer, da de frygter, at det vil influere på deres fremtidige ansættelsesmuligheder, hvis de siger fra overfor at vikariere.

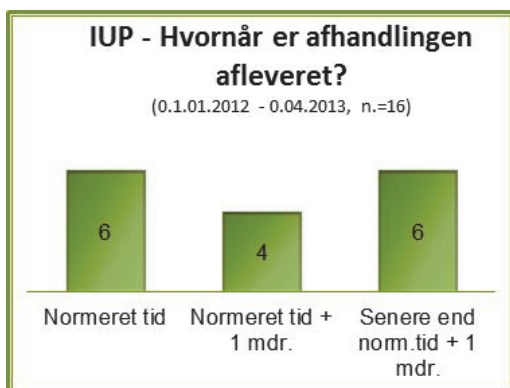
Som ph.d.-studerende er det essentielt at få undervisnings- og vejledningserfaring, så man er kvalificeret til at varetage et adjunktur, men flere vejledere efterlyser mere fleksibilitet i kravene til disse opgaver. Eksempelvis på følgende måde;

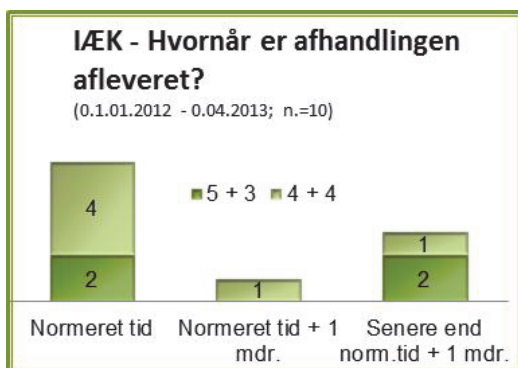
"Som ph.d.-studerende tager man noget undervisning, der passer ind, selvom man ikke fylder hele de 450 timer op det semester, men tager 275 fordi det passer med et forløb, så siger man 'fint, du har lavet et forløb, du har undervist det semester, der stod i din plan'. Og man går ikke ned i petitesse og siger, at der mangler 175 timer, som skal tages næste semester, som så kommer til at fylde forholdsvis meget, så man ikke får skrevet på sin ph.d.-afhandling."

(Ph.d.-vejleder)

Manglende tekstproduktion og rettidig intervention

Den ph.d.-studerendes manglende tekstproduktion udgør en barriere for progression i forløbet og opleves som en væsentlig årsag til, at afhandlingen ikke færdiggøres inden for den givne tidsramme. Manglende tekstproduktion kan bl.a. skyldes alt fra et udslag af skriveblokering til et symptom på dårlig trivsel. I forlængelse heraf oplever flere vejledere, at det kan være en udfordring at opfange og intervenere rettidigt, når den ph.d.-studerende viser tegn på at have problemer.





Ph.d.-vejlederes gode råd

- Det er vigtigt, at man som vejleder er tilgængelig - at "døren står åben". Desuden bør vejlederen tage kontakt til den ph.d.-studerende, hvis den ph.d.-studerende ikke selv tager initiativet.
- Gensidig tillid er essentielt for et godt ph.d.-forløb og knytter dermed an til færdiggørelse. Når vejlederen tror på projektet og den ph.d.-studerende, er det blandt andet lettere at registrere atypisk adfærd hos den ph.d.-studerende og dermed tage problemer i opløbet.
- Skriv! Den ph.d.-studerende skal opfordres til og støttes i at påbegynde skriveprocessen helt fra starten af ph.d.-forløbet. Faglig vejledning bør derfor også altid være på baggrund af skriftligt materiale (på nær dispositionsvejledning). Skriveprocessen anses som mere befordrende på den ph.d.-studerendes refleksion og faglige erkendelser end det udelukkende mundtlige møde.
- En ph.d.-vejleder bør være processtyrer og have tiden for øje. Processen styrkes med deadlines, planer og kontinuitet i mødevirksomheden. Man kan blandt andet benytte halvårsevalueringen som værktøj.
- Indskærp overfor den ph.d.-studerende, at vedkommende kun bør lave oplæg til konferencer eller skrive artikler som kan blive til et kapitel i afhandlingen. Der skal holdes fokus på projektet, ellers risikerer man, at alle produktioner ligger i randzonen af afhandlingen og ikke i centrum.

Ph.d.-studerendes perspektiver på færdiggørelse - hvilke udfordringer?

Manglende tid til fordybelse på grund af undervisning og deltagelse i kurser

Flere ph.d.-studerende gør opmærksom på, at planlægning og gennemførelse af undervisning optager (for) meget af deres tid og dermed fjerner fokus fra selve projektet. De oplever også, at det kan være svært at sige nej, når de bliver adspurgt om at varetage ekstra undervisningstimer (hvilket ifl. retningslinjerne ikke bør foregå det sidste semester af ph.d.-forløbet¹⁰). Den obligatoriske deltagelse i ECTS-kurser fremhæves også som en medvirkende faktor til diskontinuitet i ph.d.-forløbet, idet det er nødvendigt at deltage i mange forskellige kurser, eftersom de enkelte kurser som regel kun giver få point.

Afsluttende fordybelse

"Der bør være en praksis om, at man ikke må arbejde de sidste seks måneder. Jeg ved godt, at man også skal lære at sige nej til opgaver, men det er svært at sige nej, man skal jo løfte i samlet flok.

(Ph.d.-studerende 5 + 3)

Ingen kultur for færdiggørelse til tiden

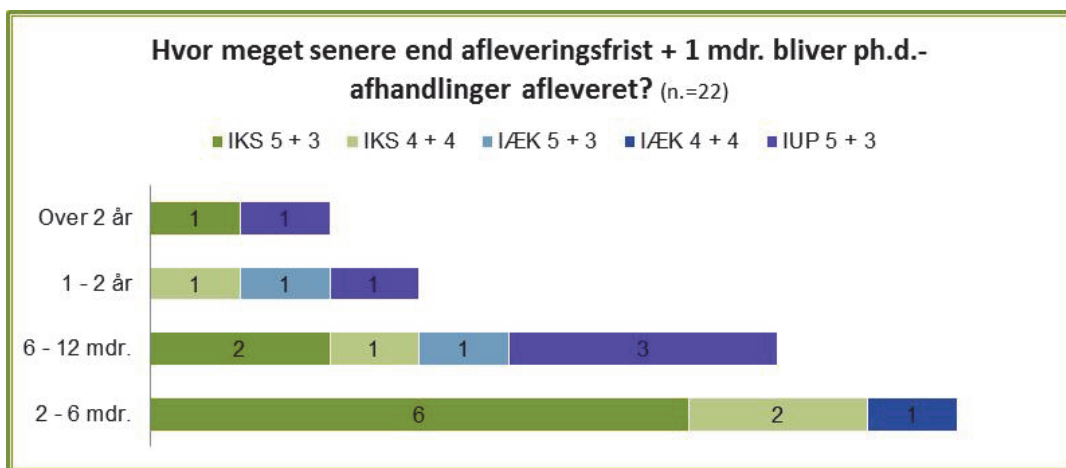
En ph.d.-studerende oplever, at hendes ambition om at aflevere afhandlingen inden for den givne tidsramme modarbejdes af en manglende kultur for færdiggørelse til tiden på instituttet, hvilket blandt andet kommer til udtryk igennem skepsis og manglende opbakning fra vejlederens side.

Publikationer i et færdiggørelsesperspektiv

"Man kan bruge årevis på at blive charmeret af alle dem der vil have en til at skrive artikler til det ene og det andet. Og det skal man jo ikke lade være med, men man skal bare styre det derhen, hvor det passer ind i sit eget projekt."

(Ph.d.-vejleder)

¹⁰ Jf. Retningslinjer - ph.d.-studerendes lønnede institutarbejde s. 3 "Det sidste semester af ph.d.-uddannelsen bør af hensyn til arbejdet med afhandlingen friholdes for arbejdsforpligtelse."



Ph.d.-studerendes behov og gode råd

- Det er vigtigt, at vejleder kan give god procesvejledning.
- Det er en fordel at strukturere sine arbejdsopgaver således, at man som ph.d.-studerende har sammenhængende tid til fordybelse i forskningen og skriveprocessen. De ph.d.-studerende anbefaler enten at afvikle sine aktiviteter (undervisning og kurser) de første to år (5 + 3- ordningen), for derved at kunne holde det sidste år "fri" for forpligtigelser. Alternativt foreslås der en model med sammenhængende tid i et år i midten af forløbet og et halvt år til sidst. På det sidste halve år kan man fordel placere to teoretiske kurser; som inspiration i skriveprocessen.
- Anse halvårsevalueringerne som et værktøj for både ph.d.-vejleder og ph.d.-studerende - både som hjælp til at strukturere forløbet og som et dokument at tale ud fra, hvis der ikke er den forventede progression i forløbet.

Job/karriere og karrierevejledning

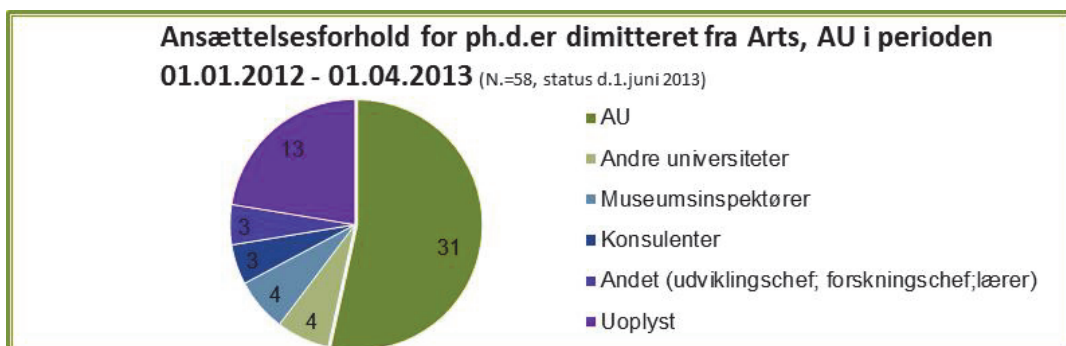
I dette afsnit ses der nærmere på ph.d.-vejlederes og ph.d.-studerendes erfaringer med og behov for karrierevejledning, samt ph.d.-dimittenders job og karriereveje efter afsluttet uddannelsesforløb. Ph.d.-uddannelsen udgør det sidste og øverste niveau i uddannelsesstigen og orienterer sig dermed mod et bestemt udsnit af jobmarkedet, og hvilken beskæftigelse dimittenderne finder på dette jobmarked er igen et væsentligt pejlemærke for selve uddannelsen.

Beskæftigelsesundersøgelser

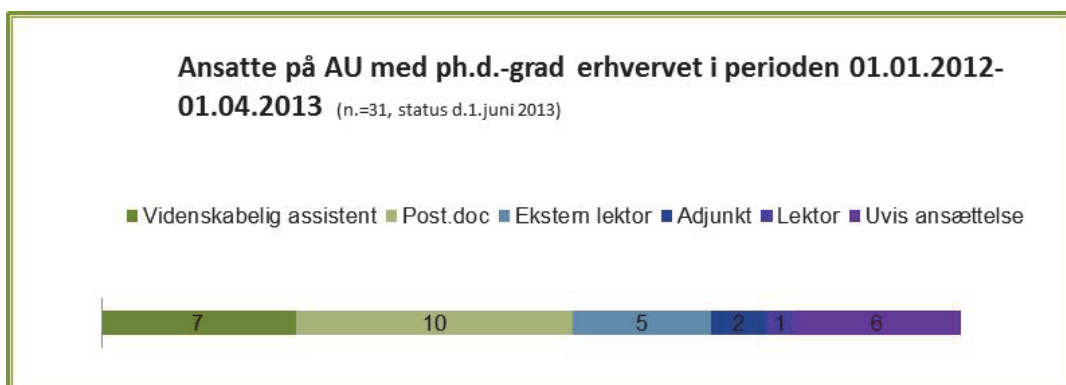
AU har i 2012 foretaget en beskæftigelsesundersøgelse for færdiguddannede ph.d'er fra årgangene 07/08 og 11/12. Svarprocenten fra Arts er henholdsvis 59 % (07/08) og 54 % (11/12) svarende til 22 personer fra hver årgang, hvoraf kun 2 af personerne ikke er i beskæftigelse på undersøgelsestidspunktet. Ser man samlet på de to årgange, er 29 ph.d'er beskæftiget ved universiteter og andre offentlige forskningsinstitutioner; 5 arbejder indenfor offentlig administration og 4 har fundet beskæftigelse på gymnasiale uddannelser, seminarer og lignende. De restende 4 arbejder inden for sundhed; kommunikation; turisme eller ikke-offentlig forskningsvirksomhed. For at se om denne fordeling afspejler en generel tendens, samt for at supplere den eksisterende beskæftigelsesundersøgelse med helt nye beskæftigelsesoplysninger, har vi foretaget en "tracking" af den gruppe ph.d.-dimittender fra Arts, hvis afhandlinger undersøgelsen af foreløbige indstillinger er baseret på (se diagram på næste side).

Denne opsporing er foretaget ved at søge oplysninger om ph.d.ernes aktuelle (1. juni 2013) ansættelsesforhold på internettet. Ved at søge på ph.d.-dimittendernes navne har vi kunnet finde aktuelle beskæftigelsesoplysninger på universiteters oversigter over medarbejdere og på dimittendernes LinkedIn og Facebook profiler, og derefter samkørt disse oplysninger. I tvivlstilfælde er oplysningerne ikke medtaget, og personen figurerer i stedet under "uoplyst". Igennem denne "tracking" er det lykket at finde beskæftigelsesdata på 45 ud de

58 ph.d.-studerende som dimitterede i perioden 01.01.2012 - 01.04.2013, hvilket svarer til en "svarprocent" på 78%.



I tråd med AU's beskæftigelsesundersøgelse fra 2012 fremgår det i cirkeldiagrammet, at hovedparten af ph.d.-dimittenderne har fundet beskæftigelse på universiteter - hovedsageligt på AU. I nedenstående diagram kan man se, hvilke stillinger de 31 ph.d.er er ansat i på AU. Her er det især værd at bemærke, hvor mange ph.d.er der ansættes i post.doc. stillinger. Udover at afspejle hvor få adjunkturer der eksisterer i relation til antallet af færdiguddannede ph.d.er, afføder dette forhold også nogle spørgsmål: Bør man overveje, hvordan man forholder sig til ph.d.-karriereveje i forhold til midlertidige ansættelser? Funge- rer post.doc.' som et værn mod spild af forskerkompetence? Og er der behov for karrierevejledning i jobmuligheder udenfor universitetet?



Karrierevejledning: ph.d.-vejledernes gode råd og ønsker:

Ph.d.-afhandlingen i et karrierespæktiv

Flere ph.d.-vejledere føler, at de har en forpligtigelse til at styre den ph.d.-studerendes forløb og afhandling i retning af mulige aftagere. Derved kobles - enten implicit eller eksplicit - karrierevejledning og den faglige vejledning. For at øge den ph.d.-studerendes fremtidige jobmuligheder rådgiver flere vejledere blandt andet deres ph.d.-studerende til at skrive på engelsk, for derved at give afhandlingen et globalt potentiale.

I relation til afhandlingens format afdækkede fokusgruppeinterviewene med ph.d.-vejledere dog en usikkerhed omkring, hvilket format man bør anbefale i forhold til fremtidige karriermuligheder. For at komme i betragtning til en ansættelse bliver der i dag skelet til ansøgerens publikationsliste, hvilket får flere vejledere til at anse den artikelbaserede ph.d.-afhandling som et strategisk karrieretræk, da den ph.d.-studerende derved publicerer undervejs i forløbet og derfor står i en bedre position som jobsøgende end ph.d.en med en monografi i hånden. Vejlederne er dog i tvivl om denne anbefaling bidrager til en skævhed i hvad man vægter, da forskningsbaseret viden fortsat også bør udkomme i bogform.

Karrierevejledning: adskilt eller integreret opgave

Ph.d.-vejlederne har modsatrettede ønsker i forhold til karrierevejledning af ph.d.-studerende. På den ene side argumenterer en vejleder for en adskillelse af karrierevejledning og fagligvejledning, da relationen mellem ph.d.-studerende og vejleder derved bliver mindre "mudret", og fokus derved forbliver på selve ph.d.-forløbet og afhandlingen. I denne optik bør karrierevejledning i stedet ligge i et andet regi. På den anden side ønsker flere ph.d.-vejledere at blive klædt bedre på til at kunne komme med en kvalificeret karrierevejledning; især i forhold til arbejdsmarkedet uden for universitetsverdenen.

Adjunktkvalifikationer?

I forhold til ph.d.-studerendes fremtidige karrieremuligheder på universitet anbefaler en vejleder, at man bruger ph.d.-studerende som med-undervisere

("føl"). På den måde har man mulighed for at opleve de ph.d.-studerendes undervisningskompetencer og derigennem vurdere deres adjunktpotentiale. Set med de ph.d.-studerendes øjne kobles deres undervisningsopgaver og chancerne for en fremtid på universitet også, når deres vejleder giver strategiske råd om, hvilket fag man skal forsøge at blive underviser i, i forhold til mulige jobåbninger.

Ph.d.-studerende

Karrierevejledning? Ja tak!

De ph.d.-studerende efterspørger mere karrierevejledning. Det gælder både i forhold til deres muligheder i ind- og udland; samt inden og uden for den akademiske verden. Især sidstnævnte opleves som et overset område og de ph.d.-studerende ønsker derfor karrierevejledning målrettet museumsverdenen, gymnasier og det private erhvervsliv. Flere af de interviewede ph.d.-studerende understreger dog, at de ville foretrække at modtage karrierevejledning fra deres egen hoved- eller bi-vejleder, som de forestiller sig ville kunne give en mere fokuseret karrierevejledning, på baggrund af deres indgående kendskab til den ph.d.-studerendes forskningsområde, end en ekstern karrierevejleder.

Publikationer

Publikationer er et tema som alle ph.d.-vejledere og ph.d.-studerende har bragt op i fokusgruppeinterviewene, og derfor er det oplagt at pege på publicering som et centralt, men måske underbelyst, parameter for kvalitet i ph.d.-uddannelsen.

Tidligere i denne rapport er publikationer omtalt i forbindelse med færdiggørelse. For at færdiggøre til tiden, er det en ph.d.-vejleders erfaring, at alt hvad de ph.d.-studerendes foretager sig skal være relateret til deres projekt, og derfor bør de kun skrive artikler, hvis disse artikler kan konverteres til et kapitel i selve afhandlingen (eller udgøre en af artiklerne i en artikelaftandling). En anden ph.d.-vejleder nævner artikelskrivning som et element ved det faglige samarbejde mellem vejleder og ph.d.-studerende, som, i denne vejleders optik, kendetegner det gode ph.d.-forløb.

Ingen af de interviewede ph.d.-studerende er dog i den situation at have en vejleder som tager initiativ til fagligt samarbejde omkring publikationer. Derfor efterlyser de ph.d.-studerende mere fokus på artikelskrivning i ph.d.-vejledningsforløbet. De ønsker:

- Vejledning i at forfatte en videnskabelig artikel.
- Introduktion til, hvilke tidsskrifter der er relevante og realistiske at forsøge at publicere i.
- Introduktion til peer-review-processen.
- At ph.d.-vejlederne på Arts lader sig inspirere af den naturvidenskabelige tradition for at have flere forfattere på publikationer og i forlængelse heraf inviterer deres ph.d.-studerende til et samarbejde omkring artikelskrivning.

Internationalisering

Både ph.d.-vejledere og ph.d.-studerende peger på internationalisering som en udfordring i ph.d.-forløbet. Udfordringerne knytter sig til to bevægelser i internationaliseringsprocessen; når ph.d.-studerende fra AU skal på udlandsophold og når udenlandske studerende får et ph.d.-stipendium på AU.

Udlandsophold og konferencer

Ph.d.-vejlederne oplever, at de ph.d.-studerende generelt er motiverede for at deltage i internationale konferencer, selvom det dog er nødvendigt at skubbe lidt til 4 +4'erne, især hvis deltagelsen er med "paper". Initiativet til at finde de rette konferencer bør, ifølge vejlederne, ligge hos den ph.d.-studerende selv, men det er vejlederens ansvar at sikre sig, at konferencerne har en varieret karakter og at de tænkes ind i forskellige typer af netværk. Et råd er for eksempel, at de ph.d.-studerende bør deltage i en national; en nordisk og to internationale konferencer, som så kan være relateret til forskellige dele af deres forskning.

I modsætning til de mere uproblematiskede konferencedeltagelser rejser der sig nogle problematikker ved internationaliseringsprocessen, når det drejer sig om de ph.d.-studerendes obligatoriske udlandsophold;

- Flere ph.d.-vejledere oplever, at mange ph.d.-studerende enten ikke har mulighed for eller ikke er motiverede for at tage udenlands.
- Ph.d.-vejlederne føler, at man har decentraliseret ansvaret til dem ved at gøre udlandsophold obligatoriske, og dermed givet vejlederne en opgave, som de ikke nødvendigvis er i stand til at løfte. Der kan eksempelvis være strukturelle eller sociale årsager til, at en ph.d.-studerende foretrækker at blive i Danmark; som for eksempel familieforhold, eller en formodning om, at ens chancer for at udvikle en karriere er større, hvis man bliver i Danmark.

- Den ph.d.-studerendes udlandsophold kan i for høj grad komme til at afhænge af, hvilket og hvor stort internationalt netværk vejlederen har.
- Er internationale ophold automatisk fremmende for ethvert ph.d.-forløb og for den ph.d.-studerendes fremtidige karriere?

Slår vejleders netværk til?

"Vi er simpelthen ikke er gode nok til at hjælpe de ph.d. studerende med at finde de rigtige steder og de rigtige kontaktpersoner. Vi bruger jo vores eget netværk, men måske duer det ikke til det, de studerende sidder med. Det er vanskeligt at løfte opgaven med internationalisering, så det bliver fagligt forsvarligt."

(ph.d.-vejleder)

Det gode udlandsophold

"Overraskende nok har det faktisk givet lidt respekt at komme fra Aarhus. Så jeg har mødt mange internationale forskere, også navne som har været idoler, der har været utroligt åbne overfor at komme i dialog. Jeg var på udlandsophold i 4 måneder og sad ved den samme afdeling som to af mine hovedteoretikere. Det er jo luksus. Samtidig var jeg på fire andre universiteter og besøgte folk der og underviste. Så det var en utrolig stor motivation for mig og det har hjulpet mit projekt meget at få åbnet de her internationale døre. Også i forhold til anerkendelse, og jeg har fået mange kollegaer, som ikke sidder ved Aarhus, men som jeg skriver sammen med på månedsbasis.

Samtidig har det også hjulpet mit projekt meget. Jeg sidder i allersidste fase, og ved hvert af mine afhandlingskapitler har jeg nu en international læser på, der giver feedback. Det har været noget, jeg selv har opsøgt og det har givet pote."

(ph.d.-studerende, 4 + 4)

Internationale ph.d.-studerende

De ph.d.-studerende ønsker en styrket internationalisering på AU. Tilstedeværelsen af flere internationale kollegaer vil bidrage til etableringen af faglige netværk der rækker ud over landets grænser, og samtidig ligger der en forventning hos de ph.d.-studerende om, at det vil være gavnligt for deres projekt og berigende i al almindelig at være en del af et internationalt miljø til hverdag.

Vejleders ansvar...

"Det gør også mig usikker ift. om jeg nu får sagt alle de ting, der er vigtige at sige - ingen andre gør det. Men jeg må jo prøve, for det er uoverskueligt for udenlandske ph.d.-studerende at navigere i vores system. Vi har behov for noget support, så de kan spørge nogen, for jeg ved ikke, om jeg siger det korrekte."

(ph.d.-vejleder)

Forhindringer

Ph.d.-vejlederne peger på nogle væsentlige forhindringer som står i vejen for en vellykket integration af internationale ph.d.-studerende på AU.

- Ansøgningen:

Internationale studerende står overfor en stor udfordring i forhold til at skrive ph.d.-ansøgningen ind i en dansk kontekst. Diskurser, kulturer og hvad der lægges vægt på skal afkodes, hvilket den studerende har størst chancer for at lykkes med, hvis vedkommende har mulighed for at sparre med en dansk ph.d.-vejleder.

- Introduktionskurser aflyses

Det er vigtigt at være opmærksom på, at internationale ph.d.-studerende er ekstra sårbare, når introduktionskurser aflyses.

- Der mangler informationsmateriale på engelsk!

- Behov for en kontaktpersons-ordning

Ph.d.-vejlederne føler sig ikke tilstrækkeligt klædt på til at kunne rådgive internationale ph.d.-studerende i de praktiske og administrative anliggender, som de ph.d.-studerende skal forholde sig til i løbet af ph.d.-forløbet. Der foreslås, at udenlandske ph.d.-studerende tilknyttes en kontaktperson, fremfor en passiv "helpdesk".

Administrative og organisatoriske udfordringer

Nærmeste leder

"Vi har en vejleder; en ph.d.-skoleleder; en forskergruppeleder, som er den, man er til MUS samtaler hos. Jeg var rigtig positiv overrasket over MUS samtalen, den fik jeg meget ud af. Så har man sin UFU leder og sin institutleder, men det er i princippet sekretæren man skal hen til, hvis der er noget..."

Eksempelvis hvem i det her system skal vide, at jeg er i udlandet en måned? Hvem har jeg egentlig pligt til at informere? Efter MUS-samtalen er det den person, jeg hæfter mig på, hvis der opstår noget, men er det i virkeligheden én fra administrationen, jeg skal have fat i?"

(Ph.d.-studerende 5 + 3)

Det er de administrative og organisatoriske sider af ph.d.-forløbet som volder både vejledere og ph.d.-studerende de største frustrationer.

- Hvem er din nærmeste leder? De ph.d.-studerende ønsker at der enten bliver skåret ned på antallet af lederskikkelser, de skal forholde sig til, eller at det ekspliciteres, hvem deres nærmeste leder er, og hvilke forventninger der ligger i relation til vedkommende.
- Der er en oplevelse af konstant skiftende retningslinjer, lavt informationsniveau og manglende støtte til de administrative opgaver, især i fraværet af sekretærer på institutterne. Både vejledere og ph.d.-studerende udtrykker i forlængelse heraf usikkerhed omkring, hvilke forpligtigelser de har

og hvordan reglerne skal forvaltes, og er bekymrede for at overse krav og regler som vil kunne få konsekvenser.

- Både ph.d.-studerende og vejledere er af den opfattelse at der går for meget tid med administrative opgaver. Især ph.d.-planner er meget kritiseret for ikke at fungere optimalt og for at være meget tidskrævende.

Tillid

"Der er en god pointe i at separere administrativ og faglig vejledning, for som jeg tænker et godt ph.d. forløb, så bygger det på tillid. Så skal man ikke være blind for, at hvis man svigter tilliden, fordi man administrativt har overset nogle ting, så kan det tit blive blandet sammen med den faglige tillid, så den også krakelerer."

(ph.d.-vejleder)

I modsætning til de øvrige interviewede gør en ph.d.-studerende opmærksom på, at denne utilfredshed i høj grad også handler om indstilling, for er indstillingen negativ nærer det en "brok-kultur" (se boksen).

Brok

"Der er mange, der rundt omkring brokker sig over ph.d. planner osv., også min vejleder, men det handler meget om, hvilken indfaldsvinkel man har til det. Hvis både den ph.d.-studerende og vejlederen er enige om, at det er et godt værktøj og det fungerer, så tror jeg det kan være et godt værktøj. Hvis det kun er den ene af de to, som tror på projektet, så bliver det noget, der bare skal overstås."

(Ph.d.-studerende 5+3)



En vigtig opgave for ph.d-skolen må derfor være at opkvalificere og støtte vejlederne i brug af de administrative værktøjer, således at den ph.d.-studerende ikke fanges i et krydspres mellem organisatoriske forventninger og vejlederes modvilje (i enkelte tilfælde beskrevet som opfordring til "civil ulydighed").

Litteraturliste

- Eley, A.R. & Jennings, R. (2005). *Effective Postgraduate Supervision. Improving the Student/Supervisor Relationship*. Open University Press.
- Bengtzen, S.(2012). *Didaktik og idiosynkrasi. En undersøgelse af vejledningssamtalen på universitetet med fokus på forholdet mellem personligt og fagligt indhold*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Bengtzen, S. (2011). Getting personal – what does it mean? A critical discussion of the personal dimension of thesis supervision in higher education. In *London Review of Education*, Vol. 9, No. 1, March issue 2011(pp.109-118)
- From, U. & N.N.Kristensen (2005) *Proces og struktur i ph.d.-forløbet: Om at leve og overleve*. Samfundslitteratur, København.
- Handal, G. & P. Lauvås (2013): *Forskningsveilederen*. Cappelen Akademiske forlag
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Hermann, K.; Jensen, T. K. & Wichmann_Hansen, G. (2013). *Kvalitet i ph.d.-forløb. En undersøgelse blandt ph.d.-studerende på Aarhus Universitet*. Aarhus: Center for Undervisning og Læring, Aarhus Universitet.
- Kimby, C.K. (2005). Ph.d.-studium i et forskernetværk (pp.211-222). IN From, U. & Kristensen, N.N. (red.). *Proces og struktur i ph.d.-forløbet – om at leve og overleve*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Lovitts, B. (2007). *Making the implicit explicit. Creating performance expectations for the dissertation*. Stylus publishing, Virginia.
- Ludvigsen, S.R. & Digernes, T.Ø. (2006). Integrasjon av stipendiater i produktive forskningsmiljøer: Udfordringer for forskningslederne. (pp.80-100). IN Dysthe, O. & Samara, A. (red.). *Forskningsveiledning på master- og doktornivå*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Meyer, H. (2005). *Hvad er god undervisning*. København: Gyldendal.
- Thomas, L., & Hixenbaugh, P. (Eds.) (2006). *Personal tutoring in higher education*.

Stoke on Trent: Trentham Books

Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (2013) Hvordan kan kriterier for ph.d.-bedømmelser danne grundlag for ph.d.-uddannelse? Pædagogiske perspektiver af en analyse af 41 ph.d. bedømmelser fra et humanistisk fakultet. I *Dansk Universitetspædagogiske Tidsskrift, DUT*, årgang 8, nr. 15, 2013

Wheeler, S. & Birtle, J. (1993). *A Handbook for Personal Tutors*. Buckingham: Open University Press.

Wichmann-Hansen; Eika & Mørcke (2007). *Hvad findes der af litteratur om vejledning? Litteratursøgning med fokus på publicerede, evidensbaserede studier*. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift nr.3.

Wisker, G. (2005). *The Good Supervisor. Supervising Postgraduate and Undergraduate Research for Doctoral Theses and Dissertations*. New York: Palgrave Macmillan.

Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M. & Ridley, P. (2008). *Working one-to-one with students. Supervising, Coaching, Mentoring, and personal tutoring*. New York and London: Routledge.

Bilag 1: Referencedokumenter

Er man interesseret i at vide mere om den uddannelsespolitiske kontekst for ph.d.-uddannelsen, optræder der nedenfor en kort introduktion til relevante referencedokumenter.

Ph.d.-bekendtgørelsen

Den 1. september 2013 trådte en ny ph.d.-bekendtgørelse i kraft (bekendtgørelse nr. 1039 af 27. august 2013) og erstattede dermed bekendtgørelsen fra 14. januar 2008. De væsentligste indholdsmæssige ændringer i den nye bekendtgørelse omfatter¹¹:

- Fokus på erhvervsrettede elementer i ph.d.-uddannelsen samt på relevans i forbindelse med kursuskrav og opnåelse af erfaring med undervisning eller vidensformidling.
- Mere fleksible rammer for institutioners internationale samarbejde om ph.d.-uddannelse samt præcisering af institutionernes muligheder for at udstede fælles- og dobbeltgrader.

'Ph.d.-bekendtgørelsen' kan ses på:

- <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=152430>

Ønsker man en uddybende og mere forklarende version, anbefales det at orientere sig i dokumentet; 'Vejledning om bekendtgørelse nr. 1039 af 27. august 2013 om ph.d.-uddannelsen ved universiteterne og visse kunstneriske uddan-

¹¹ Jf. følgebrev til ph.d.-bekendtgørelsen;
<http://fivu.dk/lovstof/gældende-love-og-regler/uddannelser/folgebrev-til-ph-d-bekendtgorelsen.pdf>

nellesinstitutioner (ph.d.-bekendtgørelsen)' som kan ses på hjemmesiden for Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser.

- <http://fivu.dk/lovstof/gældende-love-og-regler/uddannelser/vejledning-ph-d-bekendtgørelsen.pdf>

Salzburg principperne

Som et led i Bologna-processen¹² udvikledes der i 2005 i Salzburg et sæt af principper som havde og stadig har til formål at fungere som retningslinjer for reformer på ph.d.-området i Europa.

De 10 Salzburg principper er gengivet nedenfor (på engelsk), men kan også læses i original dokumentet; 'Bologna Seminar on "Doctoral Programmes for the European Knowledge Society". Conclusions and Recommendations.' ¹³

1. **The core component of doctoral training is the advancement of knowledge through original research.** At the same time it is recognised that doctoral training must increasingly meet the needs of an employment market that is wider than academia.
2. **Embedding in institutional strategies and policies:** universities as institutions need to assume responsibility for ensuring that the doctoral programmes and research training they offer are designed to meet new challenges and include appropriate professional career development opportunities.
3. **The importance of diversity:** the rich diversity of doctoral programmes in Europe -including joint doctorates - is a strength which has to be underpinned by quality and sound practice.

¹² Bologna-processen er betegnelsen for et mellemstatsligt europæisk samarbejde om at skabe et fælles rum for videregående uddannelser i Europa. Bologna-deklarationen blev vedtaget i 1999 af undervisningsministre for i alt 29 europæiske lande. I dag udgøres Bologna-processen af 47 medlemslande, samt en række rådgivende organisationer.

¹³ http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Conclusions.1108990538850.pdf

4. **Doctoral candidates as early stage researchers:** should be recognized as professionals – with commensurate rights - who make a key contribution to the creation of new knowledge.
5. **The crucial role of supervision and assessment:** in respect of individual doctoral candidates, arrangements for supervision and assessment should be based on a transparent contractual framework of shared responsibilities between doctoral candidates, supervisors and the institution (and where appropriate including other partners).
6. **Achieving critical mass:** Doctoral programmes should seek to achieve critical mass and should draw on different types of innovative practice being introduced in universities across Europe, bearing in mind that different solutions may be appropriate to different contexts and in particular across larger and smaller European countries. These range from graduate schools in major universities to international, national and regional collaboration between universities.
7. **Duration:** doctoral programmes should operate within an appropriate time duration (three to four years full-time as a rule).
8. **The promotion of innovative structures:** to meet the challenge of interdisciplinary training and the development of transferable skills.
9. **Increasing mobility:** Doctoral programmes should seek to offer geographical as well as interdisciplinary and intersectoral mobility and international collaboration within an integrated framework of cooperation between universities and other partners.
10. **Ensuring appropriate funding:** the development of quality doctoral programmes and the successful completion by doctoral candidates requires appropriate and sustainable funding.

Salzburg II

Siden Salzburg principperne i 2005 har europæiske universiteter været i gang med at reformere ph.d.uddannelserne, særligt har reformerne resulteret i etableringen af forskerskoler. I 2010 udgav European University Association Council for Doctoral Education (EUA-CDE) 'Salzburg II anbefalingerne', som bygger

på de foregående 5 års erfaringer med og resultater af implementeringen af Salzburg principperne. Dokumentet kan ses på EUA's hjemmeside på følgende link:

- http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Salzburg_II_Recommendations.sflb.ashx

Salzburg II anbefalingerne skal læses som tre overordnede kategorier:

- Første kategori cementerer, at ph.d.-uddannelsen fortsat skal bygge på udøvelse af forskning.
- Anden kategori består af forskellige konkrete forslag til forbedringer af ph.d.-uddannelsen, der dog alle tager højde for uddannelsens yderst individuelle form og de ph.d.-studerendes behov for uafhængighed og fleksibilitet.
- Tredje kategori anbefalinger er hovedsageligt henvendt til politiske beslutningstagere og omhandler institutionel autonomi og bæredygtig finansiering af forskerskoler.

Bilag 2: Metode

Dokumentanalyse af ph.d.-indstillinger

Der er undersøgt 53 foreløbige ph.d.-indstillinger fra Arts, Aarhus Universitet fra perioden 1.1.2012 – 1.4.2013. Det var hensigten at analysere alle indstillinger fra 2011 og 2012, men indstillingerne fra 2011, samt 5 fra 2012 har ikke været tilgængelige på grund af administrative omstruktureringer. Det metodiske greb på dokumentanalysen har været at kategorisere alle vurderende kommentarer i bedømmelserne efter hvilket tekstelement i afhandlingen de vedrører ("problemformulering", "empiri" osv.) og registreret kommentaren som enten "positiv" eller "negativ". Positiv/negativ vurderingen er ikke gensidigt udelukkende - i adskillige tilfælde indgår der både en positiv og en negativ kommentar til samme tekstelement. Det skal med rette også nævnes, at i og med kategorierne ikke lader sig skarpt afgrænse, kan nogle kommentarer placeres flere steder og det er derfor en vurderingssag fra vores side, hvilken kategori kommentaren er registreret i.

Vi har valgt udelukkende at basere analysen af ph.d.-indstillinger på foreløbige indstillinger. Dette skyldes, at den kritiske bedømmelse af afhandlingen er identisk i den foreløbige indstilling og den endelige indstilling, og ved at analysere foreløbige indstillinger er det muligt at inkludere bedømmelsen af de afhandlinger som ikke umiddelbart er antaget til forsvar, og desuden gentages eller ekspliciteres bedømmelsesudvalgets kritikpunkter ofte i opsummeringen af, hvilke punkter der ønskes diskuteret under det mundtlige forsvar, og disse figurerer kun i den foreløbige indstilling.

Skema med den samlede vurdering af 7 afviste ph.d.-afhandlinger

	Positiv	Negativ	Værdiladede vurderinger (kun negative)
Indledning: emnevalg, problemformulering, begrebsdefinitioner, afgrænsning	1	6	Mangler begrebsafklaring. For uspecifik / uklar problemformulering.
Forskningsoversigt, kontekstualisering, faghistorie (kildebrug)	2	3	For overfladisk. Mangler overblik over centrale debatter.
Metode (og metodekritik)		5	Mangler diskussion af metoderne og hvordan de adskiller sig fra hinanden. Langt imellem metodeteori og metodevalg. Valg af metode er diffus. Mangler kritiske evalueringer af anvendte metoder.
Empiri	3	4	Uklart hvad der er afhandlingens empiriske forankrede forskningsbidrag. Uklart hvad datagrundlaget er. Bør tydeliggøres hvordan empirisk data er frembragt. Ingen beskrivelse af hvordan empirisk materiale er blevet behandlet i analyseprocessen. Spinkelt empirisk grundlag. For meget empiri – valget bør præciseres.
Teori (omfang og anvendelse)	3	5	Usammenhængende og uargumenteret. Forfatteren fortaber sig i irrelevante teoretiske diskussioner. Bør strammes op. Misforståelser af de teoretiske bidrag. For eklektisk. Mangler sammenhæng med empiri.

	Positiv	Negativ	Værdiladede vurderinger (kun negative)
Analyse(r)	4	4	Teori og analyse rodes sammen. Analyseprocesser bør tydeliggøres. For mange teoretiske begreber i den analytiske ramme. Mangler transparens ift. hvad der fører til konklusionerne. Usystematiske og ikke-stringente analyser. Analytisk tilgang savnes – for deskriptivt.
Argumentation		2	Ikke tilstrækkeligt. En klarere argumentation er ønskelig.
Konklusion		3	Mangler sammenhæng med empiri. Unuanceret. Demonstrerer uklar forståelse for forskningssituationen. Konklusionerne trækker på resultater, næsten har været fraværende i analysen.
Positionering af skriveren: med kritisk distance, personligt engagement		1	Svaghed at forfatteren ikke har præciseret sit eget ståsted og holdninger.
Struktur (opbygning, klarhed, overblik)	1	5	Vanskeligt at følge forskningsprocessen. Svært at få overblik – savnes en bedre struktureret sammenhæng. Problematisk.
Sprog og formalia	2	3	Afhandlingen skæmmes af meget generelle henvisninger. Mangler referencer. Slåfejl, stavefejl, fejl i referencer. Næsten alle henvisninger mangler i litteraturliste. Skrevet forkerte navne og citater.

De konkrete rammer for observationer af vejledningspraksis og efterfølgende supervision, samt metodiske og etiske overvejelser.

Den enkelte ph.d.-vejleder har været tilknyttet en af undersøgelsesgruppen, der har fungeret både som observatør og efterfølgende som pædagogisk sparringspartner for den pågældende vejleder. I alt fire ph.d.-vejledere fra Arts har indgået i undersøgelsen. Hver enkelt af de fire vejledere er blevet observeret til ét vejledningsmøde med en eller flere ph.d.-studerende. Supervisionsdelen har bestået i, at hver vejleder har mødtes med observatøren/den pædagogiske sparringspartner til en førsamtale, observation af vejledningsmødet, samt en eftersamtale. Under førsamtalen har den enkelte vejleder beskrevet sine forforståelser af egen vejledningspraksis, samt der er blevet talt om, hvilket fokus, vejleder kunne tænke sig, at den pædagogiske sparringspartner ville lægge på observationen. Til selve observationsdelen har den pædagogiske sparringspartner siddet med til vejledningsmødet mellem vejleder og studerende, mens der er blevet taget noter – men sessionen er ikke blevet optaget på diktafon eller video. Til eftersamtalen har den pædagogiske sparringspartner lagt sine observationer frem med henblik på fælles refleksion over disse.

Det kan for nogen være en fremmed og lidt ubehagelig oplevelse at modtage supervision på deres vejledningspraksis, da denne per tradition ofte foregår i et lukket og fagligt intimt rum mellem vejleder og studerende. Hensigten med supervisionen/observationen var på ingen måde at udstille eller blotte en potentielt sårbar situation ved at lægge den konkrete vejledning ud i et offentligt rum. Det skal understreges, at supervisionen/observationen er foregået som en fortrolig proces. Derfor rummer rapporten ingen direkte citater eller konkrete eksempler fra observationerne og de efterfølgende samtaler.

Interviews: fokusgrupper og individuelle

Det var intentionen at lave 1 fokusgruppeinterview med ph.d.-vejledere og 1 med ph.d.-studerende på hvert institut på Arts, dvs. i alt 6 fokusgruppeinterviews med 3-4 deltagere. Det viste sig dog desværre ikke muligt at rekruttere dette antal deltagere til interviews. Den manglende tilslutning, samt udeblivelser på dagen for interviewet betyder, at det samlede antal interviewede og ob-

serverede personer fordeler sig som vist i nedenstående skema. Som det her fremgår, er alle institutter fra Arts repræsenteret i undersøgelsen af kvalitet i ph.d.-uddannelsen.

	Fokusgruppeinterviews	Individuelle inter-views	Vejledningsobservationer
Ph.d.-vejledere	• 3 vejledere fra IÆK • 2 vejledere fra IUP	• 1 vejleder fra IÆK	• 3 vejledere fra IKS • 1 vejleder fra IUP
Ph.d.-studerende	• 2 fra IKS (5+3 og 4+4) + 1 fra IÆK (5+3) • 2 fra IÆK (5+3 og 4+4)	• 1 ph.d.-studerende fra IUP	

Interviewene med ph.d.-vejledere og ph.d.-studerende har været semi-strukturerede og er bygget op omkring mindre opgaver, der skulle facilitere en gruppediskussion deltagerne imellem. Et eksempel på udgangspunktet for en af disse refleksionsøvelser ses i nedenstående figurer. Det er igennem interviewene forsøgt at identificere ph.d.-vejlederes og ph.d.-studerendes perspektiver på god vejledning og den gode vejleder; udfordringer i ph.d.-forløbet; roller i vejledningen; opgaver i forløbet, samt udfordringer i forhold til at færdiggøre ph.d.-projektet. Både individuelle interviews og fokusgruppeinterviews er af cirka 1,5 times varighed.

