

Av Gunnar Handal,
Kirsten Hofgaard
Lycke og Per Lauvås

Strategier i forskningsveiledning? En analyse av veilederes tilbakemelding på tekst

Gunnar Handal
Universitetet i Oslo,
Norway.
E-post: gunnar.handal@
ipod.uio.no

**Kirsten Hofgaard
Lycke**
Universitetet i Oslo,
Norway.
E-post: r.k.h.lycke@
ped.uio.no

Per Lauvås
Høgskolen i Oslo,
Norway.
E-post: perlauvas@
gmail.com

Sammendrag

Denne artikkelen vil belyse spørsmålet om forskningsveiledere i høyere utdanning har noen strategier for sin veiledningsvirksomhet og hva som eventuelt kjennetegner slike strategier. Utgangspunktet ligger i analyse av innledninger til en veiledningssamtale som deltakere på kurs om forskningsveiledning har skrevet som ledd i kurset. Analysekategoriene er hentet fra tidligere forskning. Artikkelen viser, illustrert gjennom sitater fra materialet, hvordan veilederne uttrykker seg innen de ulike kategoriene som kan ses som strategiske elementer. Det blir gitt eksempler på hvordan veilederens bruk av kategoriene kan sammenfattes til ulike overordnede strategier for forskningsveiledning. Til slutt drøftes hvordan slike strategier kan forstås som et uttrykk for veilederens praksisteori for forskningsveiledning og sammenhengen mellom slike praksisteorier og sentrale trekk ved kulturen i høyere utdanning.

Summary

As part of a professional practice it is to be expected that research supervisors have a strategy for how they conduct their supervision. Yet there is little research to underpin such a claim. This article sets out to identify possible supervision strategies and their characteristics. The empirical basis is a sample ($n = 79$) drawn from a collection of 250 texts presenting the introduction of supervisory conversations written by research supervisors attending a course. The analysis is based on categories derived from previous research. The article presents different types of strategic elements used by the supervisors, exemplified by quotations from the material, and it suggests how they may be combined into different overarching strategies. These strategies are discussed as expressions of the supervisors' practical theories and in the light of the culture in higher education.

Bakgrunn

Det finnes lite empiriske forskning om hvordan forskningsveiledning blir drevet, og kunnskap på dette feltet er i stor grad basert på intervjuundersøkelser (Wickmann-Hansen, Eika & Mørcke, 2007). En tidligere undersøkelse (Lauvås & Handal, 1998) ga informasjon

om hvordan veiledere fra ulike fag veiledet hovedfagsstudenter, hvordan de tenkte om denne pedagogiske oppgaven og hvordan deres studenter opplevde denne veiledningen. Det er videre ønskelig å komme nærmere den faktiske veiledningen enn det man kan ved intervjuer. I denne artikkelen stiller vi oss spørsmål om hvordan veiledere på master- og doktorgradsnivå veileder om tekstutkast fra sine kandidater. Forskningsveiledning drives i stor grad nettopp som samtaler mellom en student og en veileder om tekstutkast.

Slike veiledningssamtaler må karakteriseres som *profesjonelle* samtaler der de to partene fyller sine tildelte roller. Dette innebærer at en veileder må forventes å ha en mer eller mindre klar strategi for hvordan samtalen skal bidra til konstruktive læringsprosesser og et godt resultat. Vår erfaring fra kurs for forskningsveiledere i Skandinavia indikerer at veiledere – selv de med lang veiledererfaring – har begrenset systematisk og artikulert kunnskap om veiledningsprosessen. Forskningsveiledning er vanligvis en forholdsvis privat aktivitet, «a private pedagogical space» (Halse, 2011, s. 558), beskyttet fra kollegers øyne og ører.

Hensikten med denne artikkelen er å analysere eksempler på innledninger til veiledningssamtaler ved hjelp av begreper som kan gjøre veiledningsprosessen mer transparent. Hvilke tilnærminger («approaches», jf. Trigwell & Prosser, 1996) er sentrale i veilederes strategier?

Materiale og metode

Veilederes strategier blir i denne undersøkelsen studert gjennom analyser av starten på veilederes tilbakemeldinger på et tekstutkast som en student kunne ha skrevet og levert som grunnlag for en veiledningssamtale. De tekstene som analyseres, ble skrevet av forskningsveiledere som deltok på kurs om forskningsveiledning i Danmark, Sverige og Norge. Deltakerne ble bedt om å skrive hva de ville si i starten på en veiledningssamtale om en tekst de hadde fått fra en (tenkt) student tidlig i et veiledningsforløp. Oppdraget deltakerne fikk var:

Tenk deg at du skal gi tilbakemelding på den første ordentlige – men ennå uferdige – teksten som en av dine ph.d.-studenter har skrevet med sikte på at den skal brukes i avhandlingen. Du synes teksten er interessant og bra på flere måter selv om den ennå er noe uklar; den er uferdig og den behøver utfylling og bearbeiding for å bli ferdig avhandlingstekst. Skriv – i direkte tale – det du ville si som *starten* på veiledningssamtalen med denne studenten om denne teksten.

Vi har samlet ca. 250 slike tekster fra perioden 2008–2012. Tekstene er altså ikke utskrifter av hva veilederne faktisk sa i en samtale, men hva de tenker de ville ha sagt. Vår erfaring fra kursene er at deltakerne opplever tekstene som forholdsvis autentiske uttrykk for hvordan det er vanlig å starte en veiledningssamtale. Deltakerne fikk ikke noen tekst å lese – de hadde bare opplysningene ovenfor å forholde seg til. De måtte altså forestille seg hvordan teksten er og veilede i forhold til dette. Det virker som om de fleste veilederne gjorde nettopp dette. Noen av dem går langt i å forestille seg en slik tekst forholdsvis rikholdig, sannsynligvis ut fra typiske tekster som deres studenter vanligvis leverer.

Utvalget er 79 tekster (ca. 30 %) i omfang fra 1/3 til en hel A4-side valgt ut med tanke på å beholde variasjonen i fagbakgrunn og nasjonalitet. Deltakerne ble informert på kurs vi selv

hadde holdt om at vi hadde planer om å bruke tekstene som grunnlag for en artikkel. Tekstene ble anonymisert før analysen, og bare utdrag av tekster som ikke lar seg koble til opphavspersonen ble tatt med. Alle sitater er gitt norsk språkform. Sitater er merket med en kode som viser (a) hvilken kursgruppe de er hentet fra (A, B, C osv.), (b) nummer innen kursgruppen og (c) personens kjønn (f.eks. slik: B8k, som gjelder en kvinne som er nr. 8 på listen over deltakere i kursgruppe B). Deltakernes erfaring som forskningsveileder varierte fra null til mange år uten at vi har informasjon om den enkeltes erfaring.

Materialets begrensninger ligger i at notatene er skrevet i en kurssituasjon og at de bare omhandler starten på en veiledningssamtale. Et nærliggende spørsmål er hvordan veiledernes skriftlige utforming av innledningen til en veiledningssamtale stemmer med hvordan de vil gjøre det i reelle veiledningssamtaler. Siden dette er notater som skrives i en kurssituasjon, er det grunn til å tro at forfatterne i stor grad beskriver veiledningen slik de mener den bør foregå. Det er ikke mulig for oss å vurdere hvor stor den eventuelle avstanden er mellom det de sier og det de gjør, dvs. forholdet mellom forfektet teori og bruksteori (Schön, 1983).

Analyse av data

Analysen av dette materialet tar sikte på å identifisere mulige *elementer i en strategi for samtale mellom veileder og ph.d.-student om en tekst studenten har levert*. Kategoriene for analyse er basert på tidligere studier (Brown, 1994; Lauvås & Handal, 1998; Dysthe, Hertzberg & Løkensgard Hoel, 2000; Rienecker, Stray Jørgensen & Skov, 2000; Rienecker, Harboe & Stray Jørgensen, 2005; Kjeldsen, 2006; Handal & Lauvås, 2006; Hattie & Timperley, 2007). Kategoriene er:

- Vurderende kommentarer (anerkjennende og kritiske)
- Råd
- Metakommunikasjon (om samtalen, om relasjonen og om veiledningsstrategien)
- Invitasjon til studenten om å ta del i dialogen
- Prosess- og produktveiledning

Tekstene er gjennomgått for å finne om og i hvilken grad slike strategiske elementer kan identifiseres i tekstene og hvilke andre kategorier som eventuelt trengs for å fange variasjonen i veilederes strategier. Hver tekst ble gjennomgått med henblikk på å identifisere om og hvordan hvert av temaene over inngikk i teksten. Oversikter og sammenfatninger av resultatene ble laget underveis.

For å sikre en rimelig konsistens og reliabilitet i våre analyser, la vi opp arbeidet i tre trinn. Først leste de tre forfatterne raskt gjennom utvalget for å sikre at det samsvarte med utvalgskriteriene og for å få et foreløpig inntrykk av hvordan tekstene ville egne seg som materiale for de planlagte analysene. Deretter delte vi materialet slik at to av forfatterne analyserte (uavhengig av hverandre) 60 tekster mens den siste analyserte 19 andre tekster. Til slutt sammenlignet vi de tre settene med notater, oversikter og sammenfatninger. Vi fant da at det var så vidt stort samsvar i våre analyser og funn at de kunne presenteres under ett.

Resultater

Vurderende kommentarer

I veiledning om tekster vil det alltid ligge et element av vurdering til grunn for veilederens kommentarer. I veiledning går vurderingen ut på å identifisere gapet mellom teksten slik den foreligger og slik den bør bli. Vurderingen skal inneholde informasjon som kan hjelpe studentene til å gjøre dette gapet mindre (Hattie & Timperley, 2007). Likevel vil det også være behov for å anerkjenne de trekk ved teksten som viser at den er tilfredsstillende eller god i forhold til slik den bør være – eller i alle fall er på god vei til å bli det.

Anerkjennelse

Veiledere omtaler som oftest *anerkjennende* kommentarer som «ros» og *kritiske* kommentarer som «kritikk». Anerkjennelse og «ros» brukes som positive uttrykk for at veilederen er fornøyd med det studentene har skrevet. I vår analyse fant vi at praktisk talt alle tekstene begynner med en positiv kommentar. Dette er i samsvar med tidligere forskning (Lauvås & Handal, 1998). I omtrent to tredeler av materialet finner vi imidlertid at de anerkjennende kommentarene helt i starten er forholdsvis *generelle*.

