

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2021:186

Dagrun Astrid Aarø Engen

Rom for utdannande prosessar?

Ei empirisk og teoretisk utforsking av
vegleiingsrommet i masterutdanning

NTNU
Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Avhandling for graden
philosophiae doctor
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Dagrun Astrid Aarø Engen

Rom for utdannande prosessar?

Ei empirisk og teoretisk utforsking av
vegleiingsrommet i masterutdanning

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, juni 2021

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

NTNU

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

© Dagrun Astrid Aarø Engen

ISBN 978-82-326-5277-8 (trykt utg.)

ISBN 978-82-326-5722-3 (elektr. utg.)

ISSN 1503-8181 (trykt utg.)

ISSN 2703-8084 (online ver.)

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2021:186

Trykt ved NTNU grafisk senter

SAMANDRAG

Utdannande prosessar i mastervegleiing

Kvart år tek over 15 000 studentar i norsk høgare utdanning ein mastergrad ved å gjennomføre arbeidet med masteroppgåva – eit sjølvstendig forskings- eller utviklingsprosjekt under vegleiing. Vegleiinga er avgjerande for studentane sin arbeidsprosess i prosjekta sine, og for dei *utdannande prosessane* dette arbeidet gjer mogleg. Mastervegleiing føregår på mange arenaer og er under press frå institusjonelle krav om gjennomstrøyming, måling og studieproduksjon. Samstundes er mastervegleiing i stor grad ein "privatpraksis" som føregår bak den lukka døra til vegleiingsrommet.

Avhandlinga plasserer seg i nordisk universitets- og høgskulepedagogikk. Ein analytisk gjennomgang av universitetspedagogisk forskning og faglitteratur om mastervegleiing viser at det 'utdannande' – samanhengem mellom ideala for god vegleiing og den kunnskapsutviklinga vegleiinga skal føre til – er ei blindsona. Det som manglar er å gjere forskning på pedagogiske føresetnadsproblem for *mastervegleiing som utdannande praksis*, og å knytte det 'utdannande' til *kunnskapande* prosessar. Ein sentral del av forskingsprosjektet har vore å utvikle 'kunnskap' som eit substansielt *fagomgrep* som kan opne opp og gje forklaringskraft i måten vi forstår menneske og fellesskap på, og som kan brukast som *eit komplekst og fleirtydig fenomen og formål* i høgare utdanning.

Forskningsarbeidet er ei empirisk og teoretisk utforsking av *vegleiingsrommet* – både i konkret tyding og som metafor for det potensielle handlingsrommet for utdannande prosessar som finst i vegleiing – gjennom to problemstillingar: **a) Korleis kunne vi konseptualisere mastervegleiing ved universitetet som ein utdannande praksis? b) Kva skjer i vegleiingssamtalar og korleis er dei utdannande?**

Teoriarbeid og empirisk arbeid har føregått parallelt i ein dialektisk og "sensitizing" prosess. Det empiriske materialet er skapt gjennom *fragmentarisk feltarbeid*, *videoobservasjon* av vegleiingssamtalar og *intervju* med vegleiarar og studentar, i to *kasus* ved NTNU, og det er nytta ein samansett analysestrategi med hermeneutiske, "sensitizing" og *topografiske* analyser. Det teoretiske materialet inneheld perspektiv frå sosiologi, antropologi, filosofi og pedagogikk, framfor alt Alfred Schütz (1899-1959) sine arbeid på det intersubjektive fundamentet for kunnskap.

Analysane viser at studentar og vegleiarar aktualiserer sine kunnskapsforråd gjennom *deltaking i felles, aktuelle samhandlingsprosjekt* i vegleiingssamtalar. Gjennom deltaking i det faglege arbeidet knytt til masterprosjektet vert den ideelle og spesifikke *fagpersonen* og *fagverda* aktualisert, utforska og utvikla. Tre sentrale aspekt inngår i *fagpersonleg danning*: a) utvikling av kunnskapsforrådet; b) danning av mennesket i fagverda; og c) danninga av det institusjonelle mennesket. Samstundes føregår det ei *kultivering* av *fagfellesskapet* gjennom a) utvikling av eit felles kunnskapsforråd; b) kultivering av fagverda; og c) institusjonalisering av universitetet.

Gjennom dei empiriske og teoretiske analysane har eg utvikla *vegleriingsrommet* som overgripande omgrep for det *pedagogiske handlingsfeltet* som skapast i møtet mellom vegleiar og student. Vegleriingsrommet har potensial for *fagleg framdriv*. I avhandlinga viser eg døme på korleis vegleriingsrommet *oppstår* og korleis det *utviklar seg, kva for kunnskapande prosessar som kjem til uttrykk* i vegleiingssamtalar, og drøftar korleis institusjon, vegleiarar og studentar kan skape rom for utdannande prosessar i mastervegleriing.

SUMMARY

Educative processes in master's supervision

Each year in Norway more than 15 000 students graduate by completing a master's thesis – an independent, limited research or development project under supervision. Supervision is crucial for the students' work process in their projects, and for the *educative processes* this work makes possible. Master's supervision takes place in many arenas and is under pressure from institutional requirements for output measures and candidate production. At the same time, master supervision is largely a "private practice" that takes place behind closed doors in the supervision room.

This PhD thesis is positioned within Nordic higher education pedagogy. An analytical review of university pedagogical research and academic literature on master's supervision shows that the 'educative' – the connection between ideals for good guidance and the knowledge development that supervision should lead to – is a blind spot. What is missing is to make research on the pedagogical premises for *master's supervision as an educational practice*, and to base the 'educative' in processes of *knowledge construction*. A key element of this research project has been to develop 'knowledge' as a substantial concept in higher education pedagogy, that can open up and provide explanatory power in the way we understand human beings and communities, and which can be used as a *complex and ambiguous phenomenon and purpose* in higher education.

The research work is an empirical and theoretical exploration of the *supervision room*. This encompasses both its concrete meaning and the metaphor for the potential room for action and for educative processes. The exploration has been guided by two research questions: **a) *How could we conceptualise master's supervision at the university as an educative practice?*** **b) *What happens in supervision conversations and how are they educative?***

Theory work and empirical work have taken place in parallel in a dialectical and "sensitizing" process. The empirical material has been created through *fragmentary fieldwork*, *video observation* of supervision conversations and *interviews* with supervisors and students, in two *cases* at NTNU. A complex analysis strategy with hermeneutic, "sensitizing" and *topographical* analyses is used. The theoretical material contains

perspectives from sociology, anthropology, philosophy and pedagogy, above all Alfred Schütz's (1899-1959) work on the intersubjective foundation for knowledge.

The analyses show that students and supervisors actualize their '*stock of knowledge*' through *participation in shared, actual interactional projects* in supervision conversations. Through participation in the scholarly work related to the master's project, the ideal and specific *scholar* and the *world of the knowledge field* are actualized, explored and developed. Three key aspects are included in *scholarly formation*: a) development of the subjective stock of knowledge; b) the formation of the person in the world of the knowledge field; and c) the formation of the institutional person. At the same time, this includes *cultivating the scholarly community* through a) development of a common stock of knowledge; b) cultivation of the world of the knowledge field; and c) institutionalisation of the university.

Through the empirical and theoretical analyses, I have developed the *supervision room* as an overarching concept for the *pedagogical field of action* that is created in the meeting between supervisor and student. The supervision room has a potential for *educative drive*. In the thesis I present examples of how the supervision room *comes into being* and how it *develops*, what *knowledge construction processes that are given expression* in supervision conversations, and discuss how the institution, supervisors and students can create room for educative processes in master's supervision.

FØREORD

Denne avhandlinga er resultatet av eit omfattande arbeid, ikkje minst i tid. Det har gått lang tid frå eg tok til i stipendiatstillinga til eg leverte ferdig avhandling. I det norske utdanningssystemet blir det å bruke lang tid i ein krunglete prosess definert nærast som å mislukkast. Den forståinga av utdannande prosessar eg utviklar gjennom denne avhandlinga gjer ein slik definisjon meningslaus. Tvert om meiner eg at eg har lukkast i å ta det rommet som eg har trengt for å fullføre eit prosjekt som det har vore viktig å gje vide rammer og lang tid. Kva som har vore rammene ser eg først i refleksjon – i det analytiske tilbakeblikket.

Når eg ser tilbake er det framfor alt menneska rundt meg som har gjort det mogleg for meg å skape eit rom for dette arbeidet. Tusen takk til alle folk ved NTNU, kollegaer ved Uniped, vennar og familie som har bidrege til arbeidsprosessen min desse åra, både direkte, men også ved å sørge for slike ting som at eg har ein arbeidsplass, eit godt arbeidsmiljø eller glede og verdi utanfor det eg presterer. I ein takk ligg det merksemd og anerkjenning, og det er så mange som fortener det. Eg vil takke dykk alle, og det er nokre eg vil takke spesielt.

Det er fire personar som har vore avgjerande for at dette prosjektet kunne bli til. Det er deltakarane. Den første og største takken går til dei. Eg er evig takksam overfor studentane og vegleiarane som opna døra til vegleiingsrommet sitt, og let meg gjere deira livsverd til gjenstand for mi forskning. Utan dei hadde dette prosjektet ikkje vore mogleg.

Eg har hatt tre vegleiarar som alle har gitt meg utfordring og støtte gjennom arbeidet med prosjektet. Cecilie Rønning Haugen tok til som hovudvegleiar i 2013, og var ein trygg, fagleg sterk og omsorgsfull vegleiar dei første åra. Cecilie vart avløyst av Marit Honerød Hoveid då eg flytta over til nytt institutt og nytt doktorgradsprogram i 2016. Marit og eg fann ut at vi deler undringa over nokre faglege grunnproblem og det har vore fantastisk spennande og fagleg dannande for meg å kunne utforske desse saman med Marit. Mariann Solberg har vore medvegleiar heile vegen sidan 2014 og har gitt meg ein svært kunnskapsrik og kritisk samtalepartner – og artige opplevingar. Det krevjar sine kvinner å vere vegleiar for ei som gjer vegleiing til sitt fagfelt. Tusen takk for alle timar med kritisk lesing, med diskusjonar og med omsorg og stort tolmod. Eg har vore svært privilegert. Ein spesiell takk til Marit for at du motiverte og støtta meg gjennom verdas lengste innspurt. Tusen takk også til Ragnhild Sandvoll for di grundige, konstruktive og motiverande sluttlesing.

Takk til alle medstipendiatar for fellesskapet i det akademiske tilværet. Nora Sitter og Ida Malén Gabrielsen – takk for samtalar, støtte og det faglege fellesskapet vi hadde i nokre

tøffe år. Ein heilt spesiell takk til Marte Bratseth Johansen som har vore der heile vegen – og bidrege til å gjere vegen utfordrande, utforskande, lærerik, solrik, og minnerik.

Ein unik gjeng engasjerte og engasjerande stipendiatar møtte eg gjennom åra i National Graduate School in Educational Research, der vi fekk høve til å *mix business with pleasure* og reise rundt og delta i fagleg arbeid saman med dedikerte fagfolk. Ein særleg varm takk til Cecilie Enquist-Jensen, Jens Breivik, Kjetil Egelandsdal og Kristine Ludvigsen.

Det er viktig å ha glede i livet for å greie å arbeide intensivt over tid. Noko av det som har gitt meg mest glede er dansen. Eg har ikkje plass til å nemne alle dansarane i Trondheim Lindy Hop, men eg må få takke spesielt mine trufaste dansepartnarar dei siste åra – Lasse Blekesøien og Magne Tveit Bolstad.

Takk til mamma og søskena mine, som alltid har tru på meg og støttar meg. Eg skulle gjerne ha takka pappa som gjekk bort då eg var 15 år. På dei åra vi var saman, la han og mamma viktige grunnsteinar for måten eg tenkjer på i dag. Det ser eg spor av no når eg finn sirlege notatar pappa har gjort når han las sine bøker, som eg no femti år seinare brukar i mitt faglege arbeid. Takk for at du har spart på alle dine og hans bøker og notatar, mamma.

Tusen takk til den fantastiske familien min som har måtta tåle mest. Gjennom nær åtte år har Erlend haldt familien samla, haldt styr på alt, teke vare på barna – og på meg. Tusen takk, kjære Erlend, du er min beste venn. Tusen takk til Idunn, Hauk og Ylva som har lært meg så mykje, og gitt meg så mykje glede, inspirasjon og håp. De har alle vore svært tålmodige, og eg trur den største takken eg kan gje dykk er at eg no er ferdig.

Eg dediserer denne avhandlinga til Gustav Erik Gullikstad Karlsaune, som for snart tjue år sidan var min mastervegleiar og som no er så uendeleg mykje meir. Som masterstudent i samtalane med Erik forstod eg, gjennom å oppleve det, kva for vidunderlege og underlege ting som kan oppstå i faglege samtalar i vegleing. Samtalane våre tok ikkje slutt, dei held fram enno. Somme tider når vi snakkar saman veks tankane saman som korallar, og eg greier ikkje å sjå kvar tankane startar, kven som tenkjer kva, eller kvar dei ender. Takk for at du stadig opnar avenyar inn i ny forståing for den verda livet er.

Erik, denne avhandlinga har eg skrive til deg.

Dagrun Astrid Aarø Engen

Trondheim, mai 2021

INNHALD

Kapittel 1	Innleiing	14
1.1	Ei avhandling om vegleiing	14
1.1.1	Avhandlinga sine problemstillingar	15
1.1.2	Avhandlinga si oppbygging	16
1.2	Bakgrunn for forskararbeidet	17
1.2.1	Pedagogisk outsider og insider	19
1.2.2	Avhandlinga sitt språk	20
Kapittel 2	Vegleiiing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet	24
2.1	Vegleiiing ved universitetet	24
2.2	Forskningsvegleiiing	25
2.3	Masteroppgåva og mastergradsutdanning i Noreg	27
2.3.1	Innføring av mastergraden	27
2.3.2	Masteroppgåva	31
2.3.3	Strukturelt rom for mastervegleiiing	34
2.4	Vegleiiing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet som utdanningspraksis ved norske universitet	36
2.4.1	Mastervegleiiing i læreplan	37
2.4.2	Forankring av vegleiiing av masterprosjektet i formell læreplan	38
2.4.3	Masteroppgåva og -vegleiiing i formell læreplan for <i>lektorutdanning i historie</i>	40
2.4.4	Masteroppgåva og -vegleiiing i formell læreplan for <i>master i sosiologi</i>	44
Kapittel 3	Vegleiiing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet som universitetspedagogisk kunnskapsfelt	48
3.1	Faget universitetspedagogikk	48
3.1.1	Femti års aktivitet i Noreg og Norden	49
3.1.2	Det universitetspedagogiske arbeidsfeltet	53
3.1.3	Omgrepsleggjing av universitetspedagogikk som fagområde	56
3.1.4	Mastervegleiiing som universitetspedagogisk fagområde	61
3.2	Perspektiv på vegleiiing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet i føreskrivande faglitteratur	66
3.2.1	Strukturelle formål: gjennomføring av eit forløp med førehandsdefinerte problem og føreskrivne løysingar	70
3.2.2	Faglege formål: kjerneeigenskapar for å lukkast med eit forskingsprosjekt	75

3.2.3	Samtale som kjerneaktivitet.....	79
3.2.4	Skiljet mellom det faglege og det personlege	82
3.3	Vegleiiing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet i forskingslitteratur	85
3.3.1	Forskingslitteratur relevant for mastervegleiiing i norsk kontekst	85
3.3.2	Forskingslitteratur relevant for mastervegleiiing som utdannande praksis.....	89
3.3.3	Moglege inngangar til å utvikle forståinga av utdannande prosessar i mastervegleiiing i forskingslitteratur.....	96
Kapittel 4	Problematisering og problemstilling	106
4.1	Problematisering av mastervegleiiing som universitetspedagogisk kunnskapsfelt.....	106
4.2	Pedagogisk føresetnadsproblematikk	110
4.3	Problemstillingar i denne studien.....	113
Kapittel 5	Utdannande prosessar som fenomen i forskingsfeltet	118
5.1	Pedagogikk stiller merksemda mot verksemdar og prosessar.....	118
5.1.1	Dette er eit pedagogisk perspektiv basert på ein fenomenologisk fundert sosiologisk tenkjemåte	119
5.2	Menneskelivets og fellesskapslivets prosessar	121
5.2.1	Ein dobbel dialektikk	124
5.2.2	Livsverda – den verda som livet er	125
5.2.3	Livsverdars intersubjektive fundament	132
5.2.4	Subjekt i ein unik, biografisk bestemt situasjon	137
5.2.5	Kunnskapsforrådet har ein aktuell struktur.	142
5.2.6	Kunnskapsforrådet dialektikk mellom subjektive og objektive sider.....	145
5.2.7	Kunnskapsforrådet er handling	149
5.2.8	Kunnskapsforrådet har frynser.....	151
5.2.9	Danningsprosessar	155
5.3	Utdannande prosessar	164
5.3.1	Institusjonalisering av utdanning	165
5.3.2	Utdannande prosessar i høgare utdanning	172
Kapittel 6	Vitskapleg tilnærming.....	174
6.1	Forskaren og forskarrefleksjonen	174
6.2	Vitskapleg tolking av sosial handling i kvardagsrøynda.....	180
6.2.1	Hermeneutisk tilnærming	181
6.2.2	Tolking av sosiale handlingar.....	183

6.3	Ei open tilnærming til fenomen og felt	191
6.3.1	"Sensitizing" tilnærming	194
6.4	Teoriarbeid og konseptualisering	196
6.4.1	Systematisk, teoretisk tenking – samtalen med teoretisk materiale	199
6.4.2	Systematisk, empirisk retta tenking – samtalen mellom teori og empiri	201
6.5	Empirisk arbeid	205
6.5.1	Materiale	206
6.5.2	Kasusstudium – strategi for utval og avgrensing av studieobjekt	211
6.5.3	Kvalitetsvurdering og etisk vurdering av framgangsmåte, materiale og analyser	213
Kapittel 7	Empirisk framgangsmåte	218
7.1	Pilotprosjekt	220
7.2	Utval og avgrensing av kasusa i prosjektet	221
7.2.1	Rekruttering av deltakarar	225
7.2.2	Anonymitet	229
7.2.3	Vegleiiing <i>in vivo</i> og <i>in situ</i>	230
7.3	Observasjon av vegleiiingssamtalar	231
7.3.1	Videokameraet i autentiske samhandlingssituasjonar	234
7.4	Intervjusamtalar med vegleiarar og studentar	241
7.4.1	Strukturering av intervjusamtalane	242
7.4.2	Videobaserte intervjugesvar	246
7.5	Feltarbeidet	247
7.5.1	Eige arbeidsfelt som forskingsfelt	247
7.5.2	Fragmentarisk feltarbeid og feltnotatar som tekstprosess	249
7.6	Analysestrategi	254
7.6.1	Videografi	255
7.6.2	<i>Sensitizing</i> analyseverktøy	256
7.6.3	Fleire blikk i analysen	260
7.6.4	Transkripsjon som analysereiskap	262
7.6.5	Topografisk analyse	264
Kapittel 8	Rom for mastervegleiiing	268
8.1	Ei opnande konseptualisering av <i>vegleiiingsrommet</i>	268
8.1.1	Grunnlag og formål for konseptualiseringsarbeidet	268
8.1.2	Å opne opp institusjonalisert praksis	269
8.1.3	Empirisk og teoretisk meiningspotensial i <i>rom</i>	271

