

Aksiologiske spor i veiledning i høyere utdanning

Kari Søndena¹, Bente Vatne^{2*} & June Junge³

¹ Institutt for sosialfag, Universitetet i Stavanger, Norge

² Institutt for pedagogikk, Høgskulen i Volda, Norge

³ Institutt for barnehagelærerutdanning, Universitetet i Stavanger, Norge

* Korrespondanse: bente.vatne@hivolda.no

Abstract

The study deals with the complexity of supervision in academia. Higher education is described as “bundled institutions” (Kalleberg, 2011) with unclear aesthetics and a complex mandate in the field of supervision. The institutions are required to ensure supervision related to research, development work and teaching, and is aimed towards written text as well as practical work. The article presents general characteristics of the complexity involved in working with supervision. Focus is on identifiable axiologies at all three levels of higher education. Empirical basis is individual interviews with supervisors at bachelor's, master's and PhD level. Method of analysis is dialogical and implies the double question of what the research material can tell us, and what we can tell the research material (Sullivan, 2012). The results are presented along two main tracks, categorized as “common bureaucratic” and “charismatic” traits at bachelor's, master's and PhD level. In conclusion, we discuss an axiological track rooted in a dialogical relational ontology.

Keywords: supervision, Bakhtin, dialogism, bureaucratic, charismatic

Abstract

Studien omhandler veiledningens kompleksitet innenfor akademien. Høyere utdanning beskrives som «knippeinstitusjoner» (Kalleberg, 2011), med uklar estetikk og et komplekst mandat på veiledningsområdet. Institusjonene skal sikre veiledning rettet mot forskning, utviklingsarbeid og undervisning, mot skriftlig tekst så vel som mot praksis- og profesjonsorientert arbeid. I artikkelen presenteres gjennomgående karaktertrekk ved dette komplekse veiledningsarbeidet. Problemstillingen er knyttet til hvilke aksiologier som kan identifiseres på tre utdanningsnivå. Vi har gjennomført individuelle intervjuer med veiledere på bachelor-, master- og ph.d.-nivå. Analysemetoden er dialogisk og involverer dobbeltspørsmålet om hva forskningsmaterialet kan si oss, og hva vi kan si forskningsmaterialet (Sullivan, 2012). Resultatene dokumenteres i form av to ulike hovedspor. Disse presenteres som felles byråkratiske og karismatiske trekk på bachelor-, master- og ph.d.-nivå. Avslutningsvis diskuteres et spesielt aksiologisk spor forankret i en dialogisk relasjonsontologi.

Nøkkelord: veiledning, Bakhtin, dialogisme, byråkratisk, karismatisk

Published: 06.03.2025

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2025 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v10i1.4199>

Innledning

Intensjonen med denne studien er å undersøke noe av den kompleksiteten som finnes i veiledningsfeltet innenfor høyere utdanning. Vi viser videre til omdreiningspunkter i veiledningskontekster, slik disse kommer til uttrykk på bakgrunn av intervju med 30 veiledere på ulike utdanningsnivåer og med ulik fagbakgrunn. Studiens empiri omhandler veiledere som er engasjert i veiledning på tekst. Dette er bacheloroppgaver, mastergradsoppgaver og doktorgradsavhandlinger. Vi vil understreke artikkelens trykk på kompleksiteten i veiledningen som fenomen med utgangspunkt i veileders perspektiv. Vi spør: Hvilke aksiologier kan identifiseres i samtaler med veiledere på ulike utdanningsnivåer i høyere utdanning? Aksiologi handler i denne artikkelen om byråkratiske og karismatiske spor. Vi benytter spor synonymt med en form for rest eller avtrykk. Dette kan være noe som framstår som en etterlevning, og som er med på å prege veiledningen på tvers av utdanningsnivå. Framstillingen er inspirert av Sullivans (2012) kreative forståelse av begrepene karismatisk og byråkratisk. Denne forståelsen hviler igjen på sosiologen Webers (1864-1920) forståelse, knyttet til teorier om det rasjonelle byråkratiet (Weber, 1947, sitert i Sullivan, 2012).

I vår sammenheng forstår vi byråkratiske spor som saksorienterte, hvor veileder vektlegger formelle rammeverk og felles prosedyrer som kan verifiseres. Fokuset er på systematikk, effektivitet og universelle verdier. Karismatiske spor forstår vi som personorienterte med fokus på utvikling av personlige egenskaper og skjønn som sentralt i veiledningen. De formelle prosedyrene og rammeverk er her mindre vektlagt. Vi kommer tilbake til en mer fyldig beskrivelse av aksiologiske spor senere i artikkelen.

Universiteter og høyskoler kan betegnes som «knippeinstitusjoner» (Kalleberg, 2011, s. 282) med flere viktige funksjoner. Vitenskapelig ansatte skal arbeide med ulike typer av faglig virksomhet, som forskning, undervisning og andre former for kunnskapsdeling. Det fordres veiledningsvirksomhet rettet mot alle disse områdene. I veiledningsvirksomheten skal oppmerksomheten rettes mot skriftlig tekst, som bacheloroppgaver, masteroppgaver og doktorgradsavhandlinger, mot arbeid i praksisperioder og ulike former for feltarbeid. Veiledning i høyere utdanning skal dessuten ta hensyn til kvalitetskjeden mellom de ulike nivåene. Denne kan forstås som ulike krav til kvalitet på makro-, meso- og mikronivå og behovet for interaksjon og progresjon mellom disse nivåene (Nordkvelle, Fossland & Netteland, 2013). På tross av en slik kompleksitet omtales veiledningsvirksomheten ofte som om innhold og intensjoner er kjente og selvsagte størrelser for alle involverte parter.