Jeg har lest teksten din og synes at den helt overordnet virker fornuftig og velstrukturert. (A5k)
Dette er en meget god tekst til å være den første artikkelen du skriver, klart bedre enn mitt første forsøk. (B3m)

I kortform kan det samme illustreres med følgende tekstelementer:

... et flott/stort stykke arbeid, ... en tankevekkende tekst med mange gode ideer og ansatser, ... en meget god begynnelse på en god artikkel, ... du har nådd langt, ... første utkast er riktig godt, ... kjempegøy å lese – et kjempebra utgangspunkt, ... denne teksten har potensial, ... det ser jo ikke så verst ut, dette, ... som førsteutkast er dette virkelig interessant og godt.

Som man kan se, uttrykker veilederne anerkjennelsen med ulik styrke; det er forskjell mellom å vise til at utkastet er «slett ikke verst», at det er «et kjempebra utgangspunkt» til at det er «et flott stykke arbeid». Variasjonene kan tyde på at det er store forskjeller i rosens styrke. Kanskje er dette ett element i veilederes veiledningsstrategi, hvor positive og støttende eller hvor nøkterne og reserverte de vil fremstå? Gjennomgående er veilederne klare på *hva* rosen er rettet inn mot. Det er svært få eksempler på at det er studenten som person som blir vurdert – det er teksten som settes i fokus og, enda oftere, teksten som første utkast (Hattie & Timperley, 2007).

Veilederens åpninger har en tendens til å være positive, men i forholdsvis vage og generelle termer. Dette signaliserer (i beste fall) at veilederne er tilfredse, men uten at det gir ytterligere informasjon om hva det er i teksten som gir grunnlag for den positive vurderingen. En slik åpning er med andre ord ikke særlig informativ for studentens videre arbeid med teksten.

Et annet påfallende trekk er at den generelle positive kommentaren ofte følges opp med et «men», enten bokstavelig eller med tilsvarende uttrykk som «imidlertid», «når det er sagt».

Jeg har nå lest utkastet ditt og jeg synes teksten er interessant og relativt velskrevet. Men det er jo et førsteutkast, så du kommer sikkert til å skrive det om flere ganger etter hvert som du arbeider videre med avhandlingen – det er det normale når man skriver en avhandling. (B11m)

Mindre enn en tredjedel av tekstene inneholder mer *spesifikke* positive kommentarer.

Avsnittet om teori og tidligere forskning er generelt sett bra. Teoriavsnittet løfter opp relevante teorier for din artikkel og det er bra. Det er viktig i denne typen artikler at man fører en tydelig diskusjon ut fra den teorien som man går ut fra. Du henviser også til den mest relevante forskningslitteraturen på området, og det er bra. Det er viktig fordi det viser at du har kontroll på området. [...] Avsnittene om metode og resultater er etter min mening meget gode, de er gjennomarbeidet og analysene er vel gjennomførte. (B2m)

Eksemplet ovenfor illustrerer mer spesifikke former for anerkjennelse («ros»). De kjennetegnes ved at veilederen konkret viser studenten hva det er i teksten som er rosverdig – og i enkelte tilfeller – hvorfor dette er godt. Dette gir studenten to typer av informasjon: Hva det er ved teksten som er godt og hvilke kriterier denne kvaliteten måles mot. Denne måten å veilede på peker med andre ord fremover og fungerer motiverende for fortsatt aktivitet fordi studenten ser hva som skal gjøres og at han/hun har mestret det tidligere.

Kritiske kommentarer

Også de kritiske kommentarene til studentenes tekster har i hovedsak to former i dette materialet: generelle og spesifikke. Litt under halvparten av veiledernes kritiske kommentarer blir holdt i generelle termer:

Det er noen forskjellige steder hvor jeg ikke er enig i dine konklusjoner, hvor jeg synes at du bør utdype din argumentasjon, eller hvor jeg mener at det ville være nærliggende å trekke inn noen andre/flere problemstillinger enn dem som du har med. (A5k)

Det er derimot ikke alltid like lett å følge resonnementene dine. En del av det du skriver kan jeg forstå, fordi vi har snakket om problemstillingene dine tidligere. For utenforstående blir derimot en del av teksten for implisitt, og dermed noe uklar. (C22k)

Disse eksemplene illustrerer at den generelle kritikken ikke gir studenten så mye retning for fremtidig arbeid. Det bildet vårt materiale gir på dette punktet er sannsynligvis preget av at de ikke har noen fullstendig tekst å vurdere og kommentere. Konkretiseringen av den generelle kritikken ville kanskje kommet senere i samtalen, eventuelt også ved direkte kommentarer i margen på teksten.

I andre tekster blir det gitt mer *spesifikk* kritikk som gir studenten informasjon om manglene ved teksten. Det er to underkategorier her: kritiske kommentarer til *teksten* (som sådan) og til *innholdet* i teksten.

Fremstillingen av hoveddelen med de fire bolkene er kanskje litt tung å lese og ville tjene på en eller annen form for inndeling. Du kunne ledsage leseren bedre ved å advare at her kommer det

fire argumenter. Avsnittene kunne markeres enten ved tall eller med en tom linje mellom bolkene. (C18k)

Du har med litt for mange poeng i begynnelsen og det er litt vanskelig å lese ut hva problemstillingen går ut på, konkretisering av hvilke spørsmål vi her adresserer og ikke minst hva slags eksperimentell tilnærming som er brukt for å besvare disse spørsmålene. (D1m)

Et interessant trekk ved den *spesifikke kritikken* er at den vanligvis følges opp med konkrete forslag til hvordan teksten kan forbedres. Når veilederne gir *spesifikke positive* kommentarer, gjør de det derimot vanligvis ikke eksplisitt hvordan det fenomenet de «roser» kan bli brukt positivt i andre deler av avhandlingsteksten.

Råd

Veilederne gir råd til studenten i litt over halvparten av tekstene i vårt materiale. Som nevnt forekommer dette ofte i sammenheng med kritiske kommentarer fra veilederen, men også uten eksplisitt å ha uttrykt kritikk av teksten. Råd blir oftest gitt i en *direkte* form, men kan noen ganger også være mer tilslørt eller *indirekte*.

Jeg vil foreslå at du gjør deg noen tanker om hvordan du definerer ditt effekt mål mer presist (jeg vet det er vanskelig, men det er samtidig sentralt). Les evt. følgende artikler som opererer med samme problemstilling. [. . .] Dessuten leser du gjennom metodeavsnittet med tanke på at det skal være helt objektivt en beskrivelse av hva vi har gjort og prøver å rense det for forklaringer på hvorfor vi gjorde det – det er basisviten for leserne i feltet. (K3m)

Tror du ikke at du skulle kunne omformulere avsnittet og heller begynne med noe i stil med . . . Jeg tror sammenhengen skulle bli tydeligere for leseren da. (B1m)

Hva vurderinger (ros og kritikk) og råd handler om

Både de mer spesifikke vurderingene og rådene som veilederne gir, har en innholdskomponent som det er mulig å konkretisere. Hattie og Timperley (2007) anvender fire hovedkategorier av hva feedback handler om: (1) om oppgaven/teksten, (2) om prosessen/arbeidsmåten, (3) om selvreguleringen og (4) om personen. Vi har brukt de samme kategoriene i analysen av vårt materiale. Vi skjelner her ikke mellom innholdet i ros, kritikk og råd.

Om oppgaven/teksten

Problemstillingene bør spisses mer – være mer definerte. Slik de nå er, er de for «runde», så jeg vil be deg se på disse på nytt (D12k).

Jeg har lest din tekst med stor interesse. Den er tankevekkende. Mange gode ideer og ansatser. (M1k)

Om prosessen/arbeidsmåten

Jeg synes du bør starte i midten av teksten din og først skrive opp hvilke problemstillinger vi her undersøker. Formuler det som en hypotese og beskriv deretter hvordan våre eksperimenter kan teste denne hypotesen. (D1m)

Om selvreguleringen

Denne gangen trenger du heller ikke strengt tatt å ta hensyn til alt jeg måtte mene. Kanskje er din måte å løse dette på, like god som min, og sammenfatningen («kappen») er til syvende og sist noe du selv skal kunne stå inne for. (D2m)

Om personen

*Jeg synes du har vist at du er selvstendig gjennom denne teksten. Det er bra. (C7k)
Dette viser at du har et naturlig og godt grep om det å skrive. (D10k)*

Det finnes, som vi ser, eksempler i materialet på tilbakemeldinger fra veilederne i alle kategoriene til Hattie og Timperley. Riktignok er det flest tilbakemeldinger om oppgaven/teksten og om prosessen og få kommentarer om selvregulering og om personen. Dette kan ha sammenheng med begrensningene i vårt materiale. På den annen side er disse veilederne her på linje med Hattie og Timperley (2007) som hevder at veiledning som går på person er lite fruktbar.

Metakommunikasjon

En veiledningssamtale er en type samtale som studenten har relativt lite erfaring med. Veilederne vil på sin side ofte ha vært gjennom flere slike prosesser og har derfor internalisert mange «koder/scripts» som regulerer slike dialoger. De kan derfor komme til å snakke på måter som er fullt forståelige for dem selv, men hvor studenten kan ha vansker med å tolke budskapet. I slike situasjoner er metakommunikasjon et viktig hjelpemiddel. Det kan bl.a. brukes til å klargjøre hva en setning eller et uttrykk skal bety, det kan bli brukt for å beskrive hvilke intensjoner eller planer veilederen har for samtalen eller til å klargjøre veilederens eller studentens roller.

I vårt materiale finner vi at metakommunikasjon brukes lite eller ikke i det hele tatt i noen tekster og rikholdig i andre. Sporadisk bruk av metakommunikasjon ser ut til å være mest vanlig i vårt materiale. Samlet sett er dette materialet likevel preget av mer metakommunikasjon enn våre kurserfaringer skulle tilsi.

Først har jeg noen overordnede kommentarer, som dels går på strukturen i notatet og dels går på logikken . . . (A1k)

Dette er jo det første utkastet jeg har fått fra deg, og det er klart at det trenger litt korreksjon. Det er jo på en måte den første vitenskapelige teksten du skriver, og det tar litt tid før man kommer inn i denne skrivemåten, så ikke få sjokk når du ser mine korreksjoner, de ser verre ut enn de egentlig er. Noen av korreksjonene er også småtteri og bruk av språket, men jeg tenkte, siden det er første utkast, at det kan være en veiledning for deg å få korrigeret også de små detaljene. Din tekst er velskrevet. Men den må nok gjennom flere runder før den blir perfekt. [. . .] Jeg synes vi nå går gjennom det og så skal jeg forklare hva jeg mener med de forskjellige synspunktene. En del av mine korreksjoner er bare forslag. Du kan se om du liker dem, det er jo din tekst. (C4m)

Mens det første eksempelet viser sporadisk bruk av metakommunikasjon, er det siste eksempelet typisk for rikholdig bruk gjennom hele innledningen til veiledningsdialogen. Veilederen bruker innledningen til å «sette scenen» for det som skal komme, slik at studentene vet hva som skal skje. Veilederens kommentar til *innholdet* kommer etter denne innledningen (og er ikke med i teksten som ble levert).

Det kan her være på sin plass å si at vi selv ikke nødvendigvis er enige i alt som står i sitatene. For eksempel kan det være fornuftig å spare kommentarer til språk og «småtter» til en senere fase i veiledningen om en mer ferdig tekst.

Invitasjon til studentene om å delta i dialogen

Selv om vi kaller dette en veiledningssamtale, er det ikke opplagt for de to som deltar at studenten skal ha en aktiv del i den. I vårt materiale har studentene en eksplisitt stemme i under halvparten av eksemplene. Når invitasjonen kommer, hvilket *omfang* den har og hvor *reell* eller *retorisk* den er varierer. I noen av tekstene virker veilederens invitasjon til studenten om å delta i dialogen retorisk:

Da foreslår jeg at vi går igjennom mine kommentarer punkt for punkt. Er det OK for deg? (B8m)

Langt oftere er invitasjonen mer reell og viser at veilederen er interessert i å høre hvordan studenten vurderer det arbeidet som er gjort eller hva studenten synes det er viktig å få snakket om.

Hva synes du om det du har levert? Hvilke utfordringer har du hatt når du skrev denne teksten, siden den jo skal brukes i avhandlingen? (C3m)

Jeg har sett på det du ha skrevet, og det er et spennende emne, dette som du skal arbeide videre med. Jeg vil gjerne høre hvordan du selv synes skrivingen har vært og hvor i prosessen du gjerne vil bruke min hjelp. (K2k)

Det fremgår ikke av tekstene hvordan og hvorfor veilederne vil bruke studentenes selvverdinger. Det kan tenkes at de bruker dette som en trening for studenten i å vurdere kvaliteten i eget arbeid. Det kan også tenkes at de bruker det for å forenkle eget arbeid med tilbakemelding; det studenten selv ser, er det ikke nødvendig å bruke mye tid på. Derimot må man ha tid til å sette fokus på det studenten *ikke* ser, de problemene studenten ikke er oppmerksom på, de vurderinger der studenten er for streng (eller for mild) mot sitt eget arbeid eller der student og veileder er uenige om vurderingen.

Flere veiledere kommer med en slik invitasjon tidlig i samtalen, og det fremgår at veilederen tenker at svaret fra studenten skal ligge til grunn for hvordan samtalen fortsetter. Her kommer spørsmålene tett, og det er studentens svar som styrer det videre innholdet i samtalen.

Jeg har behov for å høre litt fra deg om hvordan arbeidet hittil har gått og hvor i prosessen du kan ha bruk for min hjelp. Hvis du synes det er vanskelig å vite noe sikkert om det nå, vil jeg gjerne hjelpe til med å avklare akkurat det spørsmålet. (K2k)

Først av alt vil jeg at du forteller om hvordan du tenkte og hvordan du planla da du satte i gang med å skrive. Når begynte du å skrive, og hvordan tok dine tanker form? (M1k)
Jeg har lest teksten din grundig og synes den er interessant. [. . .] Men før vi diskuterer nærmere, har jeg lyst til å høre fra deg hvordan selve skriveprosessen har vært så langt. [. . .] Hva eller hvilket avsnitt har du mest behov for å diskutere? (N2k)

På bakgrunn av våre erfaringer fra kurs om forskningsveiledning, er det noe oppsiktsvekkende at dette materialet inneholder så vidt mange invitasjoner til studentene om å inngå aktivt i samtalen, spesielt fordi formatet på oppdraget til skrivingen kunne tilsi at innledningen på samtalen fikk et forholdsvis monologisk preg. Sett på bakgrunn av de samme erfaringene, er det også interessant å observere at slike invitasjoner ser ut til å forekomme i økende grad gjennom de årene vi har drevet slike kurs.

Prosess- og produktveiledning

Det kan være nyttig å skille mellom veiledning som handler om *produktet* (dvs. prosjektet og resultatet av det, blant annet i form av den teksten det veiledes om) og veiledning som handler om *prosessen* (dvs. arbeidsgangen frem mot produktet). I dette materialet er det rimelig nok en klar overvekt av produktveiledning, oppdraget til veilederne tatt i betraktning. Det stemmer også med våre erfaringer og med de forventninger som de fleste veiledere har til sin oppgave, og som studenter flest også forventer, at veiledningen først og fremst skal handle om det doktorandene produserer. Fokuset er på at teksten skal bli så god som mulig slik at den kan bli publisert som artikkel eller inngå i en monografi som kan bli godkjent.

Prosessveiledning handler egentlig om tre ulike prosesser som kan skilles mer eller mindre klart fra hverandre:

- Den «store» *doktorgradsprosessen*, der det dreier seg om hvordan studenten finner seg til rette i (forsknings-)miljøet, hvilken rolle studenten prøver å finne for seg selv, hvordan studenten takler fremdriften (eller mangelen på fremdrift) osv.
- Den mer avgrensede *prosjektprosessen* som handler om hvor man er i selve forskningsprosjektet, om å få til en forskbar problemstilling (eller forstå den man har fått tildelt), å få tilgang til informanter, forsøkspersoner/dyr, få godkjenning fra Regional etisk komité, samle data, justere planer underveis osv.
- Den «lille» *skriveprosessen*, der det dreier seg om hvordan man kan gå frem for å komme i gang med skrivingen og drive den videre fremover, å finne tidsskriftet(ene) som man vil prøve å publisere i, å håndtere tilbakemeldinger fra referees (ev. avslag på publisering) osv.

Prosessveiledningen i vårt materiale handler særlig om *skriveprosessen*. Dette har rimeligvis sammenheng med oppdraget veilederne fikk.

Å skrive en ph.d.-avhandling er ikke noe man gjør ferdig i første forsøk, men jeg synes du er kommet godt i gang. Det er noen ting som skal formuleres klarere, og det skal strammes opp i oppdelingen av stoffet slik at det blir bedre logisk flyt, men det er slikt som du lett vil kunne endre i

ditt neste utkast, som jeg gleder meg til å lese. Du kan se at jeg har satt noen grønne streker utenfor de avsnittene som jeg mener kan gjøres klarere, og jeg har skrevet «utdypning» der jeg mener det er behov for ytterligere dokumentasjon. (K4m)

Nå er vi på vei inn i en ny fase i arbeidet: skrivefasen. Denne fasen bruker å ta mye lenger tid enn det man ser for seg i starten. [...] Nå vil jeg si litt generelt om hvordan du bør gå frem for å komme i gang med skrivingen. (N1k)

Oppsummering og diskusjon

Samlet sett viser resultatene at den rosen forskningsveilederne gir, oftest er generell, mens kritikken er mer spesifikk. Rådene tar sikte på å redusere avstanden mellom det kandidaten har skrevet og det veilederen ser som en god tekst. Som med kritikken, handler rådene mest om teksten og om kandidatens arbeidsmåte, men enkelte handler også om å bygge opp kandidatens evne til å vurdere eget arbeid. Bare i få tilfeller handler vurderingene om kandidaten som person. Bruken av metakommunikasjon er vanligere enn vi hadde forventet, men det er likevel relativt få som bruker det i rikholdig form, og noen bruker det ikke i det hele tatt. Vi ser også en relativt stor variasjon når det gjelder å invitere studenten med i veiledningssamtalen. Noen veiledere ser ut til å føre en lang monolog, mens andre jevnlig henvender seg til studenten med spørsmål eller gir åpning for spørsmål og kommentarer.

Det er interessant å merke seg variasjonen i bruk av de fem ulike strategiske elementene vi har undersøkt: Alle tekstene uttrykker vurderinger og råd, mens relativt få inviterer studenten med inn i samtalen. Vi ser også en tendens til mer prosessveiledning enn forventet. Dette kan ha sammenheng med det utvalget som kursdeltakerne representerer.

Et påfallende trekk er tendensen til å starte med noen generelle, rosende kommentarer. Ser vi disse som en innledning som skal bidra til å skape en god relasjon og atmosfære i samtalen, er den generelle formen forståelig. Det kan også ligge en tanke bak om å forberede kandidaten på den kritikken som vil komme. Lignende retoriske strategier (Tønnesson, 2008) finner vi også i dagliglivets samtaler når hensikten er å signalisere hva man gjerne vil snakke om eller finne ut om dette er et godt tidspunkt for å ta opp et spesielt tema.

Tidligere forskning (Frischer & Larsson, 2000; Lauvås & Handal, 1998, s. 130 – 131 og s. 158 – 161) kan tyde på at studenter vet at veiledere kan komme med generell ros (kanskje til og med generell kritikk) til en tekst uten å ha lest den særlig nøye. Mer spesifikk ros/kritikk må derimot forankres i teksten og forutsetter derfor at man har lest grundig. Derfor kan generell ros oppfattes som lite troverdig og lite å legge vekt på fordi den mangler substans.

I vårt materiale ser det ut til å være mange som legger stor vekt på å gi anerkjennelse og ros sammenlignet med andre studier. Veiledere selv synes at det nok blir for mye kritikk og for lite ros og anerkjennelse, selv når de aktivt forsøker å endre balansen i egen veiledning (se f.eks. Lauvås & Handal, 1998, s. 121–124). At veilederne i vårt materiale gir mye anerkjennelse, ville kanskje ikke vært så overraskende om det var veiledernes «forfektete teori» (Argyris & Schön, 1978) vi får presentert. Men i det aktuelle materialet skriver jo veilederne om det de tar sikte på å si til en student. Sannsynligheten burde da være relativt stor for at det er veiledernes «bruksteori» for tilbakemelding vi får kjennskap til.

Når det gjelder forholdet mellom produkt- og prosessveiledning, er det vår vurdering at dagens veiledere driver med mer prosessveiledning enn vi hadde ventet. Her må det understrekes at deltakerne hadde hørt om disse to hovedformene for veiledning på kurset de deltok på da de ble bedt om å skrive de notatene vi har analysert. Det samme gjelder begrepet og fenomenet metakommunikasjon. Vi kan i hvert fall peke på at vi har funnet en god del eksempler på veiledere som i sine innledninger til veiledningssamtaler ser ut til å praktisere kombinasjonen av prosess- og produktveiledning med et klart profesjonelt tilsnitt.

Blant veilederne er det også relativt vanlig å bruke metakommunikasjon i større eller mindre grad. Omfang og innhold i denne kommunikasjonen varierer betydelig mellom veilederne, men at veiledere – uoppfordret – viser en metakommunikativ praksis i så stor grad som de faktisk gjør er noe overraskende, men kan igjen skyldes at temaet har vært tatt opp i kurset før denne oppgaven ble gitt.

Et forhold som vi nesten bare finner *implisitte* henvisninger til i materialet (se f.eks. det andre sitatet under *Metakommunikasjon* foran), er at veiledere kommenterer direkte på studentenes tekster før veiledningssamtalen. Dette ser ut til å være et nokså fast mønster hos mange av veilederne. Noen sender den kommenterte teksten til studentene på forhånd, andre gir den til studenten når de møtes. I samtalen viser de til dette og «gjennomgår» gjerne teksten med studenten. Noen ganger kommer da studenten «forberedt» til veiledningssamtalen for å få utdypet uklarheter og for å diskutere det som er viktig for studenten. Poenget med et slikt opplegg er blant annet å gi studenten mulighet til å sette «dagsordenen» for samtalen og få snakket om det som er viktigst for vedkommende.

Strategier i forskningsveiledning?

Analysen over har tatt sikte på å få innblikk i hvordan veiledere formulerer seg i sin veiledning når de gir tilbakemeldinger («feedback») til studenter. Datamaterialet gir mulighet for å få frem *mønstre av strategiske elementer* i forskningsveilederens veiledningspraksis – typiske måter som de strategiske elementene er satt sammen på for å oppnå en mer helhetlig strategi. Det er bruken av de ulike elementene vi har påvist, i ulike kombinasjoner, som utgjør ulike strategier for forskningsveiledning. Det er med andre ord kombinasjonen og den indre sammenhengen mellom elementene som skaper strategien og som bidrar til hvorvidt tilbakemeldingen blir effektiv eller ikke.

Vi har i vårt materiale ikke tilstrekkelig grunnlag for empirisk å kunne vise slike strategier hos veilederne, men vi kan illustrere hvordan vi tenker om dette ved å skissere to *tenkte* strategier:

- En veileder kan starte veiledningen med å invitere studenten til å fortelle hvordan arbeidet med teksten har foregått og hvordan studenten selv vurderer den aktuelle teksten. Veilederen kommer deretter med sine reelt anerkjennende, gjerne spesifikke kommentarer illustrert med eksempler fra teksten. Studenten inviteres til å presentere sine ønsker om hva veiledningen så skal handle om. Samtalen fortsetter gjerne med spørsmål og forklaring fra begge parter og råd fra veilederen. Veilederen presenterer sine kritiske kommentarer og drøfter dem med studenten. Underveis bruker veilederen

metakommunikasjon om relasjonen og veiledningsstrategien og de snakker om skriveprosessen og hele doktorgradsprosessen.

- En annen veileder kan åpne med generelle positive kommentarer etterfulgt av mer spesifikke kritiske kommentarer og råd om endringer av teksten, uten at studenten inviteres med inn i samtalen bortsett fra av rent retorisk karakter («Forstår du hva jeg mener?»). Veilederen benytter seg heller ikke av metakommunikasjon og prosessveiledning skjer nesten ikke, eventuelt bare som råd om hvordan det videre arbeidet med teksten skal foregå.

En litteraturstudie (Wichmann-Hansen, Eika & Mørcke, 2007, s. 17) konkluderer med at «[...] vejlederrollen udfyldes meget forskelligt afhængigt af den enkelte vejleders *personlighed*, ligesom variationen mellem studerende betyder at de forventer og værdsætter forskellige vejledningsroller» (vår kursivering). I den begrensede studien vi har foretatt, viser det seg at variasjonen kanskje ikke er så stor som man kunne forvente, og vi antyder nedenfor en alternativ (eller kanskje supplerende) forklaring på den observerte variasjonen.

Når vi fokuserer på «strategier» i veiledning, viser vi til bevisst planlagt struktur og forløp for én eller en rekke samtale(r). Vi kan ikke konkludere om hvor bevisste, klart uttenkte strategier «våre» veiledere har, men vi har forsøkt å vise at det kan være noen mønstre i hvordan veilederne handler i samtalene. Vi mener det er grunn til å tro at slike strategier ikke utvikler seg på slump, men – som annen praksis innen en profesjonspreget virksomhet – preges av utdanning, egen erfaring (både som student og veileder), egne verdier og relevante trekk ved den kulturen som den enkelte utøver er sosialisert inn i. Forskningsveiledning skjer i kontekster preget av kultur og koder som gir et bakteppe for den enkeltes egen tolkning og handling.

Vi vil også hevde at den enkelte veileder har sin egen distinkte *praksisteori* (Handal & Lauvås, 1999, s. 19–46) for veiledning. Vi tenker da på de kunnskaper, erfaringer og verdier med relasjon til forskningsveiledning som den enkelte veileder bærer med seg i mer eller mindre bevisst form.

Vi kan tenke oss flere forhold som tilsier stor variasjon veiledere imellom (f.eks. utdanning for og erfaring med slik veiledning, tilgang til fora for kollegial refleksjon). En rekke kulturelle faktorer kan også prege veilederes praksisteori om veiledning og dermed redusere den individuelle variasjonen.

Veilederens rolle i *akademia* er i særlig grad konsentrert om å granske kritisk det studenten legger frem og gi råd om hvordan det kan forbedres. Det ser ut til å være et utbredt anliggende å balansere ros og kritikk og i praksis la kritikken dominere. *Rosen* skal være motiverende, men behøver kanskje ikke være så gjennomtenkt. *Anerkjennelsen* kan like gjerne ligge i at man finnes verdig til å bli utsatt for faglig kritikk. *Kritikken* har sterke tradisjoner i *akademia*, men da gjerne knyttet til andre funksjoner enn veiledning. De fleste veilederne har erfaring med referee-virksomhet og fagfellebasert bedømmelse som er *avgrenset til produktet* – teksten – gjerne basert på *standardiserte krav*. Kulturen plasserer da veilederen i rollen som *ekspert*, og denne ekspertisen avgrenses vanligvis til det *faglige/saklige*. Relasjonen til den som skal motta rådene ligger utenfor det som tematiseres.

Disse kulturelle kodene kan påvirke den enkelte veileders praksisteori for forskningsveiledning og kan legge føringer for oppfatninger om og gjennomføring av slik veiledning, selv om disse kodene har utviklet seg i forhold til andre aspekter ved akademikerens virksomhet enn veiledning (Handal, Lauvås & Lycke, 1990). Tradisjoner og kulturelle koder danner et kollektivt bakteppe for dannelsen av den enkelte akademikers praksisteori for forskningsveiledning og gir en mulig forklaring på hvorfor det er så vidt mange felles trekk i hvordan forskningsveiledning blir drevet. Det tilsier samtidig at dersom det er trekk ved forskningsveiledning, slik den i stor grad drives, som ikke fungerer godt, må utvikling av veiledningskompetansen ses i forhold til den kulturen virksomheten inngår i. Vi mener dette blant annet bør skje gjennom utdanning for veiledning der den tause kulturelle bakgrunnen for den eksisterende praksis problematiseres og utfordres.

Referanser

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading: Addison Wesley.
- Brown, R. (1994). The "big picture" about managing writing. I O. Zuber-Skerrit & Y. Ryan (Red.), *Quality in Postgraduate Education*. London: Kogan Page.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Løkensgard Hoel, T. (2000). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Frischer, J. & Larsson, K. (2000). Laissez-faire in research education – an inquiry into a Swedish doctoral program. *Higher Education Policy*, 13, 131–155.
- Halse, C. (2011). Becoming a supervisor: The impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557–570.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2006). *Forskningsveilederen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Handal, G., Lauvås, P. & Lycke, K. H. (1990). The concept of rationality in academic science teaching. *European Journal of Education*, 25(3), 319–332.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Kjeldsen, J. E. (2006). Tilbakemelding på tekst. I O. Dysthe & A. Samara (Red.), *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1998). *Hovedfagsveiledning ved Universitetet i Oslo*. Rapport nr. 1. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Rienecker, L., Harboe, T. & Stray Jørgensen, P. (2005). *Vejledning. En brugsbog for opgave- og specialevejledere på videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Rienecker, L., Stray Jørgensen, P. & Skov, S. (2000). *Den gode opgave – arbejdsprocesser og kvalitetskriterier i opgaver på humaniora*. 2. utg. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275–284.
- Tønnesson, J. (2008). *Hva er sakprosa?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Wichmann-Hansen, G., Eika, B. & Mørcke, A. M. (2007). Hvad findes der af litteratur om vejledning? Litteratursøgning med fokus på publicerede, evidensbaserede studier. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 3, 11–19.