

# 1 Indledning

Hvorfor skriver man specialer i en eller anden form på alle videregående uddannelser? Hvad er det, man lærer netop ved at skrive et speciale? De specialer, der skrives i dag, har forskellig udformning, og specialet reguleres i stigende grad fra politisk side. Det rejser spørgsmålet om, hvorvidt der er grænser for, hvad det giver mening at kalde "et speciale". Kan man frit ændre på både rammer og produktkrav uden konsekvenser for læringsudbyttet eller specialets funktion? For at kunne svare på den slags spørgsmål er det en forudsætning, at man kan diskutere specialets rolle, herunder hvad det er man lærer og skal lære ved at skrive speciale, samt hvilken betydning konkrete krav og rammer har for læringsudbyttet i forhold til specialet.

Men i betragtning af den betydning, specialet tildeles på de fleste videregående uddannelser, så er det ikke nemt at finde svar på denne type spørgsmål. Det hænger sammen med, at universitetspædagogisk forskning er et relativt nyt forskningsområde i dansk sammenhæng,<sup>1</sup> og meget af det hidtidige arbejde på feltet har været motiveret af presserende, konkrete problemer.

Det korte perspektiv viser sig ved, at universitetspædagogiske undersøgelser ofte sigter imod at løse problemer og komme med anvisninger til konkrete forbedringer af praksis, fx hvordan man bedst vejleder, hvordan et speciale bedst bygges op, og hvordan man som studerende skal agere for at kunne blive færdig inden for tidsrammen. De svar, man kommer frem til, kan være praktisk anvendelige med det samme, og derfor er relevansen af undersøgelser af denne type indlysende. Men hvis den konkret problemløsende tilgang kommer til at stå alene, risikerer man at miste noget af det, som forskningen i andre sammenhænge prises for at kunne bidrage med: at undersøge, udfordre og redefinere de grundlæggende forståelser og betydningssammenhænge, der hersker på et givet felt. Hvis den universitetspædagogiske forskning skal udvikle sig, så skal den også kunne udpege og rumme problemstillinger, der ikke direkte fremtræder som konkrete problemer, der kalder på en løsning her og nu. Det er ikke nok alene at undersøge specialets *hvordan*, forskningen må også stille spørgsmål, der sigter

mod at afdække, problematisere og udfolde grundlæggende forståelser og indsigter.

For at kunne undersøge, hvad man kan kalde specialets *hvorfor*, er det nødvendigt at rette fokus mod det diskursive rum, hvis konturer og strukturer er med til at determinere, hvordan det overhovedet er muligt at forstå specialets betydning. Hvilke diskurser er der til rådighed for og aktiveres der i konstruktionen af specialets betydning? Hvordan relaterer disse diskurser sig til hinanden? Hvilke forståelser af specialets betydning er det muligt at etablere inden for feltets diskursive rum? I denne bog rejses et refleksionsrum for disse spørgsmål.

For at kunne give mulige svar på disse spørgsmål undersøges specialets betydning i bogen i et *udefra*- og *indefra*-perspektiv.

I et *udefra*-perspektiv analyseres litteraturen om specialet i en dansk sammenhæng som en samlet helhed. For at finde mulige svar på specialets *hvorfor*, kortlægges og analyseres den samlede specialelitteratur set fra et dansk perspektiv, hvorefter der trækkes tråde til den internationale litteratur om emnet. På den ene side forekommer specialet velbehandlet i litteraturen, da der findes en rigdom af materiale om specialet, og på den anden side er det vanskeligt at finde litteratur, hvis hovedformål det er at beskrive dimensioner af specialets *hvorfor*. Den dimension, der har vist sig mest relevant, er specialet behandlet som lærings- og bedømmelsesform, hvorfor der særligt fokuseres herpå. Specialelitteraturen udgør dermed ikke blot et afsæt for undersøgelsen, men indgår som empirisk analysegenstand, der ved hjælp af metoder inspireret af *grounded theory* kategoriseres og analyseres med det formål at undersøge, hvordan specialets betydning konstrueres. Temaer i den samlede specialelitteratur udpeges med det formål at give et samlet billede af, hvilke dimensioner af specialet litteraturen beskæftiger sig med, og hvilke der ikke behandles. For specialelitteraturens organisering er i sig selv med til at fortælle noget om, hvordan det er muligt at opfatte specialet. På baggrund af et systematisk arbejde med litteraturen vises det, at specialelitteraturen kan inddeles i otte relativt faste kategorier, som er med til at forme vores forståelse af, hvilke dimensioner af specialet det er relevant at beskæftige sig med. En dimension, der som nævnt i meget begrænset grad kommer til syne, er specialets *hvorfor*, og når specialets *hvorfor* tages op i litteraturen, sker det primært som afsæt for det egentlige formål, nemlig at give en række svar på *hvordan*. Specialets *hvorfor* er litteraturens blinde plet, og det fortæller i sig selv noget om vores forhold til specialet. For at kunne analysere specialelitteraturen er det nødvendigt

med en opmærksomhed på makrodiskurser på uddannelsesområdet og deres betydning for, hvordan specialelitteraturen tager form. Til det formål udpeges og diskuteres forholdet mellem en dannelses- og kompetencemakrodiskurs i forbindelse med behandlingen af specialelitteraturen.

At spørge til specialets *hvorfor* er altså ikke så ligetil. Litteraturen giver ikke mange svar (i hvert fald ikke direkte adspurgt), og det gør de formelle beskrivelser af specialet i diverse love, bekendtgørelser og studieordninger heller ikke. Studieordningernes beskrivelser af specialet er ofte meget korte og præget af deres status som juridisk dokument, ligesom beskrivelser af specialet i andre policydokumenter er sparsomme. Det er altså ikke nemt at finde ekspliciterede begrundelser for, hvorfor der skrives speciale i en eller anden form på alle danske fakulteter, eller hvorfor specialet har den eksisterende udformning. Det er heller ikke nemt at finde udfoldede diskussioner om, hvilken funktion specialet har for universitetet som helhed, fagenes identitet og de studerendes faglighed. Specialet fremstår som en historisk forankret eksamensform, og forståelsen af specialets betydning er dermed fortrinsvis forankret i de faglige miljøer og hos den enkelte specialevejleder.

Derfor har jeg for at kunne få adgang til at forstå "indefra" (Yannow, 2006) interviewet 20 specialevejledere fra tre fakulteter. For de helt centrale bærere af traditionen er fagenes specialevejledere, der danner ramme om hele lærings- og bedømmelsesformen. Specialevejledere tildeles i interviewene en rolle som "[...] et medium for kulturen og dens sprog" (Kvale, 1997, s. 36). Interviewene analyseres med fokus på centrale temaer i specialevejledernes konstruktion af specialets betydning og udfoldes i tre delanalyser. I den første delanalyse forfølges selvstændighedsbegrebets centrale funktion som et fleksibelt omdrejningspunkt for betydningskonstruktionen, og *selvstændighedshjulet* introduceres som en model over feltets mange forskellige selvstændighedsforståelser. I den anden delanalyse vises specialefortællingens narrative struktur, og hvordan denne struktur formår at rumme ellers uforenelige forståelser af specialet. I den sidste delanalyse vises det, hvordan to centrale metaforer, *bjerg* og *sumpen*, er med til at forme vejledernes forståelse af specialet.

Bogens to sæt af materialer (specialelitteraturen og interviewene) skal ikke opfattes som isoleret fra hinanden, fx udgøres vejlederens meningshorisont i forhold til specialet også af specialelitteraturen. Tilsammen gør *udefra-* og *indefra-*perspektivet det muligt at undersøge feltets diskursive rum.

Bogen er struktureret i fem kapitler. I dette første kapitel beskrives først bogens formål, og dernæst beskrives specialets forandrede omstændighe-

der og de juridiske regler, der regulerer specialet. I kap. 2 præsenteres kort den teoretiske ramme i form af diskursteori, og hvordan denne er søgt operationaliseret gennem analytiske greb og brug af dataforankrende metoder inspireret af *grounded theory* og diskursanalyse. I kap. 3 præsenteres kortlægningen og analysen af specialelitteraturen, og i kap. 4 præsenteres interviewmaterialet med specialevejledere i form af tre delanalyser. I kap. 5 indkredses på baggrund af ovenstående specialets diskursive mulighedsrum.

Bogens efterskrift er skrevet af dr.phil. og professor i æstetik og kultur Henrik Kaare Nielsen, der er en aktiv deltager i faglige diskussioner om universitetets rolle og dannelsesbegrebets betydning, og som derudover er en erfaren specialevejleder. Under titlen ”Mellem faglig diskurs og nyttediskurs” undersøger han karakteren af de forandringer, universitetet konfronteres med, og giver i forlængelse heraf sit bud på, hvilken rolle specialet indtager. Med inddragelse af begrebet ”diskursiv koloniseringstendens” trækker efterskriftet også tråde til bogens afsnit om uddannelsesfeltets makrodiskurser (3.5).

I bogen indgår udvalgte citater fra interviews med specialevejledere fra tre fakulteter. Forkortelserne HUM, DAT og SAM bruges for det humanistiske fakultet (nu ARTS), Datalogisk Institut og Institut for Statskundskab, AU (jf. appendiks 1).

## 1.1. Specialet under forandring

I et af interviewene siger en specialevejleder (SAM): ”Vis mig dit speciale, og jeg skal sige dig, hvem du er.” Det er en måde at sige på, at specialets betydning for den enkelte studerende næsten ikke kan overvurderes. Specialet spiller også en central rolle i forhold til akademisk kultur, vidensforståelser og konstitueringen af fagligheder. Den store betydning kommer i særlig grad til syne, når specialet i en eller anden form berøres af forandringer. Forandringer har der i en årrække været rigeligt af på universitetsområdet, og i det følgende citat formulerer Lucy Smith (i Bach-Nielsen, 2002, s. 276) relationen mellem akademiske værdier og forandringer på følgende måde:

University people very often talk and write about academic values with great sincerity and enthusiasm, but more seldom are these values described and analyzed. If we do not make clear what the academic values are, it will not be easy to protect them, or, when it comes to our responsibilities, to fulfill them. It is therefore important that we discuss the key aspects of the academic culture that continues

the essence of the university, and also that we try to build a stronger consensus to support them. Powerful changes are now under way and these are confronting the universities with great challenges. This makes it necessary for the university to reinterpret and reaffirm the fundamental academic values for the new circumstances in which they operate.

I citatet italesætter Smith en stemning i det akademiske miljø: Universitetets værdier og centrale aspekter af den akademiske kultur er udfordret af forandringer fra det omgivende samfund – forandringer, som universitetet er dårligt rustet til at imødegå. Problemet er, at de akademiske værdier og centrale aspekter af den akademiske kultur hviler på et implicit grundlag – de er måske nok højt besungne, men i mindre grad beskrevne og analyserede. De ændrede forventninger til og krav fra det omgivende samfund nødvendiggør en eksplicitering af det, der tidligere har været implicit, samt en øget grad af konsensus i forhold til, hvordan værdier og centrale aspekter af den akademiske kultur forstås. Med formuleringer som *beskytte*, *voldsomme forandringer* og *konfrontation* fremmanes et billede af en kultur under angreb, hvor forsvaret ligger i, at man i enighed kan ekspliciterer nødvendigheden af de akademiske værdier og centrale aspekter af den akademiske kultur, og på den måde udgøre en fælles front. Nok nævnes også behovet for en genfortolkning af disse akademiske værdier i forhold til den nye kontekst, men den primære motivation er at beskytte, hvad der beskrives som universitetets essens. Hvad de ændrede omstændigheder for universitetets eksistens medfører, er, at den implicite karakter af denne essens for første gang fremtræder som en mangel. Traditioner og latent betydning er ikke længere nok til at videreføre universitetet og dets praksisser.

Kandidatspecialet er et af de helt centrale elementer i den akademiske kultur. Med sin afsluttende placering i uddannelsesforløbet udgør specialet overgangen mellem akademiske uddannelser og arbejdsliv, og denne placering rejser en række spørgsmål om, hvem der har retten til at definere specialets indhold, udformning og betydning. Diskussionen om specialet bliver en arena for at diskutere universitetsuddannelsers betydning, vidensforståelser og relationen til samfundet som helhed. Dette forhold kommer særligt til syne i relation til uddannelser, der ikke retter sig mod en særlig profession eller en på forhånd veldefineret arbejdsfunktion, herunder humanistiske uddannelser. En konsekvens heraf er, at et fokus på specialet som et element i akademisk kultur kan være svært at fastholde. Specialets historie er sammenvævet med universitetets historie, karaktersystemets og

fagudviklingens historie og den teknologiske udviklings historie, ligesom pædagogiske tendenser bliver synlige gennem udviklingen i studie- og arbejdsformer. Specialet udgør et knudepunkt, hvor mange forskellige udviklingsstrømme mødes, sammenflettes og gensidigt betydningsoplades. I *Hora est! On dissertations* (Breimer et al., 2005) opridses det akademiske meriteringssystemets historie med fokus på den afsluttende *dissertation* fra middelalderen og frem til nutiden. Det vises, hvordan overgangen fra en mundtlig til en skriftbaseret videnstradition har været med til at præge forståelsen af, hvilken funktion en afsluttende afhandling eller et speciale har, og hvordan formen i sig selv er bærer af en lang akademisk tradition. I et historisk perspektiv kan det være vanskeligt at fastholde skellet mellem specialet og ph.d.-afhandlingen. I sin gennemgang af "Disputations in Europe in the early modern period" (ibid.) peger Joseph Freedman på, at der hverken historisk eller nutidigt kan findes et konsistent mønster i den anvendte terminologi, og at blandt andet både *dissertatio* og *thesis* har været brugt. Også i omfang har afhandlingerne varieret fra blot at bestå af en enkelt til over tusind sider. Det engelske ord for speciale/afhandling *thesis* er tæt forbundet med ordet tese, og tesen spillede en central rolle i middelalderens og renæssances universiteter:

What was taught in the formal educational operation was to take a stand in favor of a thesis or to attack a thesis that someone else defended. Defense of theses and attacks on theses marked procedures for the teaching [...] They learned subjects largely by fighting over them. (Ong, 1981, s. 122-123)

Selv om Ong ikke her refererer direkte til specialet, er det værd at bemærke, hvordan *thesis*-begrebet er centralt for vidensforståelser og undervisningsformer i academia i et historisk perspektiv. Også Derrida peger i "The time of a thesis: Punctuations" (1983) på, hvordan afhandlingen (*thesis*) i særlig grad domineres af historisk determinerede diskurser på universitetsområdet.

Bevæger man sig fra dette overordnede historiske perspektiv til et fokus på det danske speciales udvikling på fagniveau i nyere tid, bliver det tydeligt, at specialet udgør et betydningsmæssigt knudepunkt både for det enkelte fag og for universitetet som helhed. I artiklen "Specialets historie på Romansk Institut" (Villemoes, 2007) beskrives specialets udvikling over en halvfyrdårsperiode. Der tages afsæt i en beskrivelse af det første speciale afleveret på faget på Aarhus Universitet i 1938:

Det er på 200 sider, smukt håndskrevet med blæk, men ikke hæftet eller samlet på nogen måde, blot gemt i et charteque af karton, der har taget sine stød gennem tiden. Papirformatet er en mellemting mellem, hvad vi i dag kalder A4 og A5 format. (Ibid., s. 5)

I tekstens dvælen ved genstanden anes det, hvor betydningsfuldt dette allerførste speciale er i forhold til konstitueringen af det romanske fag som helhed. I artiklen vises det, at det er muligt at ride et fags historie op gennem udviklingen i de temaer, specialerne beskæftiger sig med. Det er tydeligt, at undervisernes egen forskning har stor indflydelse på emnevalget i specialerne, men også at de studerende påvirker faget ved at arbejde med nye værker, teorier og metoder. Det er i specialet gennem det selvstændige emnevalg, at fagets studerende kommer til orde og kan være med til at præge faget. Der er tale om en gensidig vekselvirkning, der ikke er symmetrisk, men dog er til stede. Ud over at dokumentere en faglig udvikling fungerer kortlægningen af alle specialer indleveret på Romansk Institut på Aarhus Universitet (fra 1938 og frem) samtidig som et stykke teknologihistorie, der viser, at betingelserne for "at skrive speciale" har ændret sig radikalt i perioden: fra det tidligste håndskrevne eksemplar, til de første maskinskrevne specialer begyndte at blive afleveret i slutningen af 40'erne, specialer med følgenoter, der beskriver brugen af ekstern (og dyr) maskinindskrivningshjælp, specialer, hvor slettelak er anvendt, og endelig specialer, der er skrevet i et elektronisk tekstbehandlingsprogram på en computer og udskrevet på en printer (ibid., s. 23). Ud over at afspejle en teknologisk udvikling er der også tale om grundlæggende ændringer af betingelserne for arbejdsprocessen; ændringer, der har haft stor betydning for studie- og arbejdsformer samt muligheden for at få vejledning. At specialets studie- og arbejdsformer har taget sig meget forskellige ud, også i nyere tid, fremgår fx af, at der i 1970 på Aarhus Universitet blev indleveret syv specialer på samme dato, der hver især behandlede et delaspekt af samme tema,<sup>2</sup> og at specialerne blev til i en kollektiv proces under samlet vejledning.

Den terminologi, der anvendes om specialet, specialets udformning og omfang samt de arbejdsformer, der er involveret i specialets tilblivelse, er alle faktorer, der har ændret sig historisk, og som findes i forskellige konfigurationer i dag. Hvad angår selve formålet med specialet, er der også sket en (eller flere) bevægelser, hvilket bliver synligt i den diskussion, Douwe D. Breimer tager op i forordet til *Hora est! On dissertations* (2005) i relation til ph.d.-afhandlingen. Ph.d.-afhandlingen er historisk gået fra at være resulta-

tet af et livsværk til at blive opfattet som bevis på, at kandidater er i stand til at arbejde selvstændigt. Der er indført begrænsninger i forhold til afhandlingernes omfang netop for at understrege, at der er tale om en første test af evnen til at udføre selvstændigt akademisk arbejde.<sup>3</sup> Breimer pointerer, at selv om afhandlingerne i dag skrives hurtigere og er mindre i omfang, så er de stadig lige så gode og gerne bedre end tidligere. Han ser altså ingen sammenhæng mellem et omfattende sidetal og lang tidsmæssig udstrækning på den ene side og kvalitet på den anden, snarere tværtimod. Dette resultat kan opnås, blandt andet fordi de studerende opnår de nødvendige evner til at beherske et strammere format og forløbsplanlægning gennem deres kandidatuddannelse (benævnt *Master phase*). Det er i denne sammenhæng vigtigt at bemærke, at kandidatgraden (M.A./M.S. o.a.) i international sammenhæng ikke er så uløseligt forbundet med det afsluttende, selvstændige speciale, som det er tilfældet i Danmark. Der skelnes i international sammenhæng ofte mellem en kandidatuddannelse med speciale (*with thesis* eller *by research*) og *by coursework*, som den enkelte studerende kan vælge imellem, hvor alene kandidatuddannelsen med speciale kan føre videre til ph.d.-niveau. Breimer (2005, s. 9) taler imod ideen om *a taught doctorate*, forstået som en grad, der kan opnås gennem *coursework*, med henvisning til, at det centrale netop er, at de studerende er i stand til selv at udføre original forskning. Der er tale om to tilgange: undervisningsbaseret vs. *independent* forskning, som indgår i et uafklaret spændingsforhold. Hans argumentation bygger på det forhold, at den studerende gennem sin kandidatuddannelse bliver i stand til at indgå i en forskningsproces. I en dansk universitetskontekst vil tanken om, at man kan afslutte en kandidatuddannelse ved alene at følge et undervisningsforløb være fremmed, og argumentationen imod denne model vil være identisk med Breimers i relation til ph.d.-niveauet: at man ikke kan opøve den nødvendige selvstændighed blot ved at følge et undervisningsforløb.

Specialet er et af de centrale aspekter af den akademiske kultur, der med Smiths ord "continues the essence of the university" (Bach-Nielsen, 2002, s. 276), og som sådan vil det blive berørt og udfordret af de voldsomme forandringer, hun peger på er undervejs – eller allerede har indfundet sig. Jeg er enig med Smith i, at universitetet og dets praksisser (herunder specialet) bliver udfordret i disse år og fortsat vil blive det, og at det har store potentielle konsekvenser for eksistensbetingelserne for, hvad Smith kalder de fundamentale akademiske værdier. Som modsvar til de ændringer, der udfordrer universitetets essens, argumenterer Smith for, at man forsøger at



opbygge en større konsensus for at kunne forsvare de centrale elementer i den akademiske kultur. I hendes optik må academia tage udfordringen op og forsvare de akademiske værdier, og dette forsvar må baseres dels på en øget eksplicitering af de akademiske værdier og dels på en større enighed om, hvad værdierne består i. Her vil jeg snarere argumentere for nødvendigheden af, at diskussionen om de akademiske værdier og centrale elementer som fx specialet overhovedet finder sted, og får lov at finde sted, uden et på forhånd fastlagt formål. Hvis den beskrivelse og analyse af de nævnte værdier og elementer, Smith efterlyser, på forhånd er styret af et mål om at opnå konsensus, umuliggør formålet i sig selv at realisere akademiske værdier som åbenhed, nysgerrighed og evnen til at håndtere diversitet og kompleksitet. I stedet vil jeg foreslå, at man frem for at se diversitet i opfattelsen af de akademiske værdier som en svaghed, opfatter diversiteten som en ressource og fokuserer på at undersøge, ekspliciterer og kvalificere de forskellige synspunkter. Dermed skabes et bedre afsæt for den genfortolkning, Smith også peger på som nødvendig. Derfor er denne bog kritisk i den forstand, at målet er at tænke *om* specialet og ikke blive tænkt *af* det (Wacquant, 2004), snarere end kritisk, forstået som at der sigtes mod at nå en på forhånd fastlagt målsætning om fx at bevare, ændre eller afskaffe specialet.

### 1.1.1. Nye kravs betydning for specialet

I forlængelse af ovenstående udpeges i det følgende en række af de forhold, der i de senere år eksplicit eller implicit har haft betydning for specialet og forståelsen af specialets rolle.

Bologna-processen og det øgede fokus på transparens og sammenlignelighed mellem videregående uddannelser i Europa<sup>4</sup> har til formål at styrke mobiliteten på tværs af grænser. Med formuleringen af et *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (2005) skabes der en overordnet ramme for arbejdet med at formulere en kvalifikationsramme for danske videregående uddannelser. Strømninger fra Bologna-processen er blandt andet kommet til udtryk i en øget regelsætning på specialeområdet, både hvad angår gennemførelsestid og omfang. Indførelsen af 7-trinsskalaen på universitetsuddannelser i 2007 (karakterbekendtgørelsen) har haft betydning for alle eksamensformer, da de tilhørende mål med denne skala skal kunne beskrives som læringsmål, der skal kunne opfyldes (Andersen & Tofteskov, 2008). Det har også nødvendiggjort en refleksion over,

hvad læringsmålene med et speciale er, og hvordan disse meningsfuldt kan italesættes.

Gennem det indflydelsesrige begreb om *constructive alignment* (Biggs & Tang, 2007)<sup>5</sup> knyttes der en tæt sammenhæng mellem de opstillede læringsmål og undervisningens tilrettelæggelse, og læringsmålene er dermed med til at definere undervisningens indhold og prøveformer. I forhold til specialet tilbydes der ikke traditionel undervisning, men vejledning. Vejledning kan forstås som en undervisningsaktivitet, men kommer ikke nødvendigvis til syne som sådan for vejlederne og studerende. Dermed lader specialet sig tilsyneladende ikke så let som anden undervisning indtænke i en *alignment*-tankegang. Et andet forhold, der har berørt specialet, er arbejdet med at differentiere bachelor- og kandidatuddannelser. Denne differentiering har haft til formål at gøre bacheloruddannelsen til en selvstændig uddannelse, der ikke nødvendigvis kræver en overbygning i form af en kandidatuddannelse, men i sig selv kan give adgang til arbejdsmarkedet. Dette arbejde har nødvendiggjort refleksioner over, hvad der adskiller de to uddannelsesniveauer, og hvordan denne forskel kan beskrives. Eftersom specialet udgør ¼ af kandidatuddannelsens ECTS-points, og denne eksamensform som den eneste kun optræder på kandidatniveau, må specialet nødvendigvis have en vis betydning for dette arbejde. Også indførelsen af de såkaldte "4+4"- og "3+5"-ph.d.-uddannelser, hvor den studerende gør sin kandidatuddannelse færdig, samtidig med at ph.d.-uddannelsen påbegyndes,<sup>6</sup> har aktualiseret et fokus på specialets indplacering, udformning og formål.

Et øget fokus på, hvorvidt vejledning og bedømmelse bør adskilles i forbindelse med specialet (se fx Harboe, 2007; Rienecker et al., 2005; og Andersen & Jensen, 2007), har også været medvirkende til at synliggøre nogle dimensioner af specialet som både proces og produkt og er med til at vise grundlæggende forskellige forståelser af, hvilke kriterier der bør lægges til grund for bedømmelsen af et speciale. I løbet af de sidste femten år har der været et øget forsknings- og uddannelsesmæssigt fokus på specialevejledning på danske universiteter. Vejledningens øgede betydning er kommet til udtryk gennem udgivelser (se fx Bengtzen, 2012; Wichmann-Hansen et al., 2007; Rienecker et al., 2005; Andersen & Jensen, 2007; Jensen, 2010; m.fl.) og gennem vejledningskurser og -akkrediteringer målrettet universitetsundervisere. Specialevejledning er ikke et isoleret fænomen – det er vejledning hen imod noget, og vejledning forudsætter dermed en specifik forståelse af specialet.<sup>7</sup> De formelle krav til specialet er søgt nedfældet i de

enkelte fags studieordninger, der blev revideret i forbindelse med indførelsen af 7-trinsskalaen. Det øgede fokus på transparens i uddannelserne og sammenhængen mellem undervisnings- og prøveformer har ført til mange eksperimenter med lærings- og bedømmelsesformer og stor iderigdom i forhold til udvikling af eksamensformer som fx portfolio, eksamensformer med fokus på foretagsomhed m.m. (se fx Ambjørn, 2008; og Krogh, Lund & Aarup Jensen, 2008). Men i forhold til specialet har der ud over en pragmatisk begrundet reduktion i kravet til omfang primært været fokus på undervisningsformen (vejledning) frem for på specialet som eksamensform.

Selv om nye termer som fx ”produktspciale” og ”portfoliospeciale” kan iagttages, indeholder de som hovedregel en længere skriftlig komponent, og for mange fag gælder det, at der også før disse termer blev taget i brug, var mulighed for at lade forskellige typer af produkter eller dele indgå i et speciale. På specialeområdet kommer interessen i at afprøve nyt primært til udtryk i eksperimenter med undervisningsformer (fx gruppe- og teamvejledning) eller nye måder at rammesætte fx vejledervalg. Men specialet er – ikke kun, men også – en eksamensform, og det er et kendt forhold, at kravene til en eksamensform har betydning for læreprocessen som helhed og de deraf opnåede kompetencer, hvilket kan betegnes som *washback*- eller *backwash*-effekt eller konstitutive effekter (Dahler-Larsen og Krogstrup, 2003). De faglige miljøers og vejledernes forståelse af specialets betydning må derfor antages at have implikationer for, hvordan vejlederne forstår og udfører deres vejlednings- og bedømmelsesopgaver i forhold til specialet, ligesom disse forståelser må antages at have koblinger til forestillinger om akademiske værdier og faglig identitet.

Nye behov og ønsker til specialet som afsluttende uddannelseselement er derudover opstået fra både nye fagligheder og aftagere af universitetets kandidater (se fx rapport fra Dansk Industri, 2000; og Trolle & Blenker, 2012). Flere af de nye tiltag har til formål at ændre en studieadfærd, der opfattes som samfundsøkonomisk uønskelig. Danmark har en af de højeste gennemsnitsaldrer i Europa for nyuddannede kandidater, hvilket har medvirket til et fokus på specialets tidsmæssige omfang (Finansministeriet, 2006). Samtidig har kandidater fra humaniora haft længere vej til fuldtidsansættelse end kandidater fra en del andre fag, hvilket har medført et fokus på at gøre specialets udformning og indhold direkte relevant for aftagere af kandidater. Humanistiske kandidaters ændrede jobprofil siden 1990’erne med stigende ansættelse på det private arbejdsmarked har bidraget til disse ændringer.

En udvikling, der i et større samfundsperspektiv har aktualiseret refleksion over specialet og andre akademiske genrer, er udbredelsen af digitale medier. Selv om det er en udvikling, der berører specialet på en mere indirekte måde end fx Bologna-processen, har fremkomsten af digitale medier alligevel stor betydning for specialet. For de nye medier sætter med deres ændrede betingelser for vidensproduktion og med fremkomsten af nye digitale genrer både selve vidensbegrebet og specialet som genre til diskussion (se fx Andrews et al., 2012). Specialets traditionelle udformning som en længere monografi er tæt forbundet med bogen som medie, og som objekt har specialet kunne minde om en fysisk bog: et større antal A4-sider, samlet og forsynet med en ofte illustreret forside. Universitetets oprindelse og historie er tæt sammenvævet med fremkomsten af den trykte bog i 1450 (Eisenstein, 1983). Fra slutningen af 1400 til 1800 steg antallet af universiteter i Europa med næsten 500 procent (Frijhoff, 1996), og konceptuelle kategorier, der opstod som følge af trykkeskæbnen som fx forfatterskab, originalitet og copyright (Rose, 1993), er også centrale for den akademiske kultur. Både disse kategorier og opfattelsen af bogen som ”[...] the solid and fundamental unit of the author and the work” (Foucault, 1984, s. 101) udfordres af digitale medier, og da specialet spejler bogen som medie, udfordres specialet også indirekte. Samtidig har de digitale medier givet mulighed for, at studerendes specialeproces kan støttes på nye måder (fx med den interaktive problemformuleringsguide Scribo (Rienecker et al., 2008), brugen af produktivitets- og skriveapps, onlinefora for specialestudierende m.v.), og ændringer i betingelserne for arbejds- og skriveprocessen fører en fornyet bevidsthed om krav og formater med sig.

I det foregående har jeg udpeget en række forskellige forhold, der berører specialet, og som helt eller delvist kan aflæses som et udslag af de voldsomme forandringer, Smith omtaler, og som hun opfatter som en udfordring af universitetets grundlæggende værdier. Tilsvarende har jeg skitseret, hvordan de ændrede betingelser er med til at aktualisere et undersøgelsesfokus på specialet.

### **1.1.2. Den juridiske konstruktion af specialet**

I dette afsnit opridses den juridiske konstruktion af specialet med to formål: for det første for indledningsvist at give en samlet fremstilling af lovgrundlaget for specialet og for det andet for at vise, hvordan den juridiske konstruktion af specialet forsøger at håndtere nogle af disse ændrede betin-

gelses for specialet ved på den ene side at konstruere specialet som noget særligt i forhold til andre eksamensformer og på den anden side at sidestille det med andre eksamensformer. Specialet tilskrives dermed en særstatus, idet det åbenbart er nødvendigt fx at påpege, at hvad der gælder for alle andre omprøver også gælder i forhold til specialet.

De videregående uddannelser og dermed det danske universitetsspeciale hører p.t. under Uddannelses- og Forskningsministeriet, der beskæftiger sig med både uddannelsespolitiske og universitetsjuridiske dimensioner af eksaminer. Specialet reguleres juridisk af universitetsloven, uddannelsesbekendtgørelsen, eksamensbekendtgørelsen samt fagenes studieordninger, men Styrelsen for Universiteter og Internationalisering, Universitetsjura, påpeger, at specialeområdet er et område, hvor universiteternes faglige selvstyre har meget stor vægt.<sup>8</sup> I det følgende beskrives det, hvordan specialet i disse dokumenter konstrueres juridisk. Juridisk er der et hierarkisk forhold mellem loven, bekendtgørelserne og fagenes studieordninger: På et overordnet niveau reguleres universiteterne af den af Folketinget vedtagne universitetslov<sup>9</sup> (Bekendtgørelse af lov om universiteter) og i dennes § 8 uddelegeres ansvaret for at fastsætte ”generelle regler om uddannelse, herunder prøver, eksaminer og censur” til ministeren, hvilket udmøntes i henholdsvis uddannelsesbekendtgørelsen<sup>10</sup> (Bekendtgørelse om bachelor- og kandidatuddannelser ved universiteterne) og eksamensbekendtgørelsen<sup>11</sup> (Bekendtgørelse om eksamen og censur ved universitetsuddannelser). Af universitetslovens § 18, stk. 4, nr. 2, fremgår det, at det er en del af de lokale studienævns opgaver ”at udarbejde forslag til studieordning og ændringer heri”.<sup>12</sup> Det er dermed et lokalt anliggende for universiteterne at fastlægge studieordningerne, herunder antal af og vægtning mellem forskellige fagmoduler. Det skal ske inden for den overordnede ramme, som fremgår af universitetslovens § 4, stk. 1, nr. 2, hvor det bestemmes, at kandidatuddannelser skal udgøre 120 ECTS-point. I universitetsloven nævnes specialet en enkelt gang i forbindelse med beskrivelse af studielederens opgaver:<sup>13</sup>

Studielederen har til opgave i samarbejde med studienævnet at forestå den praktiske tilrettelæggelse af undervisning og af prøver og anden bedømmelse, der indgår i eksamen. Studielederen godkender opgaveformulering og afleveringstidspunkt for kandidatspecialet samt i tilknytning hertil en plan for vejledningen af den studerende. (§ 18, stk. 5)

Universitetet skal godkende ”opgaveformuleringen” for kandidatspecialet og skal fastsætte en afleveringsfrist og udarbejde en plan for vejledningen af den studerende. I og med at studielederens opgaver i forhold til specialet er indskrevet i universitetsloven, kan dette ikke ændres hverken af ministeren eller på lokalt niveau.

I uddannelsesbekendtgørelsen<sup>14</sup> reguleres specialets funktion, omfang, placering og procedurer vedrørende opstart af specialet samt forløb af vejledning og fastsættelse af afleveringsfrist. Om specialets funktion og placering hedder det i § 22, stk. 6:

Kandidatspecialet skal dokumentere færdigheder i at anvende videnskabelige teorier og metoder under arbejdet med et fagligt afgrænset emne. Specialet skal placeres på kandidatuddannelsens sidste studieår.

Det fastslås, at specialet skal ”påbegyndes og afleveres inden for den tidsramme, der i studieordningen for den enkelte uddannelse er fastsat herfor” (§ 22, stk. 7), hvilket i forhold til et 30 ECTS-point-speciale vil sige seks måneder.<sup>15</sup> Overholdes fristen ikke, har den studerende brugt et ud af tre eksamensforsøg, og en ændret opgaveformulering (inden for samme emneområde) skal godkendes af universitetet, og en ny afleveringsfrist på tre måneder fastsættes (§ 22, stk. 8). Af uddannelsesbekendtgørelsen fremgår det derudover, at ”kandidatuddannelsen skal være et afrundet forløb” (§ 22, stk. 1) tilrettelagt således, ”at den faglige sammenhæng og progression sikres” (§ 22, stk. 2). I kandidatuddannelsen skal indgå:

Konstituerende fagelementer for uddannelsens særlige faglige kompetence og identitet svarende til mindst 90 ECTS-point. Heri skal være indeholdt et kandidatspeciale på 30 ECTS-point, og hvis det er af eksperimentel karakter op til 60 ECTS-point. (§ 22, stk. 3, nr. 1)

Dertil nævnes undtagelser for de nævnte bestemmelser om specialets ECTS-point: Omfanget af specialet for kandidatuddannelsen i klinisk biomekanik kan af universitetet fastsættes til 20 ECTS-point. For kandidatuddannelserne i medicin og odontologi fastsætter universitetet omfanget af specialet i studieordningerne (§ 22, stk. 4 og 5). Med denne udpegning af specialet, der udgør en betragtelig del af en kandidatuddannelses samlede antal ECTS-point, tilskrives specialet en særlig funktion i forhold til at udfylde funktionen som et ”konstituerende fagelement”, der skal sikre

”faglig kompetence og identitet”. Sidstnævnte formulering trækker på to forskellige diskurser: en kompetencediskurs og en dannelsesdiskurs (se afsnit 3.5). I den juridiske konstruktion trækkes der primært på elementer fra kompetencediskursen i forhold til specialet, muligvis fordi kompetencediskursen deler idealer som fx transparens, målbarhed og afgørbarhed med juraen (se også Hermansen, 2003). I denne sammenhæng er elementer fra en dannelsesdiskurs vanskeligere at artikulere inden for en juridisk ramme. Anvendelsen af ordet ”identitet” er et af meget få eksempler på spor af en dannelsesdiskurs i de juridiske bekendtgørelser, og det er ikke tilfældigt, at det anvendes (om end implicit) i forbindelse med specialet. Samtidig er fastlæggelsen af det antal ECTS-point, et speciale skal udgøre, samt dets særlige funktion et udtryk for en højere grad af central styring af specialet, end det er tilfældet i forhold til andre uddannelseselementer. Der lovgives om specialets funktion og vægtning på lige fod med vægtningen af bachelor- og kandidatuddannelser i antal ECTS-point, mens der ikke lovgives om hverken vægtning eller funktion af andre af kandidatuddannelsens elementer.<sup>16</sup> Reguleringen af specialets omfang kan ses som et udtryk for en stærk detailregulering.

I eksamensbekendtgørelsen nævnes specialet specifikt i forbindelse med tilmelding til prøver, omprøve og bedømmelse. Af eksamensbekendtgørelsen fremgår det, at når universitetet har fastsat en afleveringsfrist for specialet, kan framelding ikke finde sted. Hvis specialet ikke afleveres til tiden, er der brugt et prøvoforsøg (dog nævnes der mulighed for dispensation ved usædvanlige forhold) (§ 14, stk. 3). I forbindelse med omprøve/sygeprøve kan specialet ikke have en anden prøve- eller bedømmelsesform end den ordinære prøve (§ 14, stk. 4). I forhold til bedømmelse af specialet fremgår det, at specialet skal være en ekstern prøve (§ 22, stk. 4), og at det skal bedømmes efter 7-trinsskalaen (§ 25, stk. 1). Specialet skal være bedømt, og den studerende skal have karakteren meddelt, senest seks uger efter aflevering mod fire uger for andre opgaver (§ 28, stk. 3, og § 26, stk. 2). Universitetet kan ift. uddannelserne beslutte, at en prisopgave kan konverteres til et speciale (med karakteren 12 ved guldmedalje) (§ 27, stk. 2). Ved bedømmelse af specialet (og andre større opgaver) bestemmes det, at stave- og formuleringsevnen skal indgå i den samlede bedømmelse (§ 26, stk. 1), og særligt for bachelorprojekt, kandidatspeciale og masterprojekt gælder det, at de skal forsynes med et resume på et fremmedsprog (§ 26, stk. 2).

De eksisterende formelle rammer om specialet er et resultat af en udvikling, der kan beskrives, som at specialet i langt højere grad end tidligere

(før indførelsen af seksmånedersreglen<sup>17</sup> og indskrivningen af studieleders rolle i universitetsloven) bevæger sig hen mod at blive behandlet som en eksamen i lighed med andre eksaminer, og specialet mister dermed noget af den særstatus, det har haft i en formel sammenhæng. Samtidig skaber dette et fornyet fokus på specialet som netop noget særligt, det, at det indskrives i universitetsloven, og i bekendtgørelserne konstrueres specialet også i et spænd mellem at blive behandlet sammen med andre prøveformer (opgaver) og dermed reguleret af samme regelsæt, og så at der må nævnes en række forbehold og særlige tiltag i forbindelse med det, da specialet ikke altid lader sig indplacere på lige fod med andre eksaminer. Specialet forsøges ækvivaleret med en opgave og en eksamen, men i selve forsøget produceres netop en skillelinje mellem specialet og andre eksaminer, idet specialet træder frem som en undtagelse, for hvilken det er nødvendigt at udpege eksplicit, at regler for andre eksaminer også gælder i forhold til specialet. Det er værd at bemærke, at jo mere et speciale behandles som en eksamen på lige fod med andre, jo mere tradition er der for at detailregulere på området. Den beskrevne forskydning er med til yderligere at aktualisere et fokus på specialet.