Innledningsvis settes artikkelens mest sentrale begreper og uttrykk, dialogisme, aksiologi, byråkratiske og karismatiske spor, inn i en teoretisk forståelsesramme. Deretter gjør vi rede for forskning som til sammen underbygger veiledningens bredde og kompleksitet i høyere utdanning. Studiens dialogiske design og metodiske tilnærming fremstilles før analyser og resultater presenteres. Avslutningsvis drøftes aksiologiske spor med tanke på fornyelse og videreutvikling av veiledning i høyere utdanning.

Artikkelen har fokus på veileders posisjonering, verdivalg og betydningen av bevissthet om relasjonskompetanse. Dette berører velkjente tema innenfor veiledningsforskning (se for eksempel Sagbakken og Konow-Lund (2014); Wichmann-Hansen, Eika og Mørk (2007); Bjerkholt (2017)). Våre søk tyder på at det er manglende forskning knyttet til spørsmål som angår felles aksiologier på tvers av bachelor-, master- og ph.d.-utdanninger og hvordan slike verdier manifesterer seg i veiledningspraksiser rettet mot *skriftlige* tekster. Vi viser også til en vid relasjonsforståelse og sikter her til relasjoner mellom individer, mellom individ og profesjon, og mellom profesjon og samfunn.

Teoretisk forståelsesramme

Vår studie omfatter veiledningskontekst på ulike nivåer innenfor høyere utdanning, med fokus på veileders forståelse av egen posisjonering relatert til bacheloroppgaver, masteroppgaver og ph.d.-avhandlinger. Omdreiningspunktet er aksiologiske spor i veiledningssamtaler under lengre

veiledningsforløp. Disse aksiologiske sporene avgrenses til den veiledningsvirksomheten som rettes mot skriftlige tekster.

Studien forankres innenfor en kulturhistorisk tradisjon og i en dialogisk forståelsesramme. Den bygger på vår forståelse av Bakhtins (1895 – 1975) framstilling av dialogisme. Aksiologi er knyttet til et konkret subjekts erfaring og verdivalg, og må forstås i lys av Bakhtins syn på menneskets væren i verden. I følge Steinby & Klapuri (2013) argumenterte Bakhtin for at mennesket innehar en særstilling i forhold til andre levende vesener, som et *etisk handlende* subjekt. Vi er alltid involvert i konkrete settinger, eller møter mellom konkrete subjekter (intersubjektivitet). Hos Bakhtin innebærer møter mellom mennesker først og fremst en plikt forstått som et etisk ansvar, for å svare *den Andre* (answerability). For å utøve denne etiske forpliktelsen må mennesket kunne tolke, vurdere og velge hva, hvordan og hvorfor en til enhver tid skal svare. Mennesket trenger agens, forstått som å bruke sin dømmekraft, ifølge Bakhtin (sitert i Eriksen Lie, 2023). Her settes bestemte aksiologier i spill i relasjon til konkret tid og rom. Vi mener at denne tenkningen også settes i spill i veiledningsvirksomheten. En slik forståelsesramme innebærer at språket er sentralt, og at all tekst (i vid forstand, muntlig og skriftlig) oppfattes i prosess preget av historie, kultur og tradisjoner. Disse dannes lag på lag. Kristeva (1980) beskriver dialogisme som mosaikk. Slik vil all tekst, muntlig så vel som skriftlig, bygge på og være sammensatt av, bruddstykker av tidligere tekster. Gjennom stadig nye lesninger vil tekster kontinuerlig være utsatt for endrede forståelser. For en veileder innebærer dette at alle lag i tekster som veiledes, bærer preg av forståelser som er lagt til grunn under ulike tider og under ulike forhold.

Disse lagene vil være preget av både teoretiske og praktiske veiledningstradisjoner, og av den tidligere omtalte kompleksiteten i «knippeinstitusjonene». Tekstene omfatter også forforståelse (r) hos involverte parter i veiledningen, og ikke minst den enkelte veileders forståelse utviklet gjennom forberedende lesing av teksten og selve veiledningssamtalen. Dysthe, Bernhardt og Esbjørn (2012, s. 58) skriver at Bakhtins syn på språk, meningsdanning og kommunikasjon i kortform kan uttrykkes med «at det ikke er jeg, men vi som skaper mening». Under veiledningssamtalen oppstår dermed nye forståelser, og disse videreutvikles hos veileder og veisøker både underveis og i etterkant. Slik blir alle deltakerne i dialogbasert veiledning til aktive meningsskapende parter i veiledningsdialogen (Bjerkholt, 2017). Med utgangspunkt i en slik forståelsesramme hevder vi i denne artikkelen, at det er mulig å spore aksiologi(er) som er felles og nødvendige for all veiledning i høyere utdanning på tvers av utdanningsnivå.

Sentrale begreper og uttrykk

I denne studien spør vi hvilke aksiologier som kan spores i samtaler med veiledere på bachelor-, master- og ph.d.-nivå. Vi støtter oss til en forståelse av aksiologi framstilt som filosofisk retning innenfor et dialogisk paradigme, og inkluderer både etiske og estetiske verdier (White, 2015). Spørsmål som angår *hva* som har verdi, *hvorfor* noe har verdi og *hvordan* noe har verdi vil alltid ha betydning for veiledningens aksiologier. Aksiologi kan også beskrives som et utvidet verdibegrep (Søndenå & Gradovski, 2017), som i tillegg til universelle verdier også inkluderer levd *veiledererfaring*. Aksiologi etterspør en to-sidig verdiorientering. Den ene er etisk og evaluerende og stiller spørsmål om hva som framstår som riktig for veileder. Den andre er estetisk og reiser spørsmål om hva som til enhver tid oppfattes og vektlegges som skjønt og verdifullt av veileder. Slik kan vi si at veiledningens aksiologiske uttrykk omfatter veileders personlige erfaring rettet mot spørsmål som angår veiledningens hvorfor, hva og hvordan. Satt på spissen kan vi si at vår interesse for veiledningens aksiologi angår veiledningens innhold og form; om hva veiledere på bachelor-, master- og ph.d. -nivå vektlegger i veiledningsarbeidet og hvorfor, og hvordan veilederne selv mener de kan få dette best mulig til.

Våre analyser presenteres ved hjelp av kategoriene *karismatiske* og *byråkratiske* spor. Sullivan (2012) er primært orientert mot Bakhtin, men han er også inspirert av økonomen og sosiologen Max Weber (1864-1920). Sullivan viser til framstillingen av teorien om det rasjonelle byråkratiet (Weber, 1947, sitert i Sullivan 2012). Vi understreker at vår bruk av disse begrepene tar utgangspunkt i Sullivans (2012)

tilnærming. I denne studien fungerer beskrivelseskategoriene som uttrykk for veileders autoritet. Dette kommer til uttrykk i samtaler med veilederne i form av spørsmål som dominerer i deres veiledningsvirksomhet. *Byråkratiske spørsmål* handler om preget av autoritet som kan finnes i felles rammevilkår og felles regler for en profesjon, og prosedyrer som kan verifiseres. Dette peker mot systematikk, effektivitet og universelle verdier. Byråkratiske perspektiver er saksorienterte og relaterte til formaliteter som gjelder alle involverte i veiledningsvirksomheten på det enkelte utdanningsnivået. Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2017) er et eksempel innenfor dette sporet. Kvalitetskriterier for skriving av akademiske oppgaver, og avhandlinger utarbeidet ved det enkelte universitet eller høyskole er et annet eksempel.

De *karismatiske* sporene er uttrykk for hvordan veileders arbeid er preget av personlige aspekter, og arbeid med utvikling av ideer som den enkelte veisøker brenner for. Innenfor karismatiske spørsmål vises det til veilederautoritet som er forankret i interesse for utvikling av personlige egenskaper og vektlegging av skjønn. Her er de mer formelle prosedyrene nedtonet (Sullivan, 2012). Det er viktig å presisere at vi ikke benytter byråkratiske og karismatiske distinksjoner for å signalisere at den ene profilen er å foretrekke framfor den andre. De er flettet sammen og slik mer enn rene typologier (Sullivan, 2012). Sfard (1998, s. 119) advarer mot at «... theoretical exclusivity and didactic single-mindedness can be trusted to make even the best of educational ideas fail». I tråd med dette vil vi understreke vaksomhet mot et enten-eller, og alternativt godta en nødvendig og noe uklar grenseoppgang mellom karismatiske og byråkratiske spørsmål. Aksiologiske spørsmål kan beskrive kjernestoffet i veiledningsvirksomheten i høyere utdanning, og vi argumenterer for at karismatiske spørsmål er sentrale i veileders autoritetsuttrykk. Dette er i tråd med veiledningens alltid tilstedeværende orientering mot både sak og person (Skagen, 2013).

Tidligere veiledningsforskning på ulike nivå i høyere utdanning

I det følgende vil vi presentere eksempler på forskning som *til sammen* viser til kompleksiteten og spriket i resultater innenfor veiledningsforskning på ulike nivåer, slik vi var inne på innledningsvis. Eik, Moxnes & Vala (2021) har undersøkt hvordan ulike stemmer kommer til uttrykk under gruppeveiledning i studentenes fagtekster. Forskerne fant at uenigheter og ulike forståelser ofte underkommuniseres og derved reduserer læringspotensialet som ligger i at det gis rom for ulike stemmer. Sagbakken & Konow-Lund (2014) sammenlignet veiledningsprosesser i journalist- og sykepleierutdanninger og fant at ulike rollefordelinger kan relateres til ulike forståelser i synet på undervisning. Studenter i journalistutdanningen la vekt på at de har stor respekt for veileders faglighet, men at de opplevde relasjonen som sårbar. De opplevde det som krevende å ta opp faglige forhold som fremstod som vanskelige. De endte derfor opp i en passiv mottakerrolle i møte med sine veiledere, mens sykepleierstudenter i større grad inngikk i likeverdige dialoger med sine veiledere. Sykepleierstudentene fremstod som friere i forhold til sine veiledere, og opplevde at de kunne fritt artikulere kritikk og forventninger. Sagbakken & Konow-Lund (2014) forklarer de ulike rollefordelingene med strukturene i de ulike utdanningene. Journalistutdanningen preges av en tradisjonell undervisningsmodell hvor studenten inntar en passiv mottakerrolle, mens sykepleierutdanningen i større grad kan beskrives som en partnerskapsmodell hvor både lærere og studenter er opptatt av verdier som angår maktutjevning og likeverd i dialogen.

Wichmann-Hansen, Eika & Mørck (2007) finner i et tilbakeblikk på hva som oppleves som vellykket veiledning i høyere utdanning, at det først og fremst handler om verdier som gode relasjoner og konstruktiv respons i veiledningstimene. Studentene i studien trekker frem veileders emosjonelle involvering som avgjørende for læring, og i den grad de er misfornøyde med veiledningen handler det om deres opplevelser av at veileder ikke har tid eller ikke viser emosjonell støtte. Saugstad (2004) skiller seg fra annen forskning gjennom et skarpere fokus på innholdet i veiledningsvirksomheten. Hun beskriver og problematiserer veiledning som intimisering av undervisningens offentlige rom. Jakten på ekthet i opplevelser, og vektlegging av varme og nære relasjoner blir her skildret som både livets mål og overordnede standarder for offentlig liv. Utfordringen er, ifølge Saugstad (2004), at intimisering kan gå

på bekostning av det faglige innholdet i veiledningen. Dette kommer vi tilbake til avslutningsvis i artikkelen. Firing, Klomsten & Moen (2013) ba masterstudenter beskrive sine møter med veileder og konkluderte med fire kategorier langs aksene sterke/svake akademiske møter og sterke/svake personlige møter. Disse kategoriene er: ikke-møting, rose-møting, prestasjons-møting og mestrings-møting. Studentene opplevde at veiledningen er mest vellykket i mestringsmøter, når møtene preges av både høy akademisk og høy personlig kompetanse. Lee (2020) uttrykker kompleksitet i veiledning ved å beskrive hvordan ulike rasjonaliteter lever side om side i veiledning av ph.d.-kandidater. En slik dokumentert rasjonalitet er karakterisert som funksjonell veiledning, og denne fremhever viktigheten av å følge en bestemt oppgavemal og på tidsfrister. Den er beskrevet som enkulturasjon og handler om inkludering av kandidaten i forskersamfunnet. Vi kommer også tilbake til disse undersøkelsene. I en studie av Bøgelund (2015) rapporteres det at veiledere på ph.d.-nivå hovedsakelig legger vekt på tre forhold. Disse er avhandlingsprosjekter med økonomisk levedyktighet, effektiv forskning og forskning som holder et høyt internasjonalt nivå. Denne undersøkelsen styrker påstanden om at veiledningsvirksomhet er et komplekst felt.

Studier innenfor veiledningsvirksomhet i høyere utdanning preges av sprikende empiri og konklusjoner. Det er også variasjoner i de verdigrunnlagene som kommer til uttrykk med hensyn til hva som fremstår som viktig innenfor relasjonelt veiledningsarbeid. Dette gjelder både innenfor hvert utdanningsnivå og på tvers av nivåer. Tidligere forskning har fokus på relasjoner og relasjonelt arbeid, metoder og problematisering av makt og dominans. Spørsmål som angår problematisering av veiledningens innhold og aksiologi, forekommer langt sjeldnere.

Metode

Hovedspørsmålet i studien er hvilke aksiologier som kan identifiseres i samtaler med veiledere på bachelor-, master- og ph.d.-nivå. Vi har vist til aksiologi som en filosofisk retning og som ifølge White (2015) inkluderer både etiske og estetiske verdier. Vi ønsker å understreke, at vi i denne sammenhengen sikter til spørsmål som angår *hva* som har verdi i veiledning, *hvorfor* noe har verdi, og *hvordan* noe har verdi vil alle være av betydning.

Vi har gjennomført individuelle kvalitative intervju med veiledere i høyere utdanning. Informantene består av 10 veiledere på bachelornivå, 10 veiledere på masternivå og 10 veiledere på ph.d.-nivå. Veilederne er ansatte ved norske høyskoler og universiteter, og har faglig bakgrunn innenfor humaniora, natur- og samfunnsvitenskap.

Innledningsvis gjorde vi rede for en overordnet dialogisk forståelsesramme. Inspirert av Sullivans (2012) fortolkninger av Bakhtin, anser vi et hvert menneskes profesjonelle utvikling for å være et resultat av en større dialog mellom aspekt som er situert i sosiale og profesjonelle kontekster. En slik avgrensning angår derfor ikke bare vår forståelse av veiledning, slik vi har vist til innledningsvis. Dette angår også en dialogisk forståelse av forskeren selv og får også konsekvenser for vår tilnærming til analysedelen av forskningsintervjuet. Vår selvforståelse som forskere innebærer at det som kommer fram under intervjusamtalene, er innhold skapt av deltakere og forskere i fellesskap. Intervjusamtalen knyttes til hva vi kan få til *sammen* og til et nytt «becoming» hos både deltakerne (veilederne) og forskerne (oss) under selve intervjuet. Dette snarere enn til deltakernes isolerte utsagn, nært knyttet opp til et «be-ing» og det som alt er, nærmere forstått som det deltakerne i denne studien hadde tenkt ut i forkant av intervjuet. Intervjuene blir dermed til en møteplass hvor nye tanker og ideer oppstår, og et tankegods utviklet i fellesskap blir gjenstanden for den videre analysen. Hvordan vi som aktive og ikke-nøytrale forskere spiller med under intervjuet følges videre opp under analysedelen. Dette framgår spesielt av de analytiske spørsmålene stilt underveis, og som vises i analysetabellen (tabell 1). Analysen er basert på en tidligere utviklet modell av Vatne & Søndena (2020). Modellen er i denne sammenheng tilpasset vår studie av aksiologier i veiledning høyere utdanning.

Analyseprosessen

Som et første trinn i analysen etter transkribering av intervjuene, gjennomførte vi en grovlesing. Spørsmålet vi stilte var: *Hva sier dette materialet oss om aksiologier i veiledningsfeltet?* (1. lesning). Denne lesningen resulterte i en oppfatning av variasjoner og konturer av noen hovedlinjer i datamaterialet.

Deretter (2. lesning) ble det gjennomført en første dyplesning med tanke på reduksjon av materialet. Her valgte vi nøkkøyeblikk som sentral analyseenhet. Dette trinnet er inspirert av Madill & Sullivans (2010, p. 72) «key moments». Nøkkøyeblikkene forstås her som en ytring i bakhtinsk forstand hvor vekten legges på meningsinnholdet. Et nøkkøyeblikk er et utsagn som utgjør en meningsfull del av teksten, og som er forskjellig fra selve setningen, linjen eller ordene. I vårt materiale utgjør dette kortere eller lengre stykker med tekst med en helt spesiell kvalitet, og som potensielt kan kaste lys over aksiologier i veiledningsarbeidet. Nøkkøyeblikk er også de ytringene som vi som forskere kjenner behov for å gi et tilsvarende svar på. Vi definerte minst ett nøkkøyeblikk i hvert intervju. I følge Madill & Sullivan (2010) er det bruken av nøkkøyeblikk, og forskerens aktive og bevisste involvering, som skiller den dialogiske analysen fra andre analysemetoder, og som gjør forskningen forankret i dialogisk epistemologisk forskning. Innenfor dialogisk epistemologisk forskning anses ytringen som basisenhet i all kommunikasjon. Slik taler forskningsmaterialet ikke bare til oss, men vi taler også til materialet (Sullivan, 2012). Vi oppfatter oss ikke som en nøytral instans med et utenfra-blikk på egen forskning. Dette kommer vi nærmere inn på under punktet om refleksjoner knyttet til eget forskningsarbeid. I denne første dyplesningen stilte vi følgende spørsmål: *Hvilke nøkkøyeblikk framstår som mest relevante?*

Som et tredje trinn (3. lesning) i analysen gjennomførte vi nok en dyplesning med tanke på en nærmere lokalisering av nøkkøyeblikk og utvalg av representative eksempler til bruk i artikkelen. Kriteriene våre for utvalg i denne sammenheng var knyttet til slike nøkkøyeblikk som kunne si noe om samspill i veiledningssituasjoner, utfordrende dilemma, forventninger om løsninger og refleksjoner over egen praksis. Disse kriteriene har sitt utspring i en mye tidligere og forberedende fase hvor intervjudesignet ble utformet. På dette tredje trinnet i analysearbeidet bestemte vi også å anvende begrepene byråkratisk og karismatisk som kategorier. Spørsmålet vi stilte her under denne tredje lesningen var: *Hvilke nøkkøyeblikk skal vi velge ut for å gi innsikt i veiledningens aksiologier?*

Ved en tredje og siste dyplesning (4. lesning) studerte vi utvalgte aksiologiske spor i lys av diskusjonen om hvordan disse kunne relateres til problemstillingen og presenteres i artikkelform. Spørsmålene vi stilte oss under denne siste lesningen var følgende: *Hvordan skrive fram ny innsikt om aksiologier i veiledningskontekst? Hvordan presentere innsikten i denne artikkelen? Hvordan diskutere denne innsikten?* I tabell 1. nedenfor presenterer vi analyseprosessen skjematisert og trinn for trinn.

Refleksjoner over egen forskning

Innledningsvis presiserte vi studiens fokus på et dialogisk perspektiv og på veiledning som fenomen. Studiens filosofiske orientering kan ses som et vågalt sprang. Det er ikke gitt at tankegodt fra fenomenologi og dialogisme lar seg kombinere uten videre. Med utgangspunkt i Slaattelids (2005) forståelse av Bakhtin, kan det imidlertid argumenteres for en viss sammenheng mellom disse to retningene. Slaattelid (2005) presenterer framstillingen av Bakhtins egen utvikling i flere faser, fra omkring 1920 og framover mot 1970-tallet. I denne fasebeskrivelsen er det den første og tidligste perioden som beskrives som fenomenologisk orientert (Slaattelid, 2005).

Et kritisk eksternt blikk kan rettes mot våre konstruksjoner av nøkkøyeblikk. Vi har tidligere pekt på at vår forskning er preget av dialogisk epistemologi, og vi har understreket vår posisjon som ikke-nøytrale forskere. Vi er tre pedagoger, med lang erfaring fra universitet- og høyskolesektoren, som studerte hvert vårt nivå innenfor høyere utdanning. Vi benyttet en åpen intervjuguide uten standardiserte analyseenheter. Vi endte opp med ulike lengder og ulike detaljnivåer i våre beskrivelser av nøkkøyeblikkene. Vårt forsvar i denne sammenhengen er knyttet til en tidligere diskusjon av kriterier for hva som kunne kategoriseres som nøkkøyeblikk. Disse var knyttet til beskrivelser av samspill i

veiledningen, hva som oppfattes som mest utfordrende, forventninger om løsninger, samt refleksjoner over eget arbeid som veileder.

Tabell 1. Analysemodell Dialogisk analysemodell (omarbeidet fra Vatne & Søndena, 2020).

Lesingen	Analytiske formål	Analytiske strategier	Analytiske spørsmål
1. Lesning Grovlesning	Skape oversikt over aksiologier på alle tre nivåer	Markering av alle utdrag fra teksten med relevans for aksiologi	<i>Hva forteller dette materialet oss om aksiologier i veiledningsfeltet?</i>
2. Lesning Dyplesning	Reduksjon av materialet	Identifisere relevante nøkkelpunkt som <u>kan</u> være med i artikkelen	<i>Hvilke nøkkelpunkter framstår som mest relevante for oss som forsker på aksiologier?</i>
3. Lesning Dyplesning	Identifisere relevant og interessant tekst med vekt på byråkratiske og karismatiske spor	Diskutere aktuelt utvalg	<i>Hvilke nøkkelpunkter skal vi velge ut for å gi innsikt i veiledningens aksiologier?</i>
4. Lesning Dyplesning	Kvalitetssikre nøkkelpunkt i relasjon til artikkelens intensjon	Spisse diskusjonen om hvordan de utvalgte eksemplene om aksiologi kan relateres til vår problemstilling	<i>Hvordan skrive fram ny innsikt om aksiologier i veiledningskontekst i denne artikkelen? Hvordan presentere innsikten? Hvordan diskutere denne innsikten?</i>

Analyseprosessen og resultatene er presentert for deltakere i studien, for studenter og for kollegaer ved både egne og andre institusjoner, nasjonalt og internasjonalt. Dette har gitt verdifulle tilbakemeldinger og nyttige innspill til videre diskusjoner. Slike presentasjoner ga oss et overblikk over materialet og har således bidratt til å styrke studiens validitet og reliabilitet. Vi har fulgt forskningsetiske retningslinjer som omfatter blant annet redelighet og respekt for informantene gjennom informert samtykke, og konfidensialitet ved bruk av fiktive navn i presentasjon av informantenes sitater (<https://www.forskningsetikk.no>).

Resultater

I det følgende presenteres eksempler på spor som uttrykk for noe av det som preger aksiologier i veiledningsfeltet. Det dreier seg om hva som har verdi og hvorfor nettopp dette har verdi for veileder i veiledning på tekst innenfor høyere utdanning. Vi har innledningsvis beskrevet aksiologi som et utvidet verdibegrep, hvor også veileders egen erfaring er avgjørende. Vår analyse viser at alle 30 intervjuene representerer minst ett nøkkelpunkt. I det følgende presenteres et mindre utvalg av eksempler på aksiologiske spor, slik disse kommer til uttrykk på bachelor-, master- og ph.d.-nivå.

Vi vil igjen understreke at det er veiledning som *fenomen* som gis prioritet i denne studien. Dette gir de 30 informantene en bestemt status som viktige bidragsytere for våre videre analyser og kategoriseringer av aksiologiske spor. Men vi presenterer ikke analyser av enkelte veileders helhetlige og endelige oppfatninger, snarere våre egne fortolkninger av aksiologier innenfor veiledningsfeltet i høyere utdanning. Intervjuene med veilederne utgjør like fullt vårt viktigste grunnlag og kilde i dette arbeidet. Eksemplene som følger, gir uttrykk for aksiologier satt i spill under selve intervju samtalen. Vi presenterer først tre eksempler på byråkratiske spor fra bachelornivå, masternivå og ph.d.-nivå, og deretter eksempler på karismatiske spor i samme rekkefølge.

Byråkratiske spor

Innledningsvis understreket vi inspirasjonen fra Sullivan (2012) i vår kategoriframstilling og viste til byråkratiske spor som saksorienterte og preget av prosedyretenkning og av forhold som kan verifiseres.

Bachelor nivå

Og så liker jeg veldig godt å ha milepæler, å lage det sammen med studenten, slik at vi har mellomveiledninger (...) slik at du ikke bare sitter og samtaler, men har veldig sånn målbevisst og strategisk, hva det er vi to skal bruke tida til. Så det er veldig viktig å få studenten fort i gang med oppgaven. (Nina)

Masternivå

Det har mye å gjøre med å lære seg [sjangerforståelse] - disse veldig tekniske tingene, hva vil det si å gjøre et forskningsprosjekt? Hva er et overkommelig forskningsspørsmål? Hvordan går vi fra dette spørsmålet til metoden – til analysen? Dette er på en måte byggesteinene i forskning. Og jeg tror – at ved å stadig vende tilbake til disse gjennom prosessen kan bidra til en vellykket prosess for studenten fordi det vil bidra til at studenten blir mer selvsikker på en måte. (Grete)

Ph.d.-nivå

Jeg er opptatt av verdier i kvaliteten på forskningsarbeidet og vil knytte disse opp mot ITMRAD-strukturen. Jeg har lagt til en T i IMRAD. Denne T-en står for teori og er veldig viktig både i artiklene og i kapp. Jeg ønsker at kandidatene skal forstå denne grunnstrukturens betydning i artiklene og i kapp. Jeg ønsker at kandidatene skal forstå denne grunnstrukturens betydning i forskningsdokumentasjon, for seinere kunne frigjøre seg fra den. (Siri)

Innenfor de byråkratiske sporene på alle tre nivåene legges trykk på systematikk, effektivitet, universelle og formelle verdier i veiledningen.

Karismatiske spor

Vi viser her til vår tidligere beskrivelse av karismatiske spor som representanter for ivaretaking av personlige aspekter og individuelle og personlige ideer, og individuelt innspill i veiledningen.

Bachelornivå

Jeg har lyst til at studentene skal trives med å skrive oppgave, og jeg vil at de skal så langt som råd få lov til å være nær hjertet sitt. Og at jeg får finne dem og støtte dem i det de har, og kanskje med bare små justeringer kan, at de får gjøre det sånn som de har tenkt. Det har jeg satt litt min ære i. (Stina)

Masternivå

(...) og så er der nok og noe psykososialt som kjennetegner sånne vellykkede prosesser – og det er at vi har en åpen og tillitsfull relasjon på den måten at studenten både er tillitsfull og melder tilbake – og er liksom engasjert i relasjonen på den måten at hun ikke tar meg som en absolutt autoritet – men at der er liksom sparring – «men hvorfor er det sånn» - stiller litt – ikke sitter og forhører meg - men på en måte tar rollen som en masterstudent – og er liksom en slags viderekommen i faget som er genuint nysgjerrig – og ikke tilpasser seg alt for mye det jeg sier men vil på en måte bruke det jeg sier som veileder for å tenke videre selv. (Eva)

Ph.d.-nivå

Ideen bak ph.d.-veiledningen er nært forbundet med grunntanken i akademia. Dette gjelder mandatet til å tenke kritisk, fritt og uavhengig av stat og marked. Det dreier seg om universitetet som dannelsesinstitusjon. Jeg sikter til danning av det frie mennesket. Dette er det aller fineste med akademia, og det som gjorde at jeg holdt ut. Veiledningens grunnide er å bidra til utdanning og danning av det frie mennesket. Til at kandidaten blir i stand til å tenke, til å analysere selvstendig og til å stille kritiske spørsmål. Som veiledere har vi en etisk forpliktelse til å anerkjenne kandidaters argumentasjoner og etablere samtening om vesentlige spørsmål. Slik kan kandidatene langsomt vokse inn i forskersamfunnet. Den åpne akademiske samtalen er målet, og da må veiledningen framstå som et kritisk fristed. Her må være rom for uferdige tanker, og en må tillate og gå feil. Å gå feil kan også være grunnlag for produktivitet. Som veiledere må vi holde ut og tørre å stå i det usikre. Det må etableres tillit til at rommet for usikkerhet er til stede, og til at mislykkethet kan være en viktig del av produktivt arbeid. (Wendy)

I vektlegging av veiledningsarbeidets karismatiske spor forankres verdiene i en autoritet som bygger på utvikling av skjønn og av personlige aspekter i veiledningen på alle nivå i utdanningen.

Oppsummering

Vi har i presentasjonen ovenfor dokumentert aksiologier som kan spores i veiledningsvirksomheten innenfor høyere utdanning. Vi har delt disse i to hovedkategorier, byråkratiske og karismatiske spor. Disse finnes også på alle tre utdanningsnivåene på tvers av fagområder og kan forstås som gjennomgående spor i veiledningsvirksomheten i høyere utdanning. I fortsettelsen vil vi diskutere sporene i lys av hva aksiologisk bevissthet kan bidra med i den videre utviklingen av veiledningsfeltets kunnskapsgrunnlag.

Diskusjon

I denne studien undersøker vi hvordan ulike aksiologier kan framstå som autoritetsuttrykk i veiledning, og innledningsvis i artikkelen spør vi *hvilke aksiologier kan identifiseres i samtaler med veiledere på ulike utdanningsnivåer i høyere utdanning*. Aksiologiene er presentert som uttrykk for to hovedretninger, byråkratiske og karismatiske spor. Vi har beskrevet disse med utgangspunkt i veilederperspektivet og på bakgrunn av intervjuamtaler med veiledere med veiledningsansvar for tekstproduksjon på alle tre nivåer i høyere utdanning. Karismatiske og byråkratiske spor er begge uttrykk for veilederautoritet. Sporene må også sees i lys av Bakhtins mer generelle uttrykk for ulike diskurser, som personlig og autoritativ diskurs (White, 2015). Både spor og diskurser kan forstås som ulike krefter innenfor veiledningsvirksomhet i høyere utdanning. I et bakhtinsk perspektiv kan sporene karakteriseres som uttrykk for ulike sentripetale og sentrifugale krefter som alltid er til stede i alle tekster (Søndenå & Gradovski, 2017). De sentripetale kreftene virker innover mot et sentrum. Slike krefter virker samlende, og i vår studie gjenkjennes kreftene som byråkratiske spor. Disse sporene kommer frem på alle tre nivåene i høyere utdanning, og utvikling av akademisk og formell kompetanse er et sentralt fokus innenfor veiledningsvirksomheten. Når det gjelder vår undersøkelse av karismatiske spor, finnes også disse på alle tre utdanningsnivåene. Ut fra en bakhtinsk orientert forståelse, kan karismatiske spor tolkes som uttrykk for sentrifugale krefter i en tekst. Slike krefter trekker bort fra sentrum og bort fra det som er av felles verdier. Kreftene strekkes mot det personlige og det som er unikt. Det handler om «å være nær hjertet sitt», som veileder på bachelornivå Stina uttrykker dette. Det handler også om veilederens mandat, «å tenke fritt og uavhengig av stat og marked», slik Wendy, veileder på ph.d.-nivå sier det.

Vår studie har fellestrekk med tidligere forskningsresultater, og vi viser her spesielt til Lees (2020) studie av ph.d.-veiledning vedrørende enkulturasjon og til Firing, Klomsten & Moens (2013) undersøkelse av masterstudenters opplevelse av mestring under veiledningsmøtene. I disse to undersøkelsene markeres et skille mellom en akademisk og en personlig dimensjon. Likheten framstår tydeligst mellom enkulturasjon (Lee, 2020) og den akademiske dimensjonen (Firing, Klomsten & Moen, 2013) på den ene siden, og byråkratiske spor i vår studie på den andre. Både Lee (2020) og Firing, Klomsten & Moen (2013) viser til veiledningspraksiser som fremmer akademisk skrivestøtte og poengtering av IMRAD-struktur i veiledningen. Dette kommer til uttrykk i vår studie hos alle tre veilederne, Nina, Grete og Siri, på bachelor-, master- og ph.d.-nivå.

De karismatiske sporene kan ligne, men er ikke samsvarende med den personlige dimensjonen i den tidligere nevnte undersøkelsen til Firing, Klomsten & Moen (2013). Vi argumenterer for at vår studie er en kilde til utvidelse av kunnskapsgrunnlaget som veiledningen hviler på. Disse kriteriene ga oss også en felles retning i arbeidet med nøkkelyeblikkene på det enkelte utdanningsnivået. De to studiene har ulike relasjonsontologier (Søndenå & Gradovski, 2017), og dette har betydning for hvordan vi oppfatter det relasjonelle aspektet i veiledning. Forskjellen kommer særlig til syne ved å reise spørsmål om hvorfor relasjonsaspektet er viktig i veiledning, og hvordan de ulike oppfatningene av Relasjon får ulike konsekvenser for veiledning. Vi oppfatter at legitimeringsgrunnlaget hentes fra to ulike rasjonaliteter.

Firing, Klomsten & Moen (2013), har fokus på ulike relasjonstyper knyttet til forholdet mellom veileder og veisøker, og det er disse to partene som inngår i relasjonsdiskursen. En slik diskurs gjelder også for flere av de andre tidligere studiene som vi presenterte innledningsvis (se for eksempel Sagbakken & Konow Lund, 2014). Innenfor en aksiologisk orientert veiledningsforståelse peker betydningen av relasjonen utover det varme og nære samspillet mellom veileder og veisøker. Vi minner her om de grunnleggende spørsmålene skissert innledningsvis, som angår hva som har verdi, hvorfor og hvordan i veiledningskontekst. Veiledningsaksiologien, slik den presenteres i denne studien, omfatter også et fokus på innhold, forstått som hva som til enhver tid samtales om og hvorfor dette innholdet framstår som verdifullt i konkrete veiledningssamtaler. Slik vil en aksiologisk orientert tilnærming i veiledningssamtalen kunne motvirke det Saugstad (2004) pekte på for 20 år siden, som fare for intimisering og undervisningsrom uten faglig innhold.

Aksiologiske spor kan også tolkes som uttrykk for kjernevirksomhet knyttet til veileders autoritet og virksomhet innenfor academia. På denne måten kan det være et bidrag til den videre diskusjonen som angår utforming og innholdsbestemmelse av veilederrollen innenfor bachelor-, master- og ph.d.-utdanningene.

Avslutning

I denne studien har vi konsentrert oss om kompleksitet innenfor veiledningsvirksomhet i høyere utdanning. Vår studie dokumenterer at på tross av høy grad av kompleksitet, kan det spores fellestrekk i form av både byråkratiske og karismatiske spor som setter sitt preg på alle utdanningsnivå. Vi ser bidraget om aksiologiske spor som nyttig i arbeidet med å utvikle nye tanker og kraftfulle refleksjoner i videre diskusjoner om veileders autoritet i høyere utdanning. Dette berører veileders posisjonering, så vel som mer overordnede diskurser.

Sentrale spørsmål og problemstillinger i videre arbeid kan være hvordan vi kan forstå veilederen(e) i høyere utdanning, og hvordan veiledningsforståelse(r) basert på tanker om de alltid tilstedeværende kreftene mellom lojalitet og tillit på den ene siden, og personlig relaterte forhold på den andre, kan problematiseres teoretisk og praktiseres i framtiden. På grunnlag av denne studien kan det også reises spørsmål i tilknytning til veilederutdanning, om hvilke deler av kvalifiseringsarbeidet som kan foregå på tvers av utdanningsnivå, og hva som må forbeholdes det enkelte utdanningsnivå. Slik kan denne studien av aksiologiske spor være med på å fremme en etterlengtet kritisk og mer nyansert drøfting av kvalifikasjoner knyttet til veilederkvalifisering innenfor høyere utdanning.

Veilederes autoritetsuttrykk med utgangspunkt i en aksiologisk tilnærming vil alltid representere veileders egen erfaring og tilstedeværelse innenfor en bestemt utdanning og en bestemt situasjon. Autoritetsuttrykket kan også oppfattes som et ansvar for tydeliggjøringen av spenningen mellom det individuelle og det universelle, mellom det faglige og det personlige, mellom tvang og valgfrihet, mellom lojalitet og det autonome – og mellom det byråkratiske og det karismatiske.

Litteraturliste

- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning – fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm akademisk forlag.
- Bøgelund, P. (2015). How Supervisors Perceive PhD Supervision – And How They Practice. In *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 39–55. <https://doi.org/10.28945/2096>
- Dysthe, O, Bernhardt, N og Esbjørn, L (2012). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Fagbokforlaget.
- NESH (2021). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. 5. utgave 2021, redigert 2023. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Eik, L.T., Moxnes, A.R. & Vala, H. Østland. (2021). Spenning mellom ulike stemmer: læringsmuligheter i veiledning. *Nordisk Tidsskrift i Veiledningspedagogikk*, 6(1), e3131.
<https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3131>
- Eriksen Lie, H. (2023). *Praksisveiledning i sosionomutdanningen. En kvalitativ studie av sosionomers og praksisveilederes erfaringer og opplevelser med praksisveiledning*. Avhandling for graden ph.d. ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for sosialfag, Universitetet i Stavanger.
- Firing, K., Klomsten, A. T., & Moen, F. (2013). Masterstudenters opplevelse av møter med veileder: "Det er veiledningen som gjør at en føler at en mestrer". *Uniped*, 36(2), 81–92.
<https://doi.org/10.3402/uniped.v36i2.21515>
- Kalleberg, R. (2011). Dannelse som faglig fordring i høyere utdanning. I B. Hagtvat, og G. Ognjenovic, (Red.), *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon: nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning*. Dreyer forlag. 276-304.
- Kristeva, J. (1980). Word, Dialogue and Novel. In L. S. Roudiez (Ed.), *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art* (pp. 64-91). Columbia University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og om henvisningen til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring*.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-11-08-1846>
- Lee, A. (2020). *Successful Research in Supervision. Advising students doing research* (2nd edition). Routledge.
- Madill, A. & Sullivan, P. (2010). Medical training as adventure-wonder and adventure-ordeal: A dialogical analysis of affect-laden pedagogy. *Social Science & Medicine*, 71(12), 2195–2202.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.09.048>
- Nordkvelle, Y., Fosslund, T., & Nettelund, G. (2013). *Kvalitet i fleksibel høyere utdanning – nordiske perspektiver*. Akademika Forlag.
- Sagbakken, M. & Konow-Lund, M. T. (2014). Å bære lykten eller være følgesvenn? *Uniped*, 37(4), 32–45.
<https://doi.org/10.3402/uniped.v37.24521>
- Saugstad, T. (2004). Veiledning og intimitetstyranni. I J. Krejler (Red.), *Pædagogikken og kampen om individet*. Hans Reitzels forlag. 89 - 107. ISBN : 8741223772
- Skagen, K (2013). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Steinby, L. & Klapuri, T. (2013). *Bakhtin and His others. (Inter)subjectivity, Chronotope, Dialogism*. Anthem Press. <https://doi.org/10.7135/9780857283108>
- Sullivan, P. (2012). *Qualitative Data Analysis. Using a Dialogical Approach*. Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781446268391>
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors of Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher* Vol 27(2). <https://www.jstor.org/stable/1176193>
- Slaattelid, R. T. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne.
- Søndenå, K., & Gradovski, M. (2017). Pre-teksten sin rolle i rettleiing av nyutdanningsprofesjonsutøvarar: ei kronotopisk analyse. *Uniped* (Lillehammer), 40(4), 374–385. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-08>
- Vatne, B. & Søndenå, K. (2020). Subjectivity and change in process of supervision. *Dialogic Pedagogy*, 8
<https://doi.org/10.5195/dpj.2020.304>
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*. Trans. A.M. Henderson and Talcott Parsons. The Free Press. <https://doi.org/10.2307/2572468>
- Wichmann-Hansen, G., Eika, B. & Mørcke, A. M. (2007). Hvad finnes der af litteratur om vejledning? Litteratursøgning med focus på publiserende, evidensbaserede studier. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 2(3), 11-19. <https://doi.org/10.7146/dut.v2i3.5636>

White, J. E. (2015). *Introducing dialogic pedagogy. Provocations for the Early Years*. Routledge.