8.2	Vegleingsrommet.....	273
8.2.1	Møtet.....	273
8.2.2	Eit felles, aktuelt samhandlingsprosjekt.....	276
8.2.3	Vegleings situasjonen og vegleings samtalen.....	277
8.3	Eit levande vegleingsrom i vegleings samtalar.....	283
8.3.1	Dynamikk i kommunikasjon andlet til andlet.....	284
8.3.2	Dynamikk i stad og tid.....	285
8.3.3	Dynamikk gjennom aktualisering og potensialisering.....	286
8.3.4	Dynamikk gjennom ulikskap ("asymmetri").....	289
8.3.5	Dynamikk gjennom opning og lukking.....	291
8.4	Vegleingsrommet som eit levande rom for utdannande prosessar.....	292
8.4.1	Utforsking og utvikling av <i>fagpersonen</i>	293
8.4.2	Utforsking og utvikling av <i>fagverda</i>	297
Kapittel 9	Utdannande vegleings samtalar.....	306
9.1	To tilfelle av mastervegledning.....	309
9.1.1	Master i historie – lektor (K1).....	309
9.1.2	Master i sosiologi (K2).....	310
9.2	Konstituering av eit felles vegleingsrom.....	311
9.2.1	Å møtast i felles fagleg interesse.....	311
9.2.2	Å delta i felles aktuelle samhandlingsprosjekt.....	317
9.3	Aktualisering og utforsking av <i>fagverda</i> i fagleg arbeid.....	324
9.3.1	Å skape ei felles verd i vegleingsrommet.....	324
9.3.2	Å utforske fagets verd.....	330
9.3.3	Å danne ei fagpersonleg livsverd.....	333
9.4	Aktualisering og utforsking av <i>fagpersonen</i> i fagleg arbeid.....	335
9.4.1	Å danne fagpersonen som livsprosess i vegleingsrommet.....	335
9.4.2	Å utforske fagpersonen i fagleg arbeid i vegleingsrommet.....	339
9.4.3	Å forhandle fagpersonen som figur i vegleingsrommet.....	347
9.5	Utdannande prosessar i to vegleingsrom.....	348
Kapittel 10	Rom for utdannande prosessar i mastervegledning?.....	350
10.1	Føresetnadsproblematikk: Eit perspektiv og eit omgrepsapparat.....	350
10.2	Føresetnadsproblematikk: Empiriske innsikter.....	353
10.3	Ei vitskapeleg tilnærming og ein empirisk framgangsmåte.....	355
10.4	Kva er det rom for i universitetet og universitetspedagogikken?.....	356

Kapittel 11 Referansar	361
Vedlegg	374
Vedlegg 1: Kvittering frå Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)	374
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema vegleiar	377
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema student	380
Vedlegg 4: Intervjuguide vegleiar	383
Vedlegg 5: Intervjuguide student	387
Vedlegg 6: Vegleiingsrommet – ei topografisk skisse	391

Liste over figurar og tabellar

Figur 1 Karikert framstilling av rammeforståing av mastervegleiing	74
Figur 2 Feltnotat mai 2019	250
Figur 3 Eksempel gjennomsynsnotat	258
Figur 4 Vegleiingsrommet - ei topografisk skisse (ligg også som vedlegg).....	301
Tabell 1 Kasusoversikt.....	222
Tabell 2 Respons frå mastervegleiarar	227

Liste over forkortingar

NIFU: Nordisk institutt for studiar av innovasjon, forskning og utdanning

NOKUT: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga

NKR: Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring

NTNU: Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet

UH: Universitet og høgskule

Uhl: Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven)

UH-ped: Universitets- og høgskulepedagogikk

UHpmed: Norsk nettverk for universitets- og høgskulepedagogikk

Uniped: Universitetspedagogikk

Kapittel 1 INNLEIING

1.1 Ei avhandling om vegleiing

Dette prosjektet tek for seg vegleiing ved universitetet, nærare bestemt *vegleiing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet*. Vegleiing kjenner vi til frå dagleglivet. Om du til dømes spør nokon om vegen til kinoen, kan du få ei vegleiing dersom vedkommande kjenner vegen dit. Om du får det for deg å lage eit nytt blomsterbed i hagen, kan du få råd og vegleiing i gartneriet om kva for plantar du kan velje og om korleis du kan gå fram for å lukkast med prosjektet. Om du står med ein fersk fisk framfor deg på kjøkenbenken og innser at du ikkje heilt veit korleis du skal gå fram, kan du ringe mamma og få instruksjonar på korleis du skal filetere den og vegleiing på kva du kan gjere for å lage ein velsmakande rett av den. Om du opplever ein utfordrande livssituasjon, kan ein god ven vere ein verdifull samtalepartnar for deg. I samtale med venen din kan du dele det du tenkjer på. Venen din kan gi deg støtte og hjelpe deg å rette tankane mot moglegheiter. Saman kan de kanskje komme fram til måtar å betre situasjonen på.

Dette er nokre døme på at vi finn vegleiing som empirisk fenomen i kvardagleg samhandling – i ulike *uformelle* former og samanhengar. Vi finn også vegleiing som *formelle* praksisar innan ei heil rekkje institusjonaliserte strukturar; det norske helsevesenet (terapeutisk vegleiing, helsefremmande og sjukdomsførebyggande vegleiing), dei sosiale tenestene i Noreg, den kommersielle tenestemarknaden (livsstilsrådgjeving, coaching, alternativ medisin, m.m.), og det norske utdanningssystemet frå grunnskule til høgare utdanning, frie utdanningsinstitusjonar, for å nemne nokre døme. I ein institusjonell samheng er ofte vegleiingspraksisane og vegleiingsrollene formaliserte. Det er visse personar som kan opptre som vegleiarar i bestemte situasjonar og om bestemte tema, og vegleiinga har gjerne eit spesifikt formål. Her gjer eg altså eit skilje mellom formelle og uformelle former for vegleiing som handlar om at ein formell praksis står i ein *institusjonell samheng som regulerer handlingsrommet* i vegleiingsverksemda¹.

I døma frå uformelle og formelle former for vegleiing ser du også at eg nyttar andre omgrep, slik som ”instruksjon”, ”rådgjeving”, ”samtale”, ”terapi” og ”coaching”, for å nansere kva for vegleiingstype eller vegleiingsliknande fenomen det er snakk om. Det

¹ I denne avhandlinga har ”formell/uformell” denne spesifikke tydinga. I daglegspråket kan vi ofte bruke ”formell/uformell” i ei anna tyding. Vi kan for eksempel godt karakterisere ein samtale som ”veldig formell” eller ”heilt uformell”, og sikte til slike ting som samtalestilen eller graden av intimitet og distanse mellom deltakarane.

norske språket gjer det mogleg å snakke om vegleiiing som generelt fenomen og om spesifikke former for vegleiiing. Det norske omgrepet *vegleiiing*² (*veiledning* på bokmål) er fleirtydig. Det blir brukt i daglegspråk og i fagspråk, innan ulike institusjonelle samanhengar. Det kan nyttast både som *generelt* samleomgrep for ulike former for vegleiiing og som *spesifikk* term for visse former for vegleiiing³. Vegleiiing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet – kortfatta kan vi kalle det *mastervegleiiing* – vert altså ei *spesifikk* og *institusjonalisert* form av vegleiiing innan høgare utdanning – ein *utdanningspraksis*.

1.1.1 Avhandlinga sine problemstillingar

Ordet ”problem” kjem frå det greske *problema* og tyder bokstavgleg ’å kaste fram’. Å gjere noko til eit problem, tyder her altså at eg gjer eit fenomen – noko som viser seg for meg – til eit studiefenomen; eg legg det fram til studium. Fenomenet eg kastar fram slik at vi kan studere det er *vegleiiing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet*. Fenomenet er ein utdanningspraksis innan norsk høgare utdanning.

I den akademiske verda veit dei fleste kva *mastervegleiiing* er – eller i alle fall *kan vere* – fordi vi har vore i denne praksisen som studentar og vegleiarar. Kva vi tenkjer at *mastervegleiiing* er for noko, er knytt til erfaringane vi har som deltakarar i praksisen. Når eg no skal kaste fram utdanningspraksisen for studium, vil eg starte med å vise det for dykk som eit konkret fenomen – noko vi finn der ute i kvardagslivet, i ein spesifikk kulturell og institusjonell kontekst. Deretter vil eg vise dykk utdanningspraksisen *mastervegleiiing* som fagleg fenomen, eit fenomen innan eit fagområde – universitetspedagogikken. Første del i avhandlinga brukar eg til å føre dykk inn i forskingsfeltet som universitetspedagogisk forskning på dette fenomenet dannar, og inn i vesentlege problemområde – det vil seie aspekt ved fenomenet vi kan kaste fram for studium.

Eg startar altså med å vise fram fenomenet eg studerer i dette prosjektet, og problematiserer nokre av føresetnadane for korleis vi forstår og handlar i og om *mastervegleiiing*. Fordi eg fører eit resonnement i del 1 som leiar fram til problemstillingane for dette prosjektet, blir dei grundigare presentert først i kapittel 4. Det er ikkje nødvendigvis

² Her skriv eg i tydinga omgrep som finst i talemål. ”Vegleiiing” er ikkje eit ord du finn i nynorske ordbøker. Der finn du i staden ”rettleiiing”, men eg har knapt høyr ”rettleiiing” bli brukt munnleg.

³ Her ser ein eit døme på korleis fenomen og omgrep heng saman. Det at vi på norsk har eit overordna omgrep ”veiledning” på bokmål og ”rettleiiing” (”vegleiiing”) på nynorsk, gjer det enklare å gjere denne hierarkiske differensieringa av røynda. På engelsk til dømes, har ein ikkje eit slikt ord som kan gripe over alle ”sub-former” for vegleiiing. Samstundes ser vi at variasjonen av gode differensierande omgrep på norsk ikkje er like rik. Her nyttar vi oftast omgrep frå engelsk, slik som *coaching* og *mentoring*, som supplement til norske omgrep som *rådgjeving* og *meisterlære*.

heilt i tråd med sjangerforventningane til ei avhandling. Difor kjem problemstillingane også her heilt først. Basert på den føresetnadsproblematikken eg peikar på i kapittel 3 og dei spørsmåla den reiser, har eg formulert eit overgripande spørsmål for dette forskingsprosjektet:

Korleis kan vi forstå vegleiing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet som ein utdannande praksis?

Ut ifrå dette spørsmålet har eg formulert to problemstillingar som gir studiet av mastervegleiing som utdannande praksis to innfallsvinklar:

a) Korleis kunne vi konseptualisere mastervegleiing ved universitetet som ein utdannande praksis?

b) Kva skjer i vegleiingssamtalar og korleis er dei utdannande?

Den første problemstillinga er retta mot *teoretisk analytisk innsikt* i vegleiing, og den andre problemstillinga rettar seg mot *empirisk analytisk innsikt* i vegleiing. Dette forskingsprosjektet er altså ikkje eit reindyrka teoretisk og heller ikkje eit reindyrka empirisk prosjekt. Det overgripande formålet med prosjektet er å opne opp korleis vi forstår vegleiing som utdanningspraksis, og slik er det eit bidrag til den teoretiske samtalen om vegleiing. I mi forståing av pedagogikk som fag og i mitt syn på teori og teoriarbeid, er ikkje dette ein samtale som kan gå føre seg utan refleksjon i empiri eller refleksjon over empirisk materiale. Vitskapleg tenking om røynda kan ikkje gå føre seg uavhengig av røynda. Så sjølv om formålet med prosjektet rettar seg mot det teoretiske, kunne det ikkje skapast utan samband til røynda. Ein måte å føre røynd og tenking saman er å nytte empirisk materiale i teoriarbeid, og å la teoretiske forståingsbilete møte motstand i den røynda det skal gjere oss i stand til å forstå.

Dei to problemstillingane står med andre ord i eit dynamisk og dialektisk forhold til kvarandre. Ved å arbeide med begge problemstillingane parallelt i denne studien, har teoretisk analyse og empirisk analyse danna to ulike perspektiv som gjensidig belyser kvarandre. Gjennom å stille teoretisk materiale og empirisk materiale opp mot kvarandre, har det vore mogleg å skape spenningar som har drive det kreative arbeidet med å utfordre, utforske og utvikle forståinga av fenomenet mastervegleiing.

1.1.2 Avhandlinga si oppbygging

Avhandlinga er bygd opp som ein monografi og ei gjennomgåande drøfting.

Resonnementlinja som strekker seg gjennom avhandlinga er strukturert i tre delar. I del 1

viser eg kvar i røynda vi finn mastervegleiing og gir eit bilete av den *institusjonelle plasseringa av praksisen* (kapittel 2). Vidare plasserer eg mastervegleiing som fenomen i *fagfeltet universitetspedagogikk* (kapittel 3). Med denne plasseringa trer *mastervegleiing som kunnskapsfelt* fram på visse måtar. Dette dannar ein bakgrunn for *problemstillingane* som ligg til grunn for avhandlinga (kapittel 4).

Med desse problemstillingane som utgangspunkt, går eg i del 2 gjennom *føresetnadane for forskararbeidet* i dette prosjektet. Her viser eg kva for teoretiske perspektiv på feltet eg legg til grunn for å nærme meg *utdannande prosessar i mastervegleiing som forskingsproblem* (kapittel 5), og kva for *vitskapsteoretiske og metodologiske perspektiv* som ligg til grunn for utforminga av forskingstiltaket i prosjektet (kapittel 6). Til føresetnadane for forskingsarbeidet høyrer også utforminga av det empiriske arbeidet i prosjektet. I kapittel 7 klargjer eg *framgangsmåten i det empiriske arbeidet*, og skildrar *strategien for analysearbeidet*.

I del 3 presenterer eg resultatet av dei teoretiske og empiriske analysane. Kapittel 8 er retta mot problemstilling A. Der brettar eg ut det *analytiske rammeverket* eg har utvikla i prosjektet gjennom ei *konseptualisering av vegleiingsrommet*. I kapittel 9 presenterer eg nokre utvalde *empiriske analyser* som kan kaste lys over problemstilling B, og viser nokre døme på kva konseptualiseringa av vegleiingsrommet kan gjere oss i stand til å sjå, tematisere og drøfte i materiale frå konkrete vegleiingssamtalar. I kapittel 10 samlar eg trådane og reflekterer over kva dette arbeidet kan ha å seie for *kva for institusjonelt rom som finst og kunne finnast for utdannande prosessar*, sett i lys av dei perspektiva eg teiknar opp i avhandlinga.

1.2 Bakgrunn for forskararbeidet

Vegen inn i dette prosjektet starta med begeistra forundring og ubehag. Den begeistra forundringa kom først. Den kom medan eg var masterstudent og arbeidde med eit prosjekt på ungdom og religiøsitet. Det var spennande å arbeide med prosjektet, og det som gjorde dette til ein så fortryllande prosess for meg var vegleiinga – spesielt vegleiingssamtalane med vegleiaren min, Erik. Noko skjedde i desse samtalane som ikkje skjedde utanom dei. Det oppstod noko som ikkje hadde vore der utan at vi møttest og ”tenkte saman” om faglege problem. Eg kalla det då ”sosial kreativitet”. Samstundes sette samtalane i gang noko som kunne halde fram etter samtalen og starte nye tankerekker lenge etter sjølvne samtalen. Både eg og vegleiaren tenkte sjølvstilt vidare etter vegleiingssamtalane, men tankerekkeane vart sett

i gang eller fekk nye retningar, nye omgrep å tenkje gjennom, nye samanstillingar i dei tenkjande samtalane våre. I samtalane med vegleiaren min fekk eg innspel og oppdaga perspektiv eg ikkje møtte i dialogen med meg sjølv. Det umiddelbare i samtalen andlet til andlet tillét at vi forhandlar fram meiningsfulle tankar, ikkje berre *utveksla* tankar. Gjennom kommunikasjon kunne vi gripe inn i kvarandre sine tankar medan vi forsøkte å formulere dei.

I dag er det er meir enn tretten år sidan eg leverte masteravhandlinga mi. Erik og eg møtest framleis jamleg. Formelt er han ikkje vegleiaren min lenger. Vi har ein annan relasjon no som byggjer på den relasjonen vi starta i vegleiingssamtalane. Vi har fleire samtalar gåande som vi held fram med når vi møtest eller skriv brev på e-post. Nokre av desse samtalane har vi haldt gåande i meir enn tretten år. Eg trur noko av grunnen til at relasjonen vår kan halde fram er at Erik aldri møtte meg berre som eit tilfelle av kategorien ”student”, men allereie i mastervegleiinga møtte meg som eit anna opplevande og tenkande menneske.

Mi interesse for vegleiing vart vekt gjennom mine egne erfaringar med å vegleie empiriske studentprosjekt, og den faglege danningprosessen vegleiinga av arbeidet med mitt masterprosjekt var for meg. Eg hadde opplevd både som student og som vegleiar at det skjer noko når vegleiing ”funkar”, som både begeistra meg og forundra meg – korleis skjer dette?

Så var det ubehaget. Då eg var i gang med stipendiatet og prosjektet, leitte eg etter innsikter om vegleiing. Eg fann overveldande mykje litteratur som handla om vegleiing av ulike slag. Mykje av det handla om kommunikasjon og samtaleteknikkar, eller om ulike relasjonar eller roller i vegleiing. Men eg fann ikkje heilt det eg var ute etter – det som tok for seg kva som skjer i vegleiing når det gjeld kunnskapsutvikling, utvikling av forståing for eit fag og kva prosessar som setjast i spel i vegleiing. Kva er det som gjer at det oppstår heilt nye tankar for meg i samtale med andre? Eg fann *nesten* svar her og der, og mykje av litteraturen gav også god mening til dømes når det gjeld kva som er god vegleiing i praksis. Men undringa over det eg hadde opplevd i vegleiing sjølv, fekk eg ikkje svar på der eg lette.

Eg fekk mange velmeinte råd frå meir erfarne fagfolk om moglege inngangar og vegar som var meir eller mindre gått frå før. Men eg kjende eit ubehag når eg forsøkte å gå desse vegane. Dei svarte på andre spørsmål enn dei eg hadde. Noko av grunnen trur eg var at eg som fagperson innan dette fagfeltet ikkje hadde utvikla eit språk som gjorde meg i stand til å spørje etter det eg lurte på. Vegleiing er eit lite spesifikt omgrep med mange underkategoriar, ulike moglege retningar. Fordi eg ikkje beherska dei rette omgrepa, ikkje visste korleis eg skulle namngje det eg fornemma at eg undra meg over, spurte eg ofte gjennom negasjonar

(”ikkje relasjon, men ...”) eller forsøkte med dei omgrepa som høyrdest rett ut (t.d. ”kreativitet”, ”danning”).

At eg ikkje fann det eg leitte etter, trur eg no òg hadde å gjere med det teoretiske grunnlaget eg hadde frå før, eit sosiologisk perspektiv på menneskeleg kvardagsliv og vitskapsliv som var fundert i fenomenologi slik det kom til uttrykk i Alfred Schütz sine tekstar. Det vart klarare og klarare for meg at eg kom inn i eit felt der dei eksisterande vitensbileta ikkje tala språket som eg tenkte gjennom. Språk og tenking heng saman. Eg opplevde det som om fagfeltet ikkje hadde auge for det eg forsøkte å sjå, og let meg ikkje få auge på dei opplevingane og fenomenene eg ønska å utforske nærare. Eg var ein nykommar i det pedagogiske feltet.

1.2.1 Pedagogisk outsider og insider

Tone Kvernbekk har skrive om ”pedagogiske insiderar” – pedagogiske aktørar som konstruerer sine oppfatningar ut frå deltakinga i ulike profesjonelle aktivitetar, og peikar på at vi held dette som ein privilegert posisjon, og tilskriv kunnskapen vi tenkjer at insidaren har er meir truverdig og påliteleg (Kvernbekk 2005: 18-19). Ho problematiserer skiljet og analyserer ulike epistemologiske implikasjonar av eit slikt skilje. Sjølv om eg, i likskap med Kvernbekk, ikkje kan gå med på at det er mogleg å definere ei klar innside og utside frå ein vitskapleg ståstad, viser ho at dette skiljet er høgst levande og reelt i måten vi tenkjer og handlar på i den akademiske daglegverda. Eg møter på det sjølv som fagperson rett som det er. Pedagogen i praksis meiner at eg ikkje er nok insider i praksisfeltet. Disiplinpedagogen meiner at eg ikkje er nok insider der heller. Skiljet er ofte brukt til å gi eller ta ifrå andre legitimitet i det arbeidet dei gjer. Difor tenkjer eg at eg må klargjere kort min posisjon innleiingsvis.

Om vi tek utgangspunkt i praksis og erfaring, kan eg kanskje reknast som ein slags pedagogisk insider. Eg har skrive lærebokverk for 1.-7. trinn i RLE, eg har undervist og vegleia studentar i religionsvitskap ved NTNU, og eg har arbeidd i studieadministrasjonen til lærarutdanninga ved NTNU. Ved lærarutdanninga gjaldt det andre praksis-insiderkriterium. Der var eg ikkje rekna som ein insider i og med at eg ikkje hadde lærarutdanning eller hadde undervisningspraksis frå skulen.

Eg har mastergraden min i religionsvitskap. Religionsvitskapen blir ofte kalla ein ”bindestreksvitskap” – fenomenet religion forståast på ulike måtar og gjerast til gjenstand for forskning frå ulike perspektiv og med ulike tilnærmingar. Mitt religionsvitskaplege studium var sosiologisk, og mitt vitskaplege perspektiv er sosiologisk fundert. Men av sosiologane blir eg

ikkje heilt rekna som sosiolog. Både fordi eg ikkje har vektal eller studiepoeng frå rett institutt, og fordi eg ikkje driv med standard sosiologi.

Denne doktorgraden er i pedagogikk, i eit program som er kalla utdanningsvitenskap. Pedagogikk er også ein slik ”kombinasjonsvitenskap” som står i samanheng med andre fagområde slik vi har organisert det ved universitetet. Eg er heller ikkje ein insider når det kjem til pedagogikkfaget. Eg er ikkje oppfostra som pedagog eller som sosiolog i den forstand at eg har eit studium i pedagogikk eller i sosiologi slik mitt studium ved universitetet er definert av institusjonen. Eg har ikkje eit einaste studiepoeng i pedagogikk heller. Fagverda mi er samansett med område frå ulike fagverder. Sånn er det. Eg har nærma meg den pedagogiske relasjonen og det pedagogiske møtet både i praksis og i teori som ein pedagogisk outsider dersom det å vere insider er avhengig av den tidlegare utdanninga mi.

Eg er klar over at det gir potensial til ein fagleg naivitet når eg no går inn i pedagogisk teoriarbeid, men vi kan også sjå på det som eit høve til ein fagleg ”natalitet”. Arbeidet med dette prosjektet og denne avhandlinga har vore ei rekke *nye byrjingar* (”new beginnings”) (Arendt [1958] 1998: 9) i mitt liv, og eg håpar det er potensial for at mine nye byrjingar kan skape små glimt av nye byrjingar i pedagogikkfaget og universitetspedagogikken. Denne avhandlinga er den ufullkomne byrjinga, utspelet mitt som eg håpar treff inn i tankerekken dykkar, møter motstand, eller blir besvart med tilvisingar til andre som har tenkt på desse sakene, uttrykt dei annleis og betre. I så fall er eg då med i ein samtale som kan føre mi og vår forståing av vegleing og av utdanning vidare. Eg ser fram til den samtalen.

1.2.2 Avhandlinga sitt språk

For å kunne delta i ein samtale, må eg nytte eit språk som eg har felles med dei eg vil snakke med. Faga pedagogikk og universitetspedagogikk og feltet høgare utdanning er internasjonalt befolka. Det internasjonale språket i denne konteksten er engelsk. Eg starta ut med å skrive avhandlinga på engelsk, men eg enda med å skrive på norsk, til og med på nynorsk. Grunnane til at eg endra språket på avhandlinga er faglege.

Nynorsk er hovudmålet mitt. Eg skriv nynorsk fordi det ligg nærast til talespråket mitt og det ligg nærast måten eg tenkjer på. Tenking og språk heng saman. Konseptualisering står sentralt i dette prosjektet. Eg nyttar omgrep til å feste idear og førestillingar i språklege uttrykk og eg arbeider med omgrepskompleks for å utvikle nyansar og transparens i dei analytiske rammeverka eg utviklar. Å gjere dette konseptualiseringsarbeidet på ein god måte krev at eg ikkje må omsetje frå det språket eg tenkjer gjennom til eit anna språk der nyansane blir borte. Ein tekst er ikkje berre samanstilling av ord. Heilskapen og sekvensialiteten i

teksten og det som ”står mellom linjene” er meiningsberande. Eg har arbeidd mykje med å velje rette omgrep – men også med måtar å fortelje på, framstille tankerekker og utvikle resonnement gjennom teksten.

Konseptualiseringsarbeidet tener også på dei spesifikke kvalitetane i *nynorsk*. Nynorsken favoriserer aktiv setningsbygging framfor passiv, verb framfor konstruksjonar med substantiveringar. Det gjer at den som skriv må ta stilling til kven eller kva som er den aktive, og kva aktiviteten er. ”Ho vegleiar han” er tydelegare og meir konkret enn at ”det gjennomførast vegleiiing”. Handlingsrettinga i nynorsken finn vi også i mange substantivkonstruksjonar. Det høver godt til å arbeide fram prosessuelle og dynamiske aspekt ved teoretiske forståingsbilete. Til dømes er det ikkje tvil om at ”forståing” er noko som går føre seg, medan ”forståelse” ikkje umiddelbart kallar fram eit bilete av noko som skjer. Vidare er det ein del av omgrepa som finst i nynorsk som gir høve til sakssvarande tankebilete. Til dømes er ”omgrep” eit slikt omgrep. Eit ord blir eit *omgrep* når det gjer ein i stand til å *gripe om* ei førestilling, ”fange” det tekstleg og nytte det til å kommunisere mening. Eg gjer meg også bruk av den store fridomen i ny-konstruksjonar eg meiner nynorsk opnar for. Til dømes er ”vegleiiing” ein slik konstruksjon eg gjer i denne avhandlinga. I nynorske ordbøker finn ein ikkje dette ordet. Der finn ein ”rettleiing” som eit synonym til det bokmålske ”veiledning”. Rettleiing har for sterke konnotasjonar til ”instruksjon” og er ikkje noko godt omgrep for fenomenet mastervegleiiing.

Nok ein grunn til å skrive avhandlinga på norsk og ikkje engelsk som dreier seg om språk og analyse av empirisk samtalemateriale. Det gir metodologiske utfordringar for tolkings- og analysearbeidet å omsetje samtalemateriale frå eit språk til eit anna. På same måte som at det er lettare å *uttrykke* meiningsnyansar i morsmålet, er det også lettare å *oppfatte* og *ta vare på* meiningsnyansar, fleirtydigheit, samanhengar, språklege og kulturelle referansar. Dette er sentralt i tolkings- og analysearbeid. Dersom eg hadde omsett samtalematerialet til engelsk ville eg ha mista og lukka det analytiske meiningspotensialet i for stor grad for formålet i denne studien.

Eg har skrive avhandlinga i eit språk som tydeleggjer meg som person – som fagperson, som forskar. Det er ikkje fordi eg har eit eksponeringsbehov. Det ville høve meg godt å sleppe. Men som eg argumenterer for, og forsøker å demonstrere gjennom denne avhandlinga, er forskning *forskarverksemd*, ein menneskeleg og menneskeskapt aktivitet. Om eg gjorde forskarmennesket usynleg i den tekstlege formidlinga frå prosjektet, ville eg gjere forskarverksemda utilgjengeleg for gransking. Det er gjennom systematisk, analytisk

refleksjon og konstruksjon eg gjer det eg driv med til noko som kan kallast forskning, og det er gjennom å gjere den systematiske refleksjonen tilgjengeleg i tekst eg kan gjere føresetnadane for resultatane eg skaper gjennom forskingsverksemda tilgjengelege for andre. Det vitskapsteoretiske og metodologiske grunnlaget for refleksiv forskarverksemd gjer eg nærare greie for i kapittel 6, saman med korleis teoriarbeidet har gått føre seg. Korleis eg konkret har gått fram i det empiriske arbeidet viser eg i kapittel 7.

Avhandlinga som *tekst* avslører nok også kven eg er som forskar. Til dømes vil du kanskje legge merke til korleis eg føreheld meg til sjangernormer. Normer er i det heile teke noko eg først må verkeleg tru på for å følgje, og sjølv då synest eg ikkje det er heilt rett å følgje dei. Du kjem til å finne lange fotnotar, trass i at fleire har påpeikt at ein bør halde talet på slike på eit minimum. Problemstillingane for prosjektet mitt vert først grundig klargjorde i kapittel 4, meir enn 70 sider ut i avhandlinga, og det er berre insistering frå dyktige vegleiarar som har fått meg til å også inkludere dei innleiingsvis for å gjere avhandlinga noko meir lesarvennleg. Det er ikkje for å vere vanskeleg. Eg har berre sterk tru på at teksten er min og mitt høve til å skape eit rom for å formidle resonnementet som følgjer forskararbeidet eg har drive med i alle desse åra. Difor vil eg gjere det eg får til for at rommet skal høve arbeidet, og at eg ikkje blir nøydd til å tilpasse forskinga til ein eller anna formal mal som er skapt av andre, under andre føresetnader, med andre føremål som ikkje svarer til det som er saka her. Likevel er avhandlinga ganske tradisjonell i forma, så særskilt skøyaraktig og vanskeleg har eg ikkje vore – trur eg.

Avhandlinga har teke tid å skrive, og den tek tid å lese. Avhandlinga som tekst speglar denne konkrete forskingsprosessen og den speglar eit normativt syn eg har på forskning. Forsking krev dveling. Dveling ved tvil, ved detaljar, ved moglegheiter. Forsking krev tolmod. Tolmod med å bli i dialektiske prosessen mellom klarsyn og tåke, det avklarte og det utforska. Forsking krev at eg som forskar ikkje tek lett på denne verksemda. At eg gjer henne og er i henne med alvor og standhaftigheit. Forskaren må halde ut i dvelinga. Dvelinga må formidlast i teksten. Det krev ein tolmodig og uthaldande lesar.

Vitskapen er ei menneskeleg verksemd der *samtalen* er den berande aktiviteten – for forskning, for utdanning, for tenking og nyskaping. Gjennom avhandlinga forsøker eg å tydeleggjere alle samtalar som har gått føre seg gjennom forskingsarbeidet. Denne avhandlinga er ein (ganske lang) replikk i den universitetspedagogiske samtalen om vegleiing og utdanning. Den er også ein replikk inn i vitskaplege samtalar om fag, vitskap, forskarverksemd, kunnskap og om universitetet sin plass i menneska si verd.

DEL 1 FORSKINGSFELT OG PROBLEMOMRÅDE

I denne delen fører eg oss inn i mastervegleiing som fenomen i eit fagfelt. Eg klargjer min faglege ståstad, og viser korleis eg føreheld meg til kunnskapsressursane om vegleiing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet innan universitetspedagogikken. Dette dannar grunnlaget for dei problemstillingane eg har gått inn i i dette prosjektet.

Utdanning som verksemd har fleire analytiske lag. I avhandlinga sin første del klargjer eg kva for konkret utdanningspraksis i røynda dette prosjektet gjer til studieobjekt – *mastervegleiing* – og plasserer praksisen i ein institusjonell kontekst – norsk masterutdanning. I kapittel 2 gir eg altså ei kort oversikt over masterutdanning og mastervegleiing som empirisk felt og fenomen. For å kunne konkretisere den institusjonelle konteksten som er relevant for kasusa som ligg til grunn for dei empiriske analysane i dette prosjektet, nyttar eg i hovudsak kjelder frå tre nivå:

- *nasjonalt nivå* – dei viktigaste kjeldene her er nasjonale politikk- og styringsdokument;
- *universitetsinstitusjonelt nivå* – institusjonelle dokument frå sentralt nivå og fakultetsnivå (Det humanistiske fakultetet og Fakultet for samfunns- og utdanningsvitskap) ved NTNU utgjer dei viktigaste kjeldene her; og
- *programnivå* – her går eg inn i noko nærare inn i læreplandokument som gjeld for masterprogramma for historie og sosiologi ved NTNU, med fokus på kva for institusjonelt rom for mastervegleiing som finst stadfesta i formell læreplan.

Oversikta gir både eit visst historisk riss og skisserer eit bilete av rammene for utdanningsverksemda i dag.

I kapittel 3 plasserer eg *mastervegleiing* som kunnskapsfelt innan universitetspedagogikk som fagfelt og universitetspedagogisk forskning. Eg går inn i den delen av kunnskapsressursane som vi finn uttrykt i faglitteratur på området, og gjer ei analyse av kva som kjenneteiknar synet på mastervegleiing vi finn i den utvalde litteraturen. I kapittel 4 problematiserer eg nokre aspekt ved det eg hevdar er eit utbreidd grunnsyn på vegleiing, og meislar på bakgrunn av dette ut det som blir dei to forskingsspørsmåla i denne avhandlinga.

Kapittel 2 VEGLEIING AV MASTERSTUDENTAR SITT ARBEID MED MASTERPROSJEKTET

2.1 Vegleiiing ved universitetet

Vegleiiing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet er ei *spesifikk* og *institusjonalisert*⁴ form av vegleiiing. Det er med andre ord snakk om ei *formell* form for vegleiiing. Handlingsrommet i vegleiiing som undervisningspraksis er regulert.

Vegleiiingsrollene er formaliserte: visse personar kan opptre som vegleiarar og visse personar er studentar. Det finst bestemte situasjonar som er institusjonelt definerte, og studentar og vegleiarar må førehalde seg til normene som set rammer for praksisen. Det er visse tema som formelt høyrer heime i vegleiiinga, og det finst uttalte formål for vegleiiinga.

Kaare Skagen har ein enkel definisjon av vegleiiing i boka *I veiledningens landskap*. Her definerer han vegleiiing som ”en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng. Det er denne sammenheng – som kan være en institusjon, altså en skole, et universitet eller en høyskole, eller en arbeidsplass – som definerer og setter grenser for veiledningens form og innhold” (2013: 19). Vi menneske driv med mykje ”dialogisk verksemd” i ulike samanhengar som ikkje nødvendigvis er vegleiiing. For å kunne seie noko meir substansielt om sjølve vegleiiinga, treng vi andre reiskapar enn dei Skagen gir oss i denne forenkla definisjonen. Det som likevel er nyttig i første omgang, er inngangen Skagen sin definisjon gir til nettopp å avgrense empirisk ei spesifikk form for vegleiiingsverksemd ut ifrå kva for samanheng ho står i. Og det er det eg gjer når eg seier at denne avhandlinga tek for seg vegleiiing ved universitetet.

Institusjonen *universitet* er likevel ikkje ei tilstrekkeleg avgrensing. Ved universiteta går det jo føre seg ulike typar vegleiiing av studentar. Ein av desse er *studievegleiiing*. Studievegleiiing blir vanlegvis gjort av administrativt tilsette studievegleiarar, og handlar om slike ting som studieval, studiesituasjon, val knytt til problem som oppstår i studiet, og hjelp til studenten sin administrasjon av studiet sitt (permisjonar, emneval, innpassing av fag, etc.). Det er ikkje dette eg tek for meg her.

Vidare utelukkar eg ein annan type vegleiiing av studentar, nemleg *praksisvegleiiing* eller *pedagogisk vegleiiing*, som det ofte blir kalla. Dette finn vi typisk innan lærarutdanning og sjukepleiarutdanning, men også innan andre profesjonsutdanningar som har ulike former

⁴ Institusjonalisering som omgrep og fenomen går eg meir inn i i kapittel 5.

for praksis eller praksisretta arbeid. Praksisvegleiing dreier seg enkelt sagt om ”støtte til å utøve et yrke enten dette er en del av utdanning eller dreier seg om den profesjonelle innvielsen til eller utviklingen innenfor et yrke eller en profesjon” (Skagen 2011: 11).

Masterstudentar kan sjølvstøtt søke studievegleiing i løpet av studietida og dei kan delta i arbeid som involverer praksisvegleiing – også som del av masterutdanninga. Men denne avhandlinga tek for seg vegleiing knytt til sjølve *masterprosjektet*.

Skrivninga av ei *masteravhandling* eller *masteroppgåve* er det sentrale elementet i eit masterprosjekt. Ved fleire universitet finst det generelle tilbod om vegleiing i oppgaveskriving. Slike oppgaveskrivingsressursar finst både som nettbaserte ressursar eller som tilbod om vegleiingssamtalar (t.d. i regi av universitetsbiblioteka eller erfarne studentar som arbeider som skrivevegleiarar), og fokus er på handtering av kjelder, teknikkar for å utarbeide tekst, osv. Desse vegleiingstenestene inngår heller ikkje i det dette prosjektet rettar seg mot. Teksttekniske tema inngår i varierende grad i samtalan mellom masterstudent og mastervegleiar i løpet av ein vegleiingsprosess, og det er altså ikkje sjølve temaet eg utelukkar frå fokuset her, men typen formalisert vegleiingsteneste. Hovudsaka i skrivevegleiingstenestene er akademisk skrivning som generelt tema (om enn fagspesifikk generalitet). I mastervegleiinga er hovudsaka å vegleie *studentens spesifike, faglege skriveprosess* som eit aspekt av studie- og forskingsarbeidet studenten gjer.

2.2 Forskingsvegleiing

Eit etablert omgrep for vegleiing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet er *forskingsvegleiing* (Dysthe og Samara 2006b; Handal og Lauvås 2006). Forskingsvegleiing inkluderer vegleiing både på master- og doktorgradsnivå. Omgrepet baserer seg på det Handal og Lauvås kallar ei *vid* forståing av forskning, og legg til grunn at arbeidet med masterprosjektet skal vere eit arbeid av nokon som skal *lære seg* å forske (2006: 9). I følgje Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) er det gjennomføringa av eit sjølvstendig forskingsprosjekt (eller utviklingsprosjekt) som skil mastergrad og doktorgrad frå dei andre utdanningsnivåa. Mastergradsutdanninga ved universitetet – i likskap med doktorgradsutdanninga – er i følgje NKR *forskarutdanning*, om enn på ulike nivå og med ulike forventningar til sjølve forskings- eller utviklingsarbeidet.

To sentrale målsetjingar for forskingsprosessen knytt til eit masterprosjekt er å få *innsikt i ei fagleg problemstilling* og å *utviklast og modnast som fagmenneske*. Dette skal ein dokumentere og materialisere gjennom å *skrive ei avhandling* eller ei oppgåve. Det skriftlege

arbeidet skal vere eit *forskningsarbeid*. Dette kjem til dømes til uttrykk i *Forskrift til krav om mastergrad* §6 fjerde ledd, står det ”Det selvstendige arbeidet skal vise forståelse, refleksjon og modning”.

På den eine sida er *vegleiing av det faglege forskningsarbeidet* ein føresetnad for at studenten skal kunne skrive ei vitenskapleg oppgåve. På den andre sida bidreg *vegleiinga av studenten sitt oppgåvearbeid* til studenten si utvikling av fagleg innsikt og modning som fagmenneske. *Fagleg vegleiing* og *oppgåvevegleiing* er slik to sentrale aspekt – ikkje uavhengige eller motsette delar – ved forskingsvegleiinga.

I faglitteratur om vegleiing blir begge desse omgrepa brukt på ulike måtar. ”Oppgåvevegleiing” blir ofte nytta synonymt med mastervegleiing. Der dette omgrepet blir brukt er det tydeleg at synet på kva mastervegleiing handlar om ofte er knytt til det å *skrive* ei oppgåve. Å skrive ein akademisk tekst og å arbeide med eit forskingsprosjekt er ikkje naudsynleg det same. Å gjere ein analytisk distinksjon mellom fagleg vegleiing og skrivevegleiing er nyttig i denne avhandlinga.

”Fagleg vegleiing” blir til dømes brukt som omgrep for praksisvegleiing i litteratur med utspring i profesjonsutdanningar (Teslo 2000). Omgrepet vert også nytta som synonym til ”forskingsvegleiing” og som motsetnad til ”terapi” for å karakterisere innhaldet av forskingsvegleiinga. Terapi er ei form for hjelp som tek sikte på å helbrede nokon eller hjelpe nokon gjennom ei krise. Distinksjonen mot terapi handlar om å skilje ut kva for problemstillingar som vanlegvis ikkje høyrer til i vegleiingsforholdet. Dette er problemstillingar som ofte blir karakteriserte som ”private” eller ein tenkjer seg at det høyrer til i rammene av ein annan institusjon (til dømes helsevesenet) – slikt som handlar om familie, kjærleik, sjukdom, økonomi osv. Utfordringar og kriser som høyrer til i menneskelivet vil også ha noko å seie for korleis vi har høve til å fungere i ein studie- og arbeidssituasjon. Men i høve til forskingsvegleiinga, er ikkje helbreding eit relevant formål, og desse tilhøva er ikkje *hovudsaka* i vegleiinga (sjå til dømes Folkvord 2005; Halland 2004).

For fenomenet dette prosjektet studerer nyttar eg fleire omgrep, i hovudsak *vegleiing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet/masteroppgåva* og kortforma *mastervegleiing*. Fenomenet er ikkje einsarta, og mangfaldet og variasjonen er også noko av det dette prosjektet ønskjer å kunne opne opp ei forståing for. I arbeidet med dette doktorgradsprosjektet nytta eg lenge *forskingsvegleiing (på masternivå)* som bestemming av fenomenet, men gjennom arbeidet vart det tydeleg at dette ikkje nødvendigvis er eit sakssvarande namn på fenomenet eg studerer. Eg nyttar det difor i mindre grad som

overgripande omgrep, men forskingsvegleiing som ei spesifikk form for mastervegleiing blir tematisert og problematisert i analysane og drøftingane i denne avhandlinga.

Mastervegleiing som utdanningspraksis er knytt til visse utdanningselement. I det følgjande vil eg gi eit kort oversyn over masterutdanninga(ne) og masteroppgåva som utdanningselement, nok til å gi hovudlinjene for korleis mastervegleiing er plassert i ein institusjonell kontekst. I samanheng med det, gir eg kort greie for noko av det som kjenneteiknar norsk høgare utdanning i dag. I drøftingskapittelet til slutt i avhandlinga tek eg opp att nokre av desse aspekta i drøftingane av relevante problemstillingar knytt til dei teoretiske og empiriske analysane i avhandlinga.

2.3 Masteroppgåva og mastergradsutdanning i Noreg

Norsk høgare utdanning er i dag prega av at ein framleis er inne i ei pågåande reformperiode som har vart frå 1980-talet, då det vart gjennomført statlege reformer for å betre kontroll og styring av offentleg pengebruk (Ahola et al. 2014: 69). Systemet med mål- og resultatstyring vart innført i 1987 gjennom Regjeringa sitt vedtak om at alle statlege institusjonar skulle innføre verksemdsplanlegging innan 1990 (Christensen 1991: 1). Reformene i sektoren sidan då har hatt stor innverknad for innhald, struktur, rammevilkår og formål i høgare utdanning.

2.3.1 Innføring av mastergraden

Reformpotensialet i norsk høgare utdanning fekk ein ”boost” gjennom dei europeiske prosessane som materialiserte seg i *Bolognaerklæringa* frå 1999. Bologna-prosessen starta som del av eit europeisk samarbeid om utdanning, og har ligge til grunn for nasjonale reformer og prosessar. Det noverande trisykliske gradssystemet med bachelor-, master- og doktorgrad (3+2+3 år) er i tråd med Bolognaerklæringa frå 1999, og vart innført ved dei norske universiteta, vitskapelege høgskulane og statlege høgskulane i 2003. Den trisykliske strukturen finn vi no gjennomført i alle dei nordiske landa. Det er likevel slik at dei nasjonale systema byggjer på ulike tradisjonar og har blitt utforma på ulike måtar, slik at det bak denne tilsynelatande identiske strukturen finst ein vid variasjon av ulike inntakskrav og studieforløp (Ahola et al. 2014: 7).

Endringa av gradsstrukturen var i Noreg del av den såkalla *Kvalitetsreforma for høgare utdanning* (sett i verk i 2003) og *Kvalifikasjonsrammeverket* (innført i 2009). Formålet med Kvalitetsreforma var å effektivisere høgare utdanning (Ahola et al. 2014: 64). Reforma hevda å byggje på ein framtidretta kunnskapspolitik med kjenneteikna *fleksibilitet, rettferd, intensitet, skaparkraft* og *kvalitet* (KUF 2001). Den hadde også som mål ”å skape mer

forpliktende arbeidsformer for studentene og større nærhet mellom ansatte og studenter ved universitetene og høyskolene” (Stjernø 2008: 151). Det er over 15 år sidan Kvalitetsreforma vart vedteke (2001) og innført (2003) i høgare utdanning.

Namnet på reforma reflekterer at *kvalitet* har vore eit kjerneomgrep i den nasjonale diskursen om utdanning og forskning. Det er det framleis. I 2015 vart ei ny strukturreform for universitets- og høgskulesektoren (UH-sektoren) vedteke av Stortinget. Tittelen på meldinga som la fram reforma var *Konsentrasjon for kvalitet* (2015a). I kjølvatnet av denne sette regjeringa i gang arbeidet med å revidere Studiekvalitetsføresegna, og i 2017 kom stortingsmeldinga om kvalitet i høgare utdanning, *Kultur for kvalitet i høgere utdanning* (Meld. St. 16 (2016-2017)).

Eit sentralt resultat av prosessane Kvalitetsreforma var ein del av er *sterkare styring* av utdanningskvalitet. Opprettinga av *Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga* (NOKUT) og eit nasjonalt system for kvalitetssikring i 2003 kom som del av Kvalitetsreforma. Sjølv om NOKUT i namnet er eit uavhengig kvalitetsorgan, har det ein sentral plass i styringskjeda i høgare utdanning i rommet mellom Kunnskapsdepartementet og utdanningsinstitusjonane (Stensaker 2006: 8). Gjennom opprettinga av NOKUT og lovverket som fastset verksemda til NOKUT, er kvalitetssikring av norsk høgare utdanning basert i eit akkrediteringssystem der kontrollformåla er styrande (Stensaker og Maassen 2001; Stensaker 2006). Styring og utvikling av kvalitet i norsk høgare utdanning er formalisert som ein forvaltningsprosess og drivast gjennom byråkratiske rutinar.

Sjølv om dette ikkje var særleg framheva i grunnlaget for Kvalitetsreforma (KUF 2001), markerer ho likevel eit av startpunktta for ein gjennomgripande standardiseringsprosess i gradsstrukturen og andre område av høgare utdanning. Med unntak av profesjonsutdanningane i teologi, psykologi, veterinær og medisin er master no den einaste graden i andre syklus i NKR (KD 2011). Den er normert til to års studiar anten som sjølvstendig påbygging på ein bachelorgrad eller integrert i eit femårig løp (3+2). Standardisering av tidsnormering eller namn gir ikkje automatisk også ei standardisering av slike element som formål, fagleg nivå, arbeidsmengde eller andre kvalitetar i utdanningsprogramma. Tvert om kan felles namn på utdanningar som både i mål og innhald nødvendigvis må vere ulike, skape andre differensieringsbehov. Handal og Lauvås diskuterer korleis ulike forventingar om formål med mastergradsutdanninga, fleksibiliteten i lengde og mengde av masteravhandlinga, så vel som skilnadane i strukturen til masterprogramma, gjer det uklart kva for felles (standard) mål og normer som gjeld for utdanning. Det skaper

spenning innan og mellom fagkulturar i høgare utdanning, særleg når det kjem til vegleiing på master- og ph.d.-nivå (2006: 17-32).

Eit aspekt ved standardiseringstanken heng saman med målsetjinga om å bruke pengane så effektivt som mogleg i forvaltninga av offentlege midlar. Styring av fordeling av ressursar kan følgje ulike logikkar. I norsk høgare utdanning blir god ressursbruk sikra gjennom kontroll av resultat på bakgrunn av gitte standardar, prestasjonsfinansiering og strategisk styring gjennom insentiv. Det er altså ikkje berre utgangspunktet for utdanninga (t.d. programstruktur) som er standardisert, men også framgangsmåtar (t.d. studentaktive læringsformer), resultat (t.d. gjennomføringsrate) og kvalitetsforståingar (t.d. i evalueringsindikatorar).

Eit eksempel på ei slik standardisert kvalitetsforståing i høgare utdanning, er internasjonalisering. "Alle studieprogram skal ha internasjonaliseringstiltak" (KD 2017: 63). Opprettinga av Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høgare utdanning (Diku) 1. januar 2018 er eit tydeleg uttrykk for kor tett internasjonalisering er knytt til kvalitet, slik det blir forstått i nasjonal utdanningspolitikk. Diku er ei samanslåing av Senter for internasjonalisering av utdanning (SIU), Noregsuniversitetet og Program for kunstnarleg utviklingsarbeid (PKU). Det er fleire internasjonaliseringstydingar som er i spel i tillegg til mobilitet av studentar, tilsette og ressursar, slik som kunnskapsflyt og samarbeid om forskning og/eller utdanning, undervisning på engelsk og høgare utdanning som førebuing til ein global arbeidsmarknad (Kyvik og Wiers-Jenssen 2014). Internasjonalisering som fagleg målsetjing kan også peike på kunnskap om og for å løyse globale problemstillingar (Kvammen 2010). To argument som ikkje er lagt like stor vekt på i nasjonale politikk- og styringsdokument, men som ligg til grunn for ein del av internasjonaliseringsverksemda knytt til partnerskap med utviklingsland, er lik tilgang til utdanning, ikkje berre mellom sosiale klasser nasjonalt, men i eit globalt rettferdsperspektiv, og at utvikling av utdanning er eit internasjonalt ansvar (KD 2017: 66-67).

Ideen om at høgare utdanning er ein del av ein internasjonal *konkurransemarknad* ser ut til å vere eit hovudargument for internasjonalisering. Internasjonalisering i tydinga mobilitet i ein felles arbeidsmarknad låg ikkje berre som eit formål for dei europeiske samordningsprosessane, det er også gjeldande målsetjingar i styringa av høgare utdanning i Noreg. Om ein tek internasjonalisering som eit eksempel, ser ein her tydeleg korleis utdanning blir forstått som middel for å gjere Noreg og norske samfunnssektorar konkurransedyktige:

Framtidens verdiskaping forutsetter global konkurransedyktighet. Til dette trengs relevant utdanning av høy kvalitet, og det trengs samfunnsborgere og arbeidstakere med internasjonal kunnskap og erfaring. [...] Vår evne til å tiltrekke oss gode internasjonale samarbeidspartnere innenfor utdanning og forskning er avgjørende for utviklingen av vårt eget kunnskapssystem i årene som kommer. En internasjonalt rettet utdanning, basert på god kvalitet og relevans, skal gjøre Norge til en attraktiv kunnskapsnasjon og samarbeidspartner. [...] Mange norske sektorinteresser og politikkområder er tjent med et internasjonalt rettet utdanningssystem. Når denne meldingen likevel retter søkelyset mot de kunnskapspolitiske behovene og interessene, er det fordi veien mot en mer målrettet internasjonaliseringspolitikk på utdanningsområdet både begynner og slutter her, også med tanke på utdanningens nytte for norsk samfunns- og arbeidsliv. (KD 2009: 5)

Konkurranseskraft i ein internasjonal utdanningsmarknad er eit uttalt argument for internasjonalisering.

Det tverrfaglege er ein annan idé som står sterkt som verdi og kvalitetsindikator i norsk høgare utdanning. Det tverrfaglege har også fleire verksame tydingar som krinsar i spennet mellom tanken om at dei ulike faga representerer ulike perspektiv og kunnskapstilfang i å forstå og arbeide med problemstillingar og utfordringar i verda, og den mest instrumentelle tydinga der det tverrfaglege er ei form for byråkratisk motivert strukturell ”interdisiplinaritet”.

Dersom ein ser på institusjonelt nivå, ser ein i NTNUs gjeldande strategi for 2018-2015 at *det tverrfaglege og internasjonalisering* er dei to faglege innsatsområda som gjeld for heile verksemda (NTNU 2018). Dette vidareførast i strategiane for Det humanistiske fakultetet (HF/NTNU 2018) og for Fakultet for samfunns- og utdanningsvitskap (SU/NTNU 2018) for den same perioden. NTNU definerer seg som eit breiddeuniversitet, og tverrfagleg samhandling knytt til utdanning blir i NTNUs strategi både forstått som utvikling av studentane si samhandlingskompetanse (på tvers av fag og disiplinær), tverrfaglege studietilbod, læringsaktivitetar som kryssar fag- og profesjonsgrensar, og det blir sett i samheng med arbeidslivets behov for tverrfagleg kompetanse. Både på fakultetsnivå og sentralt stadfestar strategiane at grunnlaget for tverrfaglege fagområde er sterke disiplinærfag.

Studieprogramstrukturen og normert studietid som vart innført formelt frå studieåret 2003/04, fristiller i prinsippet utdanning strukturelt frå disiplinær og tradisjonelle fag- og studiefelt. Dette legg til rette for tverrfaglege masterprogram og utforminga av nye fordjupingsområde på masternivå utan ein klar eller tradisjonell disiplinær identitet. Dette skapar konkrete og relevante problemstillingar for mastervegleiing. Kven skal vegleie studentar på tverrfaglege program? Kva for fagfelt skal vegleiarer representere? Kva skal vi

rette inn danninga av studentars akademiske identitet etter når det ikkje er eintydig kva for faglege tradisjonar vi legg til grunn?

I 1999 vart det sett i gang eit prøveprosjekt med seks masterstudium for norske studentar ved statlege høgskular. Det fanst tilbod om masterstudium ved universiteta, nokre vitskaplege høgskular og nokre private høgskular, samt mastergradstilbod gjort tilgjengeleg gjennom institusjonssamarbeid før dette (Hatlevik 2000: 10). Norsk mastergradsutdanning er ikkje i dag, og har vel aldri vore, *ei einskapleg* utdanning, men inkluderer masterstudium innan heile breidda av høgare utdanning – profesjonsutdanningar, akademiske disiplinar, kunstfag og yrkesfag. Turid Hegerstrøm karakteriserer mastergraden ved dei dåverande høgskulane som eit ”spenningsfylt gradsnivå” i NOKUT-rapporten ”*En mastergrad er ikke en mastergrad*”. *Mastergrader ved statlige og private høyskoler* (2012). I 2004 var det totalt 650 mastergradsprogram i Noreg (Vabø et al. 2016: 8). Det har stige i løpet av dei femten åra til i dag. I 2019 var det totale talet på masterprogram i Noreg 1394 (DIKU 2020).

I hovudsak er det slik i Noreg i dag at du ved bestått mastergrad har bestått høgare utdanning av eit omfang av minst 300 studiepoeng (ECTS) med ei viss fordeling på lågare grad og høgare grad. For alle norske mastergradsutdanningar gjeld per i dag at det er tre hovudløp fram til bestått mastergrad, anten 1) gjennom ei femårig mastergradsutdanning av 300 studiepoengs omfang; *eller* 2) gjennom ei toårig mastergradsutdanning av 120 studiepoengs omfang som påbygging av ei lågare grads utdanning eller yrkesutdanning av minimum 3 års / 180 studiepoengs omfang, eller tilsvarande utdanning; *eller* 3) gjennom ein såkalla erfaringsbasert mastergrad av 90 eller 120 studiepoengs omfang som i tillegg til å byggje på utdanningskrava over også krev minst to år relevant yrkespraksis som kvalifikasjonskriterium (KD 2005a). For alle desse variantane gjeld at det skal inngå *eit sjølvstendig arbeid som del av mastergraden – masteroppgåva*.

2.3.2 Masteroppgåva

Masteroppgåva sin plass i masterprogramma er ikkje nasjonalt regulert utover omfangskriteria gitt i studiepoeng. I erfaringsbaserte masterutdanningar er omfanget sett til minimum 20 studiepoeng. I ordinære femårige og toårige masterutdanningar er minimumsomfanget 30 studiepoeng. For alle masterutdanningane gjeld at maksimumsomfanget er 60 studiepoeng. Omfanget og *at* alle mastergradsutdanningar skal innehalde ei masteroppgåve – eit *sjølvstendig arbeid* – er lovfesta i *Forskrift om krav til mastergrad* (KD 2005a). Masteroppgåva er ikkje berre arbeidet som skal gjerast i løpet av utdanninga, det er *eksamensforma*. Føresegna uttalar krav til omfang og til formål med det sjølvstendige

arbeidet. Formålet er formulert i ei kort setning i § 6 *Krav til selvstendig arbeid*: ”Det selvstendige arbeidet skal vise forståelse, refleksjon og modning”. Forståing, refleksjon og modning er formål som vi kan knyte til nordiske førestillingar om akademisk danning (Solberg og Hansen 2015). Det er ei vid formålsformulering som gir tolkingsrom og handlingsrom til institusjonane og fagmiljøa.

Då mastergradsstudiet – og med det masteroppgåva som vurderingsform – vart innført ved alle universiteta i samband med Kvalitetsreforma i 2003, var masteroppgåva ofte utforma etter mønster av dei eksisterande avsluttande oppgåvene frå tidlegare gradssystem. I fleire av dei tradisjonelle universitetsfaga vart masteroppgåva ei vidareføring av den tidlegare *hovudfagsoppgåva*⁵, sjølv om det i varierende grad mellom studieområde og –institusjonar vart stadfesta at den skulle vere mindre omfattande. Det var også andre typar arbeid som vart lagt til grunn for forståinga av kva ei masteroppgåve skulle vere, slik som til dømes *diplomoppgåva* ved sivilingeniørstudiet ved NTNU.

I dag er det ikkje dekkande å karakterisere masteroppgåva som ei vidareføring av hovudfagsoppgåva. Masteroppgåva er no langt meir fleirfaldig i omfang, utforming og formål. Det har vore ein vekst i talet på masterstudentar, masterutdanningar og det er større variasjon i universitetsutdanningane (Vabø et al. 2016). Til dømes har, sidan innføringa av masteroppgåva, fleire høgskuleutdanningar blitt universitetsutdanningar, både ved at institusjonar har endra status og gjennom institusjonsfusjonar. Profesjonsutdanningane har blitt ein vektig del av universitetsutdanningane (Diku 2019). I dei utdanningane som i hovudsak utdannar studentane til eit yrke og ein profesjon er andre formål og vurderings- og undervisningsformer enn dei typisk akademiske i spel. Det er ikkje nødvendigvis like lang tradisjon for at studentane arbeider med sjølvstendige forskingsprosjekt. Forskingsvegledning er såleis ikkje naudsynleg ei verksemd det er tradisjon for innan desse utdanningane.

Handal og Lauvås skisserte for vel ti år sidan eit scenario der masterprogramma blir meir og meir praksisorienterte, der formålet i mindre grad legg vekt på akademisk danning og i større grad blir å førebu kandidatane til ein profesjon eller eit arbeidsliv utanfor academia, og der masteroppgåva som ein regel blir ein avgrensa del av eksternfinansierte prosjekt med klart definerte leveransar og liten fridom for individuell kreativitet (2006: 20-23).

Dannelsesutvalget problematiserer i sitt sluttdokument at endringar i sektoren kan ha ført til ei svekking av danningperspektiv og -aspekt ved utdanningane, anten ved at dei har blitt

⁵ Eit hovudfag var vanlegvis normert til to år, og bygde på ei fireårig cand. mag.-utdanning.

kortare, meir komprimerte eller har eit sterkare fokus på spesifikk og teknisk innhald (Bostad et al. 2009: 3).

Medan grunnskuleutdanning i hovudsak er knytt til allmenndanningsformål, er vidaregåande utdanning og høgare utdanning i stor grad knytt til utdanning til arbeidskompetanse. Førebuing for bærekraftig deltaking i arbeidslivet er eit av dei fire hovudformåla Europarådet har sett for høgare utdanning (Europarådet 2007). At høgare utdanning rettar seg mot ei arbeidskompetanse er i seg sjølv ikkje noko nytt. Det som skaper ein endra situasjon for universitetet er omfanget og mangfaldet av moglege arbeidslivsvegar ut frå universitetet. Dette påverkar kva som blir rådande forståingar av arbeidslivsrelevans. Arbeidslivsrelevans – som er eitt av dei norske omgrepa som blir brukt om det engelske “employability” – er stadfesta som ein grunnleggande kvalitet ved høgare utdanning både nasjonalt og internasjonalt, og er kopla til både det tverrfaglege og internasjonalisering som eg var inne på over.

Internasjonalisering på ulike område innan høgare utdanning vert trekt fram som ein mogleg grunn for at stadig fleire studentar vel å skrive masteroppgåva på engelsk (frå 9 % i 1986 til 43 % i 2016). Det er ikkje uttrykk for ein vekst i utanlandske studentar. Oppgåveskrivinga er sentral i masterutdanninga, og det som skjer i masterutdanningane kan seie mykje både om forventa arbeidsliv, utdanningas sentrale formål og forskingsmiljø på grunn av den førande rolla masterutdanning har som den høgaste graden i utdanningsløpet (før doktorgraden). Vera Schwach og Mari Elken held dette fram som ein indikasjon på at engelsk vil bli det dominerande utdanningspråket (2018: 21-23).

Uavhengig av det endra universitetslandskapet dei siste tiåra, vil det uansett finnast eit mangfald blant masteroppgåvene. Ulike fagområde eller fagmiljø kan ha ulike tradisjonar for kva som inngår i eit masterprosjekt og korleis ei masteroppgåve skal skrivast. I tillegg kjem slike ting som problemstillinga for masterprosjektet, om det er empirisk eller teoretisk retta, kva for materiale og metodar for analyse det involverer, om det er del av eit større prosjekt eller eit einskildstudium, som bidreg til at masteroppgåver og vegleiiing av masterstudenten sitt arbeid med masterprosjektet ikkje er eintydige fenomen. Variasjon kan ein like gjerne sjå som ein indikasjon på at fagmiljøa baserer utforminga av masterutdanningane i tråd med formåla i dei ulike faga, som indikasjonar på manglande standardisering.

Som sagt varierer omfanget av masteroppgåva mellom 20 studiepoeng (eitt semester) og opp til 60 studiepoeng (eitt år). Olga Dysthe og Akylina Samara hevdar at masteroppgåva generelt sett er redusert i omfang i høve hovudoppgåva, og meiner at reduksjonen i omfanget

kan sporast til prosessane knytt til det nye gradssystemet og Kvalitetsreforma som kravde at norsk høgare utdanning tilpassa seg 3+2+3-modellen. Sjølv dei programma som har behaldt masteroppgåve på 60 studiepoeng og ei normering av mastergraden til to år, vil ha ein reell reduksjon i og med at mastergraden no byggjer på tre års høgare studiar, i motsetnad til hovudfaget som bygde på ein fire års cand.mag.-grad (Dysthe og Samara 2006a: 14).

2.3.3 Strukturelt rom for mastervegleiing

Rammene for masterutdanningane og for masteroppgåvene er med på å skape strukturelle vilkår for mastervegleiinga som undervisningspraksis i høgare utdanning. Olga Dysthe og Akylina Samara tematiserer dette allereie i 2006, og teiknar eit bilete av ein situasjon der vilkåra for mastergrad og mastervegleiing er i endring. Dei peikar på følgjande forhold som dei meiner påverkar vegleiingssituasjonen:

- Nedkortet lavere grads studium
- Flere studenter tar mastergrad
- Større mulighet for variasjon i omfang og formål med masteroppgaven
- Modulisering av studiene
- Delvis resultatbasert finansiering av høyere utdanning
- Økte krav om gjennomstrømning og fullføring på normert tid
- Større vekt på å utvikle ferdigheter og kompetanser
- Sterkere vekt på relevans for arbeidslivet

(2006a: 13-14)

I denne lista ser vi at det både er strukturelle og ressursmessige vilkår, og det er vilkår som meir er knytt til formål og innhald i studia. Nedkorta studium, fleire studentar, modulisering, resultatbasert finansiering og tidsnormering er strukturelle og ressursmessige rammer og krav som har konsekvensar for kva for formål og innhald det er mogleg å legge til studiet. Når det gjeld faglege formål, er vekt på ferdigheiter og kompetansar saman med arbeidslivsrelevans noko som driv høgare utdanning i ei profesjonsretting, og mot eit arbeidsliv utanfor akademia. I mi vurdering er Dysthe og Samara sitt situasjonsbilete like relevant no. Til dømes vekt på arbeidslivsrelevans, samt krav om definerte læringsutbytteskildringar i tråd med Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) finst det tydelege eksempel på i NOKUTs rapport frå tilsyn med mastergradsstudium i historisk-filosofiske fag (Hauge et al. 2014).

At rammevilkåra for høgare grads utdanning i Noreg har endra seg over tid er ikkje oppsiktsvekkande i seg sjølv. Det som er interessant er å sjå på kva for rammevilkår som er i spel og kva for konsekvensar rammevilkåra har. Dysthe og Samara meiner at dei endra vilkåra har følgjande konsekvensar:

- Mer strukturerde mastergradsopplegg
- Stort behov for informasjon og klargjøring av forventningar om progresjon
- Tidlig valg av oppgavetema er en forutsetning for å gjennomføre på to år
- Veilederen må inn tidligere og får et lengre veiledningsløp
- Avgrensning av oppgaven er enda mer kritisk enn tidligere
- Begrensninger i valg av forskningsemner og metoder ved korte oppgaver
- Større press på veilederne om normert gjennomføring
 - Mindre rom for studentene til prøving og feiling
 - Risiko for mer dirigerende veiledning
 - Behov for å avlaste den enkelte veileder
 - ved at flere felleselementer i veiledning blir gitt som undervisning
 - ved gruppeveiledning
 - ved økt bruk av medstudentrespons (peer feedback) og samarbeid

(2006a: 15)

Dei peikar særleg på dei sterke føringane knytt til tidsnormering og gjennomstrøyming som årsaker til behov for reduserte høve til tema- og metodefridom og for endra vegleingsstrategiar (Dysthe og Samara 2006a: 14-15). Desse forholda har med andre ord innverknad på institusjonen og kvar einskild vegleiar sitt handlingsrom til å gjere didaktiske vurderingar for undervisningspraksisen, i følge Dysthe og Samara.

Kva for konsekvensar har dette institusjonelle handlingsrommet for vegleinga i praksis? Og kva veit vi om kvaliteten på mastervegleiing ved norske universitet i dag? NOKUT si årlege nasjonale studentundersøking, kalla Studiebarometeret, har gjennom fleire år vist at studentane rapporterer at dei er lite *fornøgde* med tilbakemelding, oppfølging og vegleing. Dei siste åra er det meir variasjon, og dei som er mest fornøgde er masterstudentar (Hamberg et al. 2016). Studiebarometeret gir likevel lite innsikt i kvaliteten av mastervegleiing. For det første er det vegleingsomgrepet NOKUT opererer med i

Studiebarometeret hovudsakleg knytt til tilbakemeldingar, uformell vegleiing og diskusjonar med fagpersonale. Det er altså verken primært eller åleine evaluering av mastervegleiing som inngår i datamaterialet. ”Tilbakemelding” er ofte knytt til andre vurderingspraksisar (”formative assessment”). Det finst ikkje data på kva studentane legg i ”tilbakemelding og veiledning” når dei svarer på spørsmåla i Studiebarometeret.

For det andre føregår evaluering av kvalitet gjennom ”tilfredshets-”undersøkingar som går ut på å be studentane svare gjennom spørjeskjema på kor fornøgde dei er – ei form for ”humør-måling”. Kvalitet som ”tilfredshet” gir oss minimalt med informasjon om kva for kvalitetar som vert dyrka fram eller neglisjert i ulike mastervegleiingspraksisar. Det gir oss lite sakssvarande innsikt i kvalitet som *komplekst og samansett fenomen*, eller i *ulike kvalitetar, ved situerte utdanningspraksisar*. Dette er ein stor mangel ved måten kvalitet vert forstått og utøvd i styring og evaluering av norsk utdanning. Dette gjeld i heile sektoren, ikkje berre i NOKUT sitt arbeid. Til dømes får vi gjennom den fyldige rapporten frå Nordisk institutt for studiar av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) frå 2016, *Vekst og kvalitet i mastergradsutdanning*, ikkje noko innsikt i kvalitetar ved mastervegleiing i det heile. Mastervegleiing høyrer inn under kategorien *prosesskvalitet* slik forfattarane operasjonaliserer kvalitet i analysane. I rapporten set forfattarane fokus på ”studentenes læring” som eit overordna formål med tiltak som er retta mot å betre prosesskvalitet i studiane. Det einaste målet på studentane si læring forfattarane viser i rapporten er ”tilfredshet”. Dei opererer med andre ord med ei forståing av læring som å vere eller verte nøgd. Det er ikkje mogleg å få noko sakssvarande innblikk i utdannande prosessar i mastervegleiing ved å legge slike undersøkingar og analyser til grunn.

2.4 Vegleiing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet som utdanningspraksis ved norske universitet

På bakgrunn av det biletet som er teikna over, står utdanningspraksisen *vegleiing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjekt* fram som ei pedagogisk verksemd som er i eit fleirfagleg, fleirfaldig og spenningsfylt felt. Utdanningspraksisar er institusjonelt festa, legitimerte, kontrollerte og mogleggjorde (sjå kapittel 5 for *institusjonalisering* som sosial prosess). Fokuset i denne avhandlinga er lagt til den ikkje heilt eintydige samfunnsinstitusjonen *universitetet*. Institusjonar set aktivt rammer for verksemda gjennom formalisering av normer og praksisar. ”Formaliserte rammer” brukar eg i denne samanhengen som eit felles omgrep for lov- og regelverk, studieplanar, skriftlege normer eller rutineskildringar – det vil seie skriftleggjorde og tilgjengelege *føreskrivingar av framferd*, det

Peter L. Berger og Thomas Luckmann kallar ”predefined patterns of conduct” (1966: 72). For å kunne seie noko om mastervegleiing som utdanningspraksis, er det nødvendig å klargjere *kva for formelle rammer universitetet set for mastervegleiing.*

2.4.1 Mastervegleiing i læreplan

Formalisering gjerast primært gjennom verbalisering i tekst som får ein legitim status som styrande innan forvaltningssystemet. I denne samanhengen gir det at formelle rammer er tilgjengelege gjennom styringsdokument – i vid forstand. Dokumenta eg tek for meg i denne samanhengen er dokument som regulerer det institusjonelle handlingsrommet for aktiviteten mastervegleiing, og knyter det til visse formål og prinsipp. Dette kan inngå i kategorien *læreplan* – eller *curriculum*, som også blir nytta i norsk fagspråk som term innan høgare utdanning. ”Institusjonalisering av undervisningen *innenfor* utdanningssystemet utforskes nærmere ved å ha læreplan som forskningsobjekt. Læreplan kan forstås som undervisningens institusjonalisering” (Dale 2011: 18-19).

Læreplan – eller curriculum – som fagområde eller som fenomen handlar ikkje berre om dokumentkorpus. Curriculum-studiar ser gjerne læreplan som *praksisar*, både på samfunnsnivå (”societal”), institusjonelt nivå (”institutional”), undervisningsnivå (”instructional”) og på personleg nivå (”personal”) (Goodlad et al. 1979: 51). Curriculum viser altså både til *prosessar* og *produkta* av prosessane. Goodlad et al. peikar ut fem aspekt som læreplan-omgrepet rommar: *ideologisk, formell, opplevd, operasjonell* og *erfart* læreplan. Formell læreplan består av det som er *offisielt godkjent* av statlege styringsorgan eller institusjonens styringsorgan og av personar med eventuelle delegererte styringsfunksjonar, og teke i bruk av institusjon og/eller underviserar i undervisningspraksisar. Ei slik godkjenning krev nødvendigvis skrivne dokument av eit eller anna slag (op.cit.: 61).

Universiteta i Noreg er offentlege forvaltningsinstitusjonar. Noko av det mest karakteristiske i forvaltning er rolla formaliserte rammer – spesielt i form av styringsdokument som produkt – spelar for verksemda sine prosessar, både som verkty og formål på samme tid.

It is in the formal curriculum that society’s interests usually are embedded. When the sociopolitical process has functioned, when the societal decisions have been made, a formal curriculum remains, for better or for worse. The process continues, but the product is the artifact left for analysis. Presumably, in the analysis one finds those beliefs, values, attitudes, and the like which society or some dominant group in society wishes the young to acquire. (Goodlad et al. 1979: 61)

Som Goodlad peikar på er læreplan prosessuelt, og formaliseringsprosessar produserer artefakt som vi kan ta for oss som nedslag for ei tenking om kva som er rett og viktig – for dei i samfunnet som har mandat til å bestemme – at dei studerande gjer i studia sine. Ut ifrå artefakta kan vi lese kva for retningsgjevande rammer som finst for utdanningsverksemda.

Læreplan er alltid kontekstuell og konkret. Eg tek difor utgangspunkt i dei aktuelle kasusa ved NTNU som inngår i utvalet mitt, for å gi eit innblikk i mastervegleiing i formell studieplan. Eg tek for meg dei mest sentrale dokumenta på samfunnsnivå og institusjonsnivå, under sistnemnde inkluderer eg dokument for NTNU samla, og for dei utvalde studieprogramma. Dei dokumenta som inngår i formell læreplan seier noko om kva institusjonen har sett det som sakssvarande eller viktig å verbalisere og formalisere på gitte tidspunkt: "documents, read as the sedimentations of social practices, have the potential to inform and structure the decisions which people make on a daily and longer-term basis: they also constitute particular readings of social events" (May sitert i Flick 2014: 354).

Å nytte dokument til å få eit innblikk i ei institusjonell verd krev at ei analytisk lesing av dei må gjerast med medvit om at dokumenta er produkt i prosessar som har visse funksjonar og formål, aktualiserte på ulike nivå eller stadar i eit institusjonelt landskap. "Someone (or an institution) produces them for some (practical) purpose and for some form of use (which also includes a definition of who is meant to have access to them)" (Flick 2014: 355)⁶. Eg ser i det følgjande på kva for aspekt av mastervegleiing som blir regulert og kva for handlings- eller moglegheitsrom for mastervegleiing som blir skapt i den delen av formell læreplan (føresegner for NTNU, studieplan/emneplan) som regulerer det *juridisk bindande* for institusjon, vegleiar og student.

2.4.2 Forankring av vegleiiing av masterprosjektet i formell læreplan

Føresegn om krav til mastergrad (MA-føresegna) (KD 2005a) saman med *studiekvalitetsføresegna* regulerer dei formelle krava (omfang, breidde og nivå), samt krav til fagmiljøet, for å kunne definere ei utdanning eller eit utdanningsløp som ein mastergrad. I *studietilsynsføresegna* er krava til *studietilbodet* (som mastervegleiing formelt sett høyrer inn under) ytterlegare konkretisert med krav om forskingsforankring, internasjonalisering, relevans for vidare studium og arbeidsliv, krav til praksis, og krav til at undervisnings- lærings- og vurderingsformer skal vere tilpassa læringsutbyttet som er definert for

⁶ Ein annan studie, som eg gjerne vil gjere på eit seinare tidspunkt, kunne ha gått meir inn i læreplanprosessane og dokumenta av ulik status og bruk som inngår i prosessane for å kunne gå djupare inn i tenking og forhandling om formell læreplan situert i konkrete institusjonelle samanhengar.

studietilbudet, samt at studietilbudet skal vere utforma slik at studenten får ein aktiv rolle i læringsprosessen .

Masteroppgåva er eit spesifikt krav knytt til mastergraden, og er forankra i § 6 i MA-føresegna. I tillegg til minimums- og maksimumsomfang innan dei ulike typane mastergradar og det overordna formålet om at arbeidet skal vise forståing, refleksjon og modning, pålegg også føresegna institusjonane å sjølve fastsette nærare reglar om det sjølvstendige arbeidet. At arbeidet med prosjektet som inngår i masteroppgåva skal vere vegleia er stadfesta i NKR, der det heiter at kandidaten skal kunne ”gjennomføre eit sjølvstendig, avgrensa forskings- eller utviklingsprosjekt under vegleiing og i tråd med gjeldande forskningsetiske normer” (KD 2011: 25). Ut over dette set det overordna nasjonale lovverket få konkrete rammer for vegleingspraksisen, noko som er i samsvar med den faglege fridomen universitets- og høgskolelova (uhl) fastheld for institusjonane:

Universiteter og høyskoler kan ikke gis pålegg eller instruksjoner om læreinnholdet i undervisningen [...].

Den som gir undervisning ved institusjon under denne lov har et selvstendig faglig ansvar for innhold og opplegg av denne innenfor de rammer som institusjonen fastsetter eller som følger av lov eller i medhold av lov. (KD 2005b: § 1-5 (3a) og (4))

Institusjonane sitt handlingsrom blir også tydeleggjort i studiekvalitetsføresegna og studietilsynsføresegna gjennom stadfestinga av ansvaret for kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av studia til institusjonane. Ytterlegare juridisk regulering av studietilbudet kan gjerast gjennom nasjonale forskrifter og rammeplanar for visse utdanningar, og gjennom rammer (forskrifter, studieplanar m.m.) fastsett for dei ulike institusjonane. Universiteta har på ulike måtar regulert studietilbudet i eigne føresegner, program- og emneplanar, og andre retningslinjer og rettleiingar. Meir spesifikt er mastervegleriinga sitt omfang og ansvarsforhold regulert i masteravtalar og andre rettleiande dokument.

Ved NTNU er studietilbudet regulert i *føresegn om studiar ved NTNU* (KD 2015b). Her er masteroppgåva definert som: ”Selvstendig arbeid med veiledning i avslutningen av en mastergrad” (§1-2). I tillegg til dei generelle bestemmelsane for studietilbudet legg føresegna spesifikke rammer for kva for språk masteroppgåva kan skrivast på (§5-8 (7)) og vurdering/sensur av masteroppgåva (§5-9). § 3-1 (1) gir studentar som har fått opptak til eit studieprogram rett til *vegleriing i samsvar med studieplan og emneskildringar*. §4-2 (2) indikerer også at mastervegleriing blir forankra i emneskildringar, i og med at emneskildringane skal innehalde opplysningar om læringsformer og obligatoriske aktivitetar. Eg vil difor i det følgjande sjå nærare på kva som vert formalisert om mastervegleriing i

studieplanane og emneskildringane relevante for dei to kasusa i dette prosjektet⁷, som er i programma *lektorutdanning i historie og master i sosiologi*.

2.4.3 Masteroppgåva og -vegledning i formell læreplan for *lektorutdanning i historie*

Lektorutdanninga i historie er eit femårig integrert studium (300 sp), der profesjonsutdanninga til lektor og ei disiplinfagleg masterutdanning i historie er integrert i *eitt* studieprogram. Fordi eg ser på formell læreplan med utgangspunkt i dei utvalde kasusa i prosjektet, har eg valt å sjå på studieplan og emneskildringar gjeldande det året studenten fekk opptak og tok til på studiet (2012/2013), og i tillegg det året eg gjennomførte observasjon og intervju (2016/2017). Det har gjort at eg kan sjå om det er noko som har endra seg i studieprogrammet i løpet av den tida studenten har studert.

I følge *oppbygginga av studiet* i studieplan for lektorutdanning i historie 2012/2013, samt tekstane i emneskildringane, er det to emne som eksplisitt er knytt til masteroppgåva – *HIST3050 Masteroppgave* (30 sp fordelt over haust- og vårsemesteret i studiets to siste semester – niande og tiande semester)⁸ og *HIST3125 Oppgaverelatert emne med prosjektbeskrivelse* (7,5 sp i studiets sjuande semester). I studieplanen for 2016/2017 har emna delvis fått nye koder/namn og endra tekstar. I tillegg til *HIST3050 Masteroppgave i historie – femårig lektorutdanning* (30 sp), er *HIST3135 Prosjektutforming for masteroppgave – femårig lektorutdanning* (7,5 sp) og *HIST3105 Innføring i historisk forskning* (7,5 sp) eksplisitt knytt til studentane sitt arbeid med masteroppgåva etter studieplan for 2016/2017. I studieplanen for 2012/2013 er HIST3105 ikkje eksplisitt knytt til arbeidet med masteroppgåva, men emnet står oppført i strukturtabellen over oppbygginga av mastergraden. Fordi det har vore eksplisitt knytt til masteroppgåva i 2016/2017, har eg inkludert dette emnet også i utvalet for studieåret 2012/2013.

Ein kunne med utgangspunkt i dette også drøfte kva for omfang masteroppgåva eigentleg har fastsett i studieplanen – 30, 37,5 eller 45 sp. Ein anna mogleg drøftingspunkt er omfang i tydinga tidsperiode. I strukturtabellen for lektorprogrammet studieåret 2012/2013 er HIST3115 og HIST3125 plasserte i 7. semester og HIST3050 plassert i 9. og 10. semester. Emna eksplisitt knytt til masteroppgåva er slik fordelte over ein periode som strekk seg over to studieår. I strukturtabellen for studieåret 2016/2016, er alle desse emna plasserte i 9. og 10.

⁷ Kasusa blir presenterte i kapittel 7.

⁸ Emneplan for HIST3050 studieåret 2012/2013 finst ikkje tilgjengeleg på NTNU sine nettsider, eg har difor sett på emneplan for *HIST3000 Masteroppgave i historie* for studieåret 2012/2013 saman med emneplanen for *HIST3050 Masteroppgave i historie – femårig lektorutdanning* for studieåret 2013/2014. Dei to er identiske i ordlyden, med unntak av tillegget "Individuell veiledning" under "Læringsformer og aktiviteter".

semester. Det vil seie at sjølv om omfanget i studiepoeng er identisk, er tidsperioden for arbeidet med masteroppgåva halvert frå to til eitt år, slik den står regulert i oppbygginga av studiet i studieplanen. Eg skal ikkje gå inn på desse to omfangsdrøftingane her. I det følgjande vil eg rette merksemda mot emneskildringane for emna knytt til masteroppgåva med tanke på kva som blir lagt vekt på i formell studieplan når det gjeld mastervegledning og retningane som formell studieplan gir for den masteroppgåva studenten skal arbeide med i vegleiinga.

Utdanning av historielæraren og historikaren

I studieplanen frå 2012/2013 er det overordna læringsmålet knytt til ei *fagpersonleg utdanning av historielæraren*:

Vårt viktigste læringsmål er å *utdanne historielærere* med høy faglig og fagdidaktisk kompetanse. Vi vil *skape den gode læreren og utdanne mennesker* som kan inspirere elevene og gi dem et positivt møte med historiefaget i skolen (NTNU 2012-2013b: 188, mine uthevingar).

Studieplanen er eksplisitt på at formålet er å utdanne *menneske*. Det vert uttrykt i studieplanteksten at fagpersonen blir ”skapt” gjennom utdanninga og at utdanning skaper fagpersonen ”historielæraren”. Studieplanteksten er den som var gjeldande det studieåret (2012/2013) då studenten i mitt eine kasus tok til på denne utdanninga. Dersom vi ser på studieplan frå det studieåret (2016/2017) eg gjennomførte det empiriske arbeidet med dette kasuset, er det overordna læringsmålet endra. Her er målet knytt til kva omdømme den ferdig studenten (kandidaten) skal ha: ”En *kandidat fra NTNUs lektorutdanning skal være kjent for sin faglige styrke og integritet, sitt bidrag til elevenes kunnskapsutvikling og personlige vekst [...] (NTNU 2012-2013b: 172, mi utheving). Slik eg leser heilskapen av dei to tekstane og dei endringane som er gjort, er mi tolking at det har skjedd eit skifte frå ”den gode læraren” til ”den *attraktive læraren* hos framtidige arbeidstakarar, som også bidreg til NTNUs omdømebygging” (ibid.) som overordna mål for utdanninga.*

Utdanninga av fagpersonen er også eksplisitt tematisert i emneskildringa for HIST3105, særleg utdjupa, vidareutvikla og tydeleggjort i utgåva gjeldande for studieåret 2016/2017. Dette emnet rettar seg mot utdanninga av *forskarpersonen*, som i emneplanen blir kalla *historikaren*:

Emnet skal gi en innføring i de hjelpemidler *historikeren* benytter i sitt arbeid med kildene og faglitteraturen, i de metodene som *historikeren* benytter for å klargjøre og bearbeide kildematerialet og i hvordan man skriver en masteroppgave (NTNU 2016-2017b, mi utheving).

Emnet rettar seg eksplisitt mot å føre studentane inn i historie som *forskningsfag*, ikkje som skulefag. Teksten i emneskildringa uttrykker ei førestilling om at studenten gjennomgår ei endring – ein ”overgang” – frå å vere ”konsument og mottaker av historisk kunnskap til å bli produsent” (ibid.).

Studieplanen for NTNU si lektorutdanning teiknar to bilete av fagperson-figuren – historielæraren og historikaren. Dei vert stilt i forgrunn og bakgrunn i varierende grad i dei ulike emna og i programskildringa i formell studieplan. I dei overordna læringsmåla for studieprogrammet er historielæraren tydeleg stilt i forgrunnen, som hovudfiguren denne utdanninga rettar seg mot å skape. I emna knytt til arbeidet med masteroppgåva, er hovudfiguren historikaren (forskaren). I desse emna er historielæraren i dei fleste høve utelate i tekstane. Der denne figuren eksplisitt er nemnd, er han sett i bakgrunnen, til dømes gjennom å tilskrive han ”relevans”, slik som i emneplanen for HIST3050 2016/2017:

I henhold til den nasjonale rammeplanen for lektorutdanning skal oppgaven være profesjonsrelevant. Noen av oppgavene vil ha et historiedidaktisk perspektiv, i andre oppgaver må profesjonsrelevansen komme frem på andre måter (forord, innledning, konklusjon) (NTNU 2016-2017f)

I mastervegleiinga knytt til masterprosjektet og oppgåva studentane skal skrive, er det studenten som forskar innan faget som skal verte utdanna, i følge formell studieplan. Mastervegleiing er med andre ord forstått som forskingsvegleiing.

Forskararbeidet i masteroppgåva – grundig eller gjennomførbart?

Begge studieplanane framhevar at læringa i programmet framfor alt skal føregå ”gjennom arbeid” med dei ulike komponentane i den faglege, akademiske og lærarprofesjonsretta kompetansen. Forsking og kjeldarbeid er nemnt i begge utgåvene av studieplanen, men masteroppgåva er kun eksplisitt nemnt i dei overordna læringsmåla i studieplanen for 2016-2017. Masteroppgåva er meir eksplisitt forklart og gitt retning i dei ulike emneskildringane.

Emna HIST3125/HIST3135 skal førebu arbeidet med masteroppgåva gjennom utarbeidinga av ei projektskildring av masteroppgåva samt opprettinga av ein samarbeidsrelasjon med vegleiar. I emneskildringa frå våren 2017 skal studentane i følge læringsutbytteskildringane ha kunnskapar om kva som ”kjennetegner et *gjennomførbart* faglig prosjekt i historie” og ”være i stand til å avgrense tematisk og periodemessig et *gjennomførbart* forskningsprosjekt i historie” (mine uthevingar), medan dei tilsvarande formuleringane i emneskildringa frå 2012 er at studenten skal ha ”utarbeidet en *grundig* prosjektbeskrivelse som skal utgjøre grunnlaget for masteroppgaven” og at studenten skal

kunne ”planlegge og utvikle et forskningsprosjekt som *tilfredsstillter sjangerens krav* [...]” (mine uthevingar). Her har det i teksten blitt gjort ei endring frå vektlegging av grundigheit og at arbeidet målast opp mot sjangermessige krav, til ei tydeleg vektlegging av gjennomførbarheit og avgrensing.

Dersom ein skulle dømme kun ut ifrå læreplanteksten, ville ei endring frå ”grundigheit” til ”gjennomførbarheit” kunne indikere at krava til masterprosjektet har blitt nivellert for å tene gjennomføringsformålet. I eit slikt tenkt høve – at dei faglege krava til masteroppgåva vert underordna kravet om ferdigstilling innan ei viss tidsfrist, vert spørsmålet om det er gjort endringar i kva det er masterstudenten skal kunne ved studiets avslutning. Skal hen kunne gjere eit fagleg forankra, grundig forskningsprosjekt frå byrjing til slutt, eller er det avgrensingas kunst for å tene gjennomføring innanfor standardisert tid som er det overordna faglege læringsmålet? Tidsstandardiseringa vert forsterka av standardiseringstendensen knytt til studentane sine individuelle forskingsløp, gitt at endringane ein kan sjå mellom emneplan desse to tilfeldig valde studieåra i røynda gir eit bilete av ”tendensar”. I emneplan for HIST3125 studieåret 2012/2013 er det stadfesta at ”Innholdet av emnet vil variere med studentenes spesialiseringer og behov, og fastsettes av tutor/veileder i samråd med studenten” (NTNU 2012-2013a), medan dette er modifisert i emneskildringa for HIST3135 for studieåret 2016/2017: ”Undervisningen i emnet vil [...] *så langt råd er*, være tilpasset den enkelte students behov” (NTNU 2016-2017d, mi utheving).

Mastervegleiing i lektorutdanning i historie

I emneskildringa for *HIST3050 Masteroppgave i historie – femåring lektorutdanning* studieåret 2016/2017 står det at masteroppgåva er ”en avgrenset vitenskapelig undersøkelse eller analyse utført på en selvstendig måte under veiledning” (NTNU 2016-2017f). Læringsutbyttet skildrar akademisk historiefagleg kompetanse og forskingskompetanse. Utbytteskildringane uttrykkjer eksplisitt at studenten er forventa å ha ”sitt forskningsfelt”, og emneskildringa uttrykkjer gjennomgåande at arbeidet studenten skal gjere er eit forskingsarbeid. Oppgåva er eit arbeid som er underlagt vegleiing, men vegleiing kan ut ifrå teksten ikkje bety verksemd som tek bort sjølvstendet i arbeidet: ”Masteroppgaven er en avgrenset vitenskapelig undersøkelse eller analyse utført på en selvstendig måte under veiledning” (ibid.).

Vidare spesifisering av vegleiingsverksemda er at vegleiinga er *individuell*, og den einaste vegleiingsfunksjonen som vert eksplisitt tematisert er *samråding*. Implisitt vert det også tematisert at vegleiar ”fortrinnsvis” også vil bistå studenten i å velje eit oppgåvetema

som gjer at masterprosjektet kan gjerast knytt til eit pågåande prosjekt ved instituttet. I emna HIST3125/HIST3135 er både individuell og gruppevis vegleing del av læringsformer og aktivitetar i prosessen med å skrive ei prosjektskildring.

I emneskildringa for HIST3105 studieåret 2016/2017 vert det også stadfesta at forholdet mellom student og vegleiar vert gått gjennom som tema, utan at innhaldet i dette forholdet vert nærare gjort til kjenne. Ein kan sjå for seg at det er mogleg å sjå på emneplanen sine læringsutbytteskildringa, som moglege *faglege* element i vegleiingsarbeidet, utan at dette står stadfesta i teksten. Det som vert eksplisitt konkretisert i studieplantekstane er ein intensjon om at studentane opprettar ein relasjon til vegleiar for masteroppgåva, og vegleiaren får oppgåver som formulerast som *oppfølging*, *knyte- og ha kontakt med* og *samråding*. Det er eit spenningsforhold mellom sjølvstende og kontroll, og det blir nytta omgrep som har stor tolkingsbreidde (samråding, oppfølging osv.). Dersom vi ser på kva formål som vert tillagt vekt, meiner eg vi kan sjå eit mogleg spenningsforhold mellom *fagpersonleg danning* og *gjennomføring av vurderingsbitar og utdanningsforløp*.

2.4.4 Masteroppgåva og -vegleing i formell læreplan for *master i sosiologi*

Master i sosiologi ved NTNU er ein toårig disiplinmaster (120 sp), som bygger på ein bachelorgrad i sosiologi eller tilsvarande. Mastergradsprogrammet inneheld nokre obligatoriske emne og nokre valfrie, og det er mogleg å velje mellom masteroppgåveemne på 45 sp eller 30 sp. Med utgangspunkt i det kasuset som inngår i prosjektet mitt, har eg valt å sjå på studieplan og emneskildringar gjeldande det studieåret studenten tok til på masterprogrammet (2016/2017) og det studieåret eg gjennomførte observasjon og intervju (2017/2018). Det finst nokre endringar i innleiingsteksten til studieplanen for masterprogrammet mellom desse to studieåra, medan det er gjort få og små eller ingen endringar i emneplanane.

I følge *oppbygginga av studiet* i studieplan for masterprogrammet i sosiologi, samt tekstane i emneskildringane, er det framfor alt *SOS3900 Masteroppgave i sosiologi* (45 sp) og *SOS3901 Masteroppgave i sosiologi* (30 sp) som eksplisitt er knytt til masteroppgåva. Dei to emna, *SOS3900 Masteroppgave i sosiologi* (45 sp) og *SOS3901 Masteroppgave i sosiologi* (30 sp) er tilnærma identiske i ordlyden. Skilnaden består tilsynelatande i omfanget i tid (hhv. 1,5 og 1 semester) og i storleik på avhandlinga (hhv. 70 og 50 sider, +/- 10 %). At masteroppgåvearbeidet for det første er *sjølvstendig* og for det andre er eit *forskningsarbeid* er også gjennomgåande tydeleggjort i emneskildringa. Begge emneskildringane har to obligatoriske læringsformer/aktivitetar; *masterseminar* og *vegleing*.

Av dei obligatoriske emna i programmet, er det kun emneplanen for *SOS3006 Forskningsdesign* som har ein eksplisitt mogleg referanse til relevans for arbeidet med masteroppgåva. Her står det under ferdigheitsmåla at studenten skal kunne ”utvikle og begrunne et forskningsdesign for et prosjekt *på størrelse og nivå med en mastergradsoppgave*” (NTNU 2016-2017e). Dei valfrie spesialiseringsemna inneheld ikkje eksplisitt referanse til relevans for masteroppgåva, med unntak av *SOS3606 Sosiale medier*. I denne emneplanen står det om den individuelle, skriftlege oppgåva som er vurderingsform i emnet: ”Oppgaven skal være en selvstendig behandling av et tema som tas opp i undervisningen i emnet, *gjerne med relevans for senere bruk i masteroppgave*” (NTNU 2016-2017a).

Utdanning av sosiologen

I studieplan for masterprogrammet i sosiologi studieåret 2016/2017 er det overordna målet med programmet delvis ei vidare utdanning og ”allsidig innføring” i sosiologi (verbalisert som kunnskap og arbeidsmåtar) samt å få trening i å anvende kunnskapen i praktiske problem og arbeidsoppgåver, og dels er programmet ei opplæring i å gjere eit ”selvstendig vitenskapelig utrednings- og forskningsarbeid” (NTNU 2016-2017c). Læringsmåla for programmet (i studieplanen er omgrepet ”læringsmål” nytta, og ikkje ”læringsutbytte”) tematiserer og konkretiserer både *sosiologifagleg kompetanse* og allmenn eller samfunnsvitenskapleg *akademisk-/forskningskompetanse*. Studieplanen uttrykker også ei eksplisitt forståing av progressiv kunnskapsbygging som innan faget:

Kompetanse i sosiologi bygges trinn for trinn. Studieprogrammet begynner med de enkleste kursene i den rekkefølgen som er anbefalt. Masterprogrammet i sosiologi gir en videre utdanning innenfor sosiologiens kunnskapsområder, og i samfunnsvitenskapelig arbeidsmåte (NTNU 2017-2018c).

Sosiologen som figur er ikkje eksplisitt tematisert i programskildringa frå studieplanen 2016/2017, men kan til ein viss grad lesast ut ifrå læringsmåla og punkta som står under ”Yrkesmuligheter”. I min lesnad av desse punkta, teiknar studieplanen ikkje nødvendigvis eintydige bilete av sosiologen. Sosiologen blir gjennom teksten i programskildringa ein mangfaldig eller fleirtydig figur. Læringsmåla vektlegg *brei* kunnskap og eit *vidt spekter* av metodar som studentar skal kunne beherske. Yrkesmoglegheitene som vert nemnte i studieplanen dekkjer ei brei vifte av ulike yrke og arbeidssektorar, frå forskning til offentleg forvaltning, media, organisasjonar, leing og undervisning. Sosiologen sin identitet vert i studieplanen framfor alt knytt til å arbeide sosiologisk – i eit stort spenn arbeidskontekstar.

I studieplanen for studieåret 2017/2018 er innleiingsteksten som året før stod i Studiehandboka som overordna tekst om sosiologi som fagfelt henta inn i innleiinga til studieprogramskildringa for masterprogrammet i sosiologi. Her blir sosiologen som figur og sosiologi som fag eksplisitt tematisert. *Sosiologen* blir framstilt som ein som ”*studerer menneskers situasjon og utvikling under forskjellige sosiale vilkår*” (NTNU 2017-2018c, mi utheving). Den vidare skildringa av sosiologen blir gjort gjennom å skildre kva *sosiologien* gjer. Faget og vitskapen blir gjort til det aktive handlingskomplekset i teksten. Sosiologien framstår framfor alt som eit handlings- og løysingsdrive fag, der kunnskap og forståing av problemstillingar skal ”anvendest” i ulike samanhengar for å løyse problem og arbeidsoppgåver.

Sosiologen som *sjølvstendig utøvar i sosiologi* (i nærast kva for kontekst som helst) trer fram gjennom emneplanane for dei ulike obligatoriske emna i mastergraden. I emna knytt til kvantitative og kvalitative metodar, er formåla retta mot at studenten skal bli i stand til å *generere data og analysere dei*. I emnet som tek for seg sosiologisk teori er måla retta mot at studenten ikkje berre skal ha inngåande kunnskap om dei viktigaste teoriar og perspektiv, men også om menneska (”teoretikerne”) og om sosiologien som disiplin og fagtradisjon. Vidare er studentane sitt teoretiske sjølvstende eksplisitt uttrykt som ferdigheitsmål i emnet *SOS3001 – Sosiologisk teori*.

Forskararbeidet i masteroppgåva

Sjølvstende er også vektlagt spesifikt for forskararbeidet. Metodekunnskap og trening i bruk av metodar står sentralt i studiet, og formålet med masteroppgåva er at studentane skal ”*lære å utføre et selvstendig vitenskapelig utrednings- og forskningsarbeid, og få innsikt og trening i anvendelse av sosiologisk kunnskap [...]*” (NTNU 2017-2018c, mi utheving). Generering og analyse av data framstår som sagt som kjerneaktivitetar for den sosiologiske forskaren. Sjølve arbeidet skal vere ei *vitskapleg analyse* av eit sosiologisk emne/spesialområde (NTNU 2017-2018a).

Sjølv om sosiologen gjennom skildringa av det vide spekteret av moglege arbeidsarenaer, kan sjåast som ein figur med brei kompetanse, er det likevel sosiologen som *forskar og forskingsaktiviteten* som ligg i kjernen for breidda:

[S]tudenten skal: [...] gjennom arbeidet med masteroppgaven ha tilegnet seg ferdigheter som kan nyttes ikke bare i forskningssammenheng, men også f.eks. i utredningsarbeid, undervisning, journalistikk m.m (NTNU 2017-2018a).

Masteroppgåva står difor i eit mogleg spenn der prosjektet må formast slik at det både kan møte kriteriene som akademisk forskingsarbeid og *samstundes* kriterier for utgreiingsarbeid i andre delar av arbeidslivet. Men ein kan også sjå dette spennet som eit moglegheitsrom, som gir studentane høve til å forme prosjekt i ulike retningar, og at ein ser for seg at sosiologisk forskning gir ferdigheiter som er relevante for arbeidsprosessar i andre kontekstar enn dei akademiske.

Mastervegleiing i sosiologi

I motsetnad til emneskildringane for masteroppgåva i historie, er vegleiingsverksemda relativt fylldig skildra i emneskildringane for SOS3900 (45 sp) og SOS3901 (30 sp). Under ”Faglig innhold” kan vi lese i emneplanen for SOS3901:

Veiledning er en vesentlig komponent i arbeidet med oppgaven. Den sikrer at studenten tilføres de nødvendige kunnskaper og innebærer en nødvendig kontroll med innsamling og behandling av data, samt at dette foregår innenfor forskningsetiske retningslinjer. Veiledning er derfor obligatorisk del av studiet for de studenter som ønsker å levere en masteroppgave. Hver masterstudent skal skrive under en masteravtale som blant annet regulerer veiledningsforholdet (NTNU 2017-2018b).

Emneplanane for SOS3900 og SOS3901 er identiske i ordlyden, med unntak av at leddsetninga ”[...], samt at dette foregår innenfor forskningsetiske retningslinjer” ikkje finst i emneskildringa for SOS3900, utan at eg veit grunnen til dette. Dei funksjonane som vert tillagt vekt og formaliserte gjennom skildringa i dei to emneplanane er *tilføring av kunnskap, sikring og kontroll*. I tillegg vert det også tydeleggjort at vegleiinga skal gi *innsikt*, gjennom den ytterlegare skildringa vi finn under læringsutbytteskildringane der det står at studenten skal ”gjennom obligatorisk veiledning få innsikt i forskningsprosessens ulike trinn: konstruktiv og kritisk vurdering av andres forskning, forskningsplanlegging og samarbeid, datainnsamling, analyse og formidling” (NTNU 2017-2018a).

Mastervegleiing er ut ifrå sitatet over forstått som *forskningsvegleiing*. Forsking vert forstått som ein prosess med definerte element (”trinn”), og vegleiinga skal bidra til at studenten får innsikt i desse ulike elementa. Sjølv om elementa er definerte, er dei definerte i allmennvitenskapleg terminologi, og dei gir difor potensielt opningar for eit stort fagleg handlingsrom, etter mi meining. Dersom vi les dei definerte elementa som avgrensa steg i ei nødvendig og lineær rekkefølge, slik eg også meiner det er mogleg å gjere ut ifrå setningsoppbygginga, vil dette rommet bli mykje meir snevert. Kva for eit *rom for vegleiing* formell studieplan skaper – sjølv når studieplanen er relativt eksplisitt formulert – er når alt kjem til alt eit spørsmål om *tolking og praksis*.

Kapittel 3 VEGLEIING AV MASTERSTUDENTAR SITT ARBEID MED MASTERPROSJEKTET SOM UNIVERSITETSPEDAGOGISK KUNNSKAPSFELT

3.1 Faget universitetspedagogikk

I kapittel 2 skisserte eg eit bilete av det *aktuelle, institusjonelle feltet* for undervisningspraksisen vegleiiing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet, med fokus på to kasus ved eit norsk universitet. Kva så med mastervegleiing som *fagleg kunnskapsfelt* – det biletet av mastervegleiing vi finn i forskning og faglitteratur? Eg som fagperson, dette doktorgradsprosjektet og mastervegleiing som kunnskapsfelt er situert i *faget universitetspedagogikk*. Det er eit relativt ungt fagområde med om lag femti års historie i Noreg og Norden (og om lag det samme internasjonalt), og det er i ferd med å finne sin form. Universitetspedagogars hovudansvar har sidan starten vore kvalifisering av undervisarane ved universitetet (Lycke og Handal 2018; Stensaker 2018).

Universitetspedagogikken er fleirfagleg og verksemdsorientert, og det er den *pedagogiske verksemda* i universitetet og studieobjektet *universitetsutdanning* som samlar forskings-, utviklings- og utdanningsverksemda til *eitt* fagområde. Både organisatorisk funksjon i universitetsinstitusjonane og det fleirfaglege som universitetspedagogar representerer, gjer at grensene for fagområdet ikkje er klare eller endelege. Fagområdet har ikkje ein eigen, eintydig og lang teoritradisjon. I norsk samanheng har ulike teoretiske perspektiv frå pedagogikken vore sentrale i faget, men dei står ikkje aleine. Kva som gjeld som universitetspedagogisk ”ekspertkunnskap” er under stadig forhandling gjennom den universitetspedagogiske forskings-, utviklings- og utdanningsverksemda.

Som eg drøfta i kapittel 1, er eg på mange måtar ein outsider, eg har kanskje framleis noko av nykommarens kritiske, undrande og delvis distanserte blick på fagområdet. Samstundes arbeider eg på innsida som ein universitetspedagogisk ”utøvar”, noko som også pregar mitt blick på faget. Situeringa i faget universitetspedagogikk har følgjer for dette forskingsprosjektet. Utforminga av problemstillingane spring ut av møtet mellom mi undring over vegleiiing som fenomen og verksemd, og ei kritisk analyse av dei forståingane av mastervegleiing eg har sett som verksame i faget universitetspedagogikk.

Kva for fagtradisjon eit fagområde eller studiefelt står i, handlar om kva som vert gyldig og sakssvarande kunnskap, forståingsrammer, teori og metodar, kva slags problemstillingar som er relevante, og kvar ein leitar for å finne løysingar og svar. Det

handlar om kva faget gjer ein i stand til å sjå og finne ut av, og kva ein *ikkje* får auge på. Ved å plassere eit problem innan ein akademisk disiplin, stiller ein merksemda inn mot visse aspekt ved samfunns- og menneskelivet, og ein plasserer det samstundes innan eit sett med vitenskaplege tenkjemåtar. Fordi universitetspedagogikk ikkje kan seiast å vere etablert som ein akademisk disiplin i tradisjonell forstand, og fordi det finst mange oppfatningar i spel av kva fagområdet omfattar og representerer vil eg vie litt plass i det følgjande til å skrive dette prosjektet inn i ein fagleg samanheng, slik den ser ut frå min ståstad.

Fag er ikkje naturleg gitt storleikar. Fag og disiplin er historiske og kulturelle konstruksjonar. Dei oppstår og endrar seg institusjonelt og kulturelt. Religions- og vitenssosialogen Gustav Erik Gullikstad Karlsaune definerer fag som ein aktivitet, som eit *faktisk handlingskompleks i funksjon*; ”en form for aktivitet – av personer og *inklusive* redskaper” (2005a: 59). I omgrepet ”redskaper” inkluderer Karlsaune fagets ulike metodiske og teoretiske reiskapar, så vel som fagets grunnleggande normer. I og med at eg legg vekt på at den faglege situeringa set premissar for forskarverksemda, for problemstillingar i faget og forståingsrammer, vil eg vie litt plass innleiingsvis til å vise nettopp kvar og av kven norsk universitetspedagogikk som aktivitet blir drive og kva for aktivitet det er snakk om. Deretter vil eg gå nærare inn på nokre av dei sentrale teoretiske og metodiske reiskapane vi kan finne i universitetspedagogikken – og fagets grunnleggande normer – spesifikt knytt til mastervegleiing.

3.1.1 Femti års aktivitet i Noreg og Norden

Universitetspedagogikk er framfor alt bygd opp rundt universitetspedagogisk *praksis* (Macdonald 2009: 428; NKK 1971: 12-13)⁹. Dette er også eit karakteristisk trekk ved etableringa av faget i Noreg. Rundt midten av 1960-talet ser vi byrjinga av organisert universitetspedagogisk aktivitet i Noreg og Norden – og også internasjonalt (Handal et al. 1973: 15; Lycke 1999: 124). Aktiviteten starta som lokale initiativ som i dei første åra var mindre organiserte og ikkje koordinerte. I Noreg var Universitetet i Oslo ein av dei første institusjonane som dreiv universitetspedagogisk aktivitet, og i løpet av få år var det starta opp aktivitet ved dei andre norske universiteta (Lycke 1999: 127; NKK 1971: 21-22). Verksemda bestod i hovudsak av såkalla ”servicefunksjonar” (NKK 1971: 13ff). Det vil seie pedagogisk utdanning (kurs og anna) for dei som underviste ved universitet og høgskular, pedagogisk vegleiing og bistand til undervisarane. Det vart drive noko forskning og utvikling innan andre

⁹ NKK står for Nordisk Kulturkommissjon, ein kulturell samarbeidsorganisasjon oppretta i 1947 og inkorporert i Nordisk Råd då det vart oppretta i 1953.

fagfelt slik som pedagogikk og psykologi (op.cit.: 22), og i tillegg var ein viktig del av dei tidlege initiativa eit påtrykk for å få rammer for å drive universitetspedagogisk forskning.

Initiativa til å ta opp pedagogiske problem ved universitet og høgskular har teke til på om lag same tid ved dei norske og dei nordiske universiteta. Initiativtakarar tok også tidleg til med fellesnordiske initiativ. For å få eit bilete av den universitetspedagogiske fagaktiviteten i Noreg, gir det difor meining å inkludere noko av den felles aktiviteten i dei nordiske landa, og spesielt dei skandinaviske. På slutten av 1960-talet vart det halde fleire nordiske symposium og møte i regi av Nordisk Sommeruniversitet / Nordisk kulturfond og Nordisk Kulturkomisjon (NKK), Seksjon 1 (NKK 1971: 9, 28-31; Nordenbo 1984). Frå symposiet i Hindsgavl i Danmark i 1967 vart det i 1968 gitt ut ein rapport med tittelen *Universitetspedagogiske studier* (Thomsen 1968). NKK sette i 1969 ned eit arbeidsutval som fekk i oppgåve å halde gang i det nordiske samarbeidet og førebu det tredje symposiet. Det resulterte i ei innstilling om å skipe ein kontaktkonferanse mellom representantar frå dei universitetspedagogiske einingane og representantar frå departementa i dei nordiske landa. Denne innstillinga inneheld ei utgreiing om den universitetspedagogiske *aktiviteten* i Norden og ei stadfesting av kva det universitetspedagogiske *arbeidsfeltet* er, og vart gitt ut i 1971 under tittelen *Universitetspedagogikk i Norden* (NKK 1971).

I 1973 kom det ut ei fellesskandinavisk grunnbok i universitetspedagogikk; *Universitetsundervisning. Problem, empiri, teori* (Handal et al. 1973). Redaktørar var Gunnar Handal, Lars-Gunnar Holmström og Ole B. Thomsen. På den tida var Handal universitetsstipendiat i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, Holmström var dosent i pedagogikk ved Uppsala Universitet og Thomsen var avdelingsleiar og lektor i anvendt universitetspedagogikk ved Københavns universitet. Thomsen var også bestyrer av *Institutt for anvendt universitetspedagogik* som vart oppretta ved Københavns universitet 1. januar 1970. Københavns universitet var tidleg ute med å institusjonalisere universitetspedagogikk som vitskapleg fagområde. Instituttet vart organisert som eit pedagogisk senter utanfor fakultetsstrukturen, men med forskning som ein av kjerneverksemdene på linje med andre faglege institutt (NKK 1971: 16-18).

Etableringa av faget på 1970-talet i Noreg vart forsterka av etableringa av Det nasjonale kontakt- og informasjonsorgan for universitetspedagogikk (KIUP) under Det norske rektormøtet i 1973 (seinare under Universitetsrådet), og deretter stiftinga av tidsskriftet for universitetspedagogikk *UNIPED*, utgjeve for første gong i 1978 (Nyborg 2007: 29; Paulsen 1992: 30). I september 2018 feira tidsskriftet 40-årsjubileum. UNIPED er framleis i drift og

publiserer både forskingsartiklar og praksisrefleksjonar frå ulike faglege perspektiv på høgare utdanning, og er eit tydeleg eksempel på den fleirfaglege¹⁰ og verksemdsorienterte karakteristikken til universitetspedagogikken.

Etter den første (nordiske) etableringsfasen, i tida frå slutten av 1980-talet og fram til i dag, vaks fagområdet gjennom oppretting av einingar ved stadig nye institusjonar eller etablering av institusjonelle samarbeid, parallelt med den auka utdanningspolitiske merksemda om kvalitet i høgare utdanning. I 1989 sette det dåverande Kultur og vitenskapsdepartementet ned eit studiekvalitetsutval ”for å vurdere forbedring av studieopplegg, undervisning og læring ved universiteter og høyskoler med sikte på et kvalitativt bedre utdanningsresultat og bedre studentgjennomstrømming” (Handal 1990: 13). I mandatet var det eksplisitt bedt om ei vurdering av behovet for universitets- og høgskulepedagogisk verksemd og råd om tiltak for å styrke og utvikle det universitets- og høgskulepedagogiske feltet. Utvalet leverte si innstilling i 1990, og står fram som eit referansepunkt for kva universitets- og høgskulepedagogikk i Noreg var, men også *kan vere* – sjølv i dag.

I 2011 blei Norsk nettverk for universitets- og høgskulepedagogikk (forkorta UHped) etablert som samanslutninga av norske universitets- og høgskulepedagogiske forskings- og utviklingsmiljø. Samanslutninga har i hovudsak to formål. Det eine er å vere eit bideledd mellom dei universitetspedagogiske miljøa ved dei ulike høgare utdanningsinstitusjonane i Noreg (UHped 2011). Rasjonalet bak dette formålet er delvis det samme som ved oppstarten av dei nordiske samarbeida på 1970-talet. Fagmiljøa ved institusjonane var og er framleis relativt små, somme tider fordelt på delstillingar spreidde på ulike delar av institusjonen. Det er skilnader mellom institusjonane i kor store stillingsressursar som blir løyva til forskning og undervisning innan faget. Organiseringa av fagmiljøa varierer også mellom ordinære vitenskaplege seksjonar, støtteiningar eller ein kombinasjon. Særleg for dei minste

¹⁰ Eg har her valt å nytte ”fleirfagleg” som karakteristikk, i tråd med Nyseth si nyansering mellom *fleirfagleg* som sidestilte bidrag frå fleire fag inn mot eit felles problemkompleks, *tverrfagleg* som vitenskapleg integrasjon mellom ulike fag som gir nye vinklingar på eit problemkompleks eller nye problemstillingar, og *transfagleg* som integrerer ulike disiplinær eller fag så tett at det dannar seg ein vitenskap med eigne grunnsetningar, metodiske og teoretiske reiskapar retta mot eit ”nytt” problemområde (Nyseth 2007). Dersom eg hadde hatt plass til ei grundigare drøfting av desse aspekta i høve universitetspedagogikken, meiner eg å sjå at fagområdet har element av alle desse tre nyansane av tverrfaglegskap. Etter mi vurdering er det likevel den fleirfaglege karakteristikken som vil treffe best overordna sett. Universitetspedagogar er framleis i stor grad ”berarar” av ulike faglege tradisjonar og vitenskaplege tenkjemåtar som dei nyttar inn i samarbeid om å kaste lys over eit felles problemkompleks og verksemdsområde.

institusjonane kan inter-institusjonelle samarbeid vere det einaste høvet til å ha eit universitets- og høgskulepedagogisk fagmiljø og eit forskingsnettverk av ein viss storleik.

Det andre formålet er å bidra til utvikling av utdannings- og studiekvalitet i høgare utdanning (ibid.). Det handlar både om å leggje til rette for samarbeid mellom institusjonane om utvikling av kvalitet i dei høgskule- og universitetspedagogiske programma og tenestene, og det handlar om å bidra til å auke medvits- og refleksjonsnivået i heile systemet. Dømer på det siste er å vere ein høyringsinstans, bidra politisk med ytringar og svar, og deltaking i nasjonale arbeidsgrupper. Nettverket har arbeidd aktivt i slike funksjonar opp mot Kunnskapsdepartementet og NOKUT, og har vore representerte i Universitets- og høgskolerådet (UHR). Nettverket har spelt ei viktig rolle i å utarbeide nasjonale retningslinjer for universitets- og høgskulepedagogisk basiskompetanse i oppdrag frå UHR. Dei vart vedtekne som *vegleiande* i 2015 av UHR, men fekk deretter ei sterkare forankring då krav om basiskompetanse vart fastsett i føresegn for tilsetjing og opprykk i undervisnings- og forskingsstillingar gjeldande frå 1. september 2019, samt gjennom prosessane (særleg i åra frå 2016 og til i dag) knytt til innføring av pedagogiske meriteringssystem som vektlegg pedagogisk utvikling ut over pedagogisk basiskompetanse (Uhr 2020).

Universitetspedagogiske miljø har også til ein viss grad bidrege i dei nasjonale reformprosessane i åra som følgde Studiekvalitetsutvalet sitt arbeid, og som står i samanheng med dei europeiske reformprosessane, ofte kalla Bolgonaprosessen. Til dømes var det bidrag frå Per Lauvås, Kirsten Hofgaard Lycke og Gunnar Handal i utgreiinga frå det såkalla Mjøsetutvalet (NOU 2000: 14) som la grunnlaget for Kvalitetsreforma (KUF 2001). På same tid har dei universitetspedagogiske miljøa vore involverte på ulike måtar i implementeringsprosessar for dei same politiske initiativa ved dei einskilte universiteta, til dømes innføringa av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) ved norske universitet frå siste halvdel av 2000-talet. Erfaringar frå desse prosessane har vore at denne mellomposisjonen gir utfordringar i dei tilfella då ein ”møter seg sjølv i døra” og blir forventa å gi støtte i institusjonelle prosessar som ein på den eine sida har bidratt til grunnlaget for, men som ein samstundes kanskje ikkje var fagleg og politisk samde i premissane for (Skodvin et al. 2015).

Universitetspedagogikk som faktisk handlingskompleks i funksjon har vore i konstant rørsle også dei siste tiåra, mellom anna ved at grenseoppgangane til andre einingar ved universiteta, til andre aktivitetar og utviklingsverksemdar utfordrast og endrast (Stensaker et al. 2017: 20). Studiar peikar på at endringane er tett knytt til situasjonen til det moderne forskingsuniversitetet, karakterisert av slike ting som veksande studenttal og større

heterogenitet i studentmassen, meir differensierte og spesialiserte fagområde (Lycke og Handal 2018), større krav til styring og strategisk arbeid med utdanningskvalitet og implementering av politiske føringar (Solbrekke og Fremstad 2018) – strategiar og føringar som til dømes fremmer digitalisering, internasjonalisering og konkurransedrift av universiteta (Stensaker 2018). Pedagogisk kvalifisering av universitetsunderviserar står framleis i kjernen av aktiviteten til dei universitetspedagogiske miljøa (Lycke og Handal 2018: 192). I tillegg har det blitt ei større forventning om ei profesjonalisering av universitetspedagogisk verksemd og at universitetspedagogikken skal bidra til organisasjonsutvikling, læringsmiljø i vid forstand og institusjonelle strategiar for undervisning og læring, ei utvikling vi kan sjå på som ei *institusjonalisering* av universitetspedagogikken (Stensaker et al. 2017).

3.1.2 Det universitetspedagogiske arbeidsfeltet

Det universitetspedagogiske arbeidsfeltet inneber altså både nasjonale og internasjonale samarbeidsnivå, men hovudtyngda av aktiviteten føregår på institusjonelt nivå. Den institusjonelle verksemda er i all hovudsak statleg finansiert gjennom rammeløyvingane til institusjonane, og er organisatorisk plassert som einingar og/eller stillingar knytt til fagområdet. For dei universitets- og høgskulepedagogiske einingane ved norske institusjonar gir NKKs arbeidsutval frå 1971 si oversikt over dei tre hovudområda for universitetspedagogisk forskings- og utviklingsarbeid framleis eit relevant oversyn over dei ulike delane av arbeidsfeltet:

1. forskning om utdanningsfunksjoner
2. utviklingsarbeid (av læremidler og metoder)
3. pedagogisk utdanning og videreutdanning av universitetslærerne

(NKK 1971: 12)

Det er altså etablert som eit fagområde på lik linje med andre fagområde ved universitetet, og verksemda inkluderer både forskning, utvikling og utdanning.

Forskningsområdet er, slik NKK formulerer det, knytt til *utdanningsfunksjonar*. Primært gjeld dette den formelle utdanningsverksemda i høgare utdanning – med særleg vekt på universitets*undervisninga*. Med eit ”pedagogisk blikk” kan vi også sjå at føresetnadane for dei konkrete verksemdene her og no blir reflekterte i førestillingar om føresetnadar for allmenne prosessar og verksemdar. I utdanning kan vi sjå dei formelle og planlagde prosessane eller verksemdene i samanheng med dei uformelle prosessane og verksemdene. Vi ser det uttrykt

hos Studiekvalitetsutvalet frå 1990 som seier følgjande om kva universitets- og høgskulepedagogikk er:

Faget vil dels være opptatt av de uformelle prosessene som bidrar til at biologiske individer blir medlemmer av en kultur, og av sammenhengen mellom slike prosesser og det samfunn de foregår i. Dels vil det være opptatt av de mer formelle og planlagte prosessene som vi vanligvis kaller oppdragelse og utdanning. (Handal 1990: 26-27)

Slik eg tolkar Studiekvalitetsutvalets arbeid, grunngir dei dette vidare perspektivet på høgare utdanning og universitetsundervisning i forankringa i pedagogikken.

I norsk samanheng var og er framleis det sentrale oppdraget for einingane pedagogisk utdanning og vidareutdanning av universitetsundervisarar, framfor alt gjennom å tilby program eller kurs i universitets- og høgskulepedagogisk basiskompetanse.

Det er fastsett i *Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger* som vart gjeldande frå 1. september 2019 at alle som skal tilsetjast i førsteamanuensis- eller professorstilling må ha gjennomført eit praktisk-pedagogisk program/kurs (200 timar) for undervisning og vegleiing på høgskule- og universitetsnivå (KD 2006). Det er opp til institusjonane å utforme slike program- og kurstilbod¹¹, men retningslinjene utarbeidd i regi av UHR er vegleiande:

Universitets- og høgskulepedagogisk basiskompetanse er å kunne:

planlegge og gjennomføre undervisning og veiledning, både individuelt og i samarbeid med kolleger, på en måte som fremmer studenters læring og faglige utvikling

planlegge og gjennomføre FoU-basert undervisning og involvere studenter i FoU-baserte læringsprosesser

velge, begrunne og videreutvikle hensiktsmessige læringsaktiviteter og undervisnings- og vurderingsmetoder i forhold til faglige mål og utdanningsprogram

bidra til faglig og pedagogisk nyskaping gjennom valg av varierte undervisningsmetoder som inkluderer bruk av digitale verktøy

begrunne eget lærings- og kunnskapssyn og forholde seg reflekterende til egen lærerrolle

analysere, utarbeide og videreutvikle emne- og programplaner innenfor sine fagområder

vurdere og dokumentere resultater fra egen undervisning og veiledning ut i fra forventninger i fagplaner og nasjonale rammeverk for høyere utdanning

¹¹ Ved NTNU har tilbodet etter den nye føresegna fått namnet "utdanningsfaglig" basiskompetanse, medan UiO, UiB og UiS kallar sitt tilbod "pedagogisk" basiskompetanse.

innhente og bruke tilbakemeldinger fra studenter, kolleger og samfunnet til å utvikle undervisnings- og læringsprosesser

kjenne til aktuelle styringsdokumenter knyttet til undervisning i høyere utdanning

(UHR 2018)

UHR sin definisjon gir nokre overordna retningar og skildrar langt på veg ei profesjonalisering av universitetsundervisaren, som skal meistre definerte ferdigheter og danne seg eit metodisk og teoretisk fundament. Definisjonen gir ikkje ei *spesifikk* fagleg teoretisk forankring, og inkluderer heller ikkje eksplisitt ei *etisk* forankring. Den inneheld ei tydeleg forventning om at basiskompetansen skal gi eit grunnlag for vidare kompetanseutvikling og at institusjonane skal tilby ulike format og høve til å vidareutvikle kompetansen. For universitetspedagogane betyr dette i praksis at dei driv opplæring og fasilitering i form av kurs, seminar, workshopar osv., og bistår i utviklingsprosjekt gjennom pedagogisk vegleiing av einskildtilsette eller fagmiljø. Universitetspedagogisk utdannings- og vegleiingsverksemd ved universiteta handlar om å kvalifisere vitskapleg tilsette til gode undervisarar med evne til didaktisk refleksjon, å bistå i fagmiljøa sitt arbeid med studiekvalitet ved universitetet, og å bidra i utvikling av undervisning og utdanningskvalitet.

I tillegg til utdanningsverksemda er forskning og utvikling av læremiddel og arbeidsmetodar del av det universitetspedagogiske arbeidsfeltet. Opplærings- og undervisningsarbeidet inneber ein normativ dimensjon og er også underlagt institusjonelle krav om kvalitet og strategisk innretting. Forskingsaktiviteten, som sidan dei første institusjonelle initiativa rundt 1970 har stått sterkt i norsk samanheng, inneber ein potensielt kritisk dimensjon og vitskaplege krav til kritisk sjølvrefleksjon. Fagutviklinga generelt og utviklinga av læremiddel og arbeidsmetodar spesielt står difor i eit spenn mellom normativitet og styring på den eine sida og kritikk og sjølvrefleksjon på den andre. I tillegg er det ikkje klart definerte grenser for kva for tematikkar som høyrer heime i faget og kva for vitskaplege perspektiv og framgangsmåtar som ligg til grunn for verksemda. Grenseoppgangane for faget er også stadig i rørsle. Stadig fleire universitet etablerer ulike typar såkalla ”læringsstøtteiningar”, og etablerer meir eller mindre forpliktande organisatoriske samband mellom desse einingane og dei universitetspedagogiske fagmiljøa. Ein kan sjå for seg at slike organisatoriske endringar kan ha konsekvensar for kva rom universitetspedagogikk blir gitt for å kunne vere eit aktivt, kritisk og sjølvstendig forskingsfag.

Dette gjer ikkje berre faget spennande som arbeidsfelt for oss som er universitetspedagogar, det gir oss også eit ansvar for, og høve til, å tydeleggjere våre

vitskaplege ståstar og perspektiv. Noko av det faglege spennet som universitetspedagogikken står i kan synleggjerast om vi ser på korleis universitetspedagogikk som fagområde omgrepsleggjerast.

3.1.3 Omgrepsleggjing av universitetspedagogikk som fagområde

I Noreg er *universitetspedagogikk*, *høgskulepedagogikk* og *universitets- og høgskulepedagogikk* (forkorta UH-ped) dei etablerte omgrepa for fagområdet. I Noreg blir desse omgrepa nytta nærmast synonymt, sjølv om UH-ped er eit omgrep som tydelegare famnar heile sektoren høgare utdanning¹². Det er også desse omgrepa som blir brukt i Skandinavia. I Danmark er *universitetspedagogik* mest vanleg, medan det tradisjonelt er *høgskolepedagogik* i Sverige. Den sentrale bruken av pedagogikk-omgrepet er eit resultat av at problemstillingane og utfordringane som initierte auka aktivitet og institusjonalisering vart definerte som pedagogiske, og at dette vart forsterka gjennom det nordiske samarbeidet og det språklege slektskapet mellom dei skandinaviske språka (Handal et al. 1973). Innstillinga for nordisk samarbeid om universitetspedagogisk forskings- og utviklings- og utdanningsarbeid frå 1971 plasserer universitetspedagogikken som spesielt *studiefelt* innan pedagogikken:

Det lar seg neppe gjøre å etablere noen selvstendig teoridannelse for en spesifikk *universitetspedagogikk*. Universitetspedagogikken er et spesielt studiefelt innen den generelle pedagogikk, som med utgangspunkt i den almene pedagogikkens teori og metoder, beskjeftiger seg med de særlige problemer som knytter seg til den høyere utdanning og dens institusjoner. [...] Universitetspedagogikk er derfor en pedagogikk der utgangspunktet for problemene og anvendelsesområdet for resultatene er universitetsundervisningen, men der den mellomliggende kunnskap, forståelse, modell eller teori ikke er begrenset til dette undervisningsnivå (NKK 1971: 12).

Førestillinga her er at dei ”mellomliggande” forståingsmodellane, kunnskap, teori – og eg vil føye til *spørsmålstypane* – ikkje er eksklusive for universitetspedagogikken, men er ein del av det meir generelle fagområdet pedagogikk (og utdanningsvitskap – som eg kjem til under). Sjølv om *didaktiske* og *fagdidaktiske* perspektiv er sentrale i norsk universitetspedagogikk (sjå til dømes Roar C Pettersen 2005), har det ikkje vore tradisjon for å nytte dette som samlande omgrep, i motsetnad til i tysk samanheng der *Hochschuldidaktik* er det mest brukte omgrepet (Handal 1990: 26).

Eit anna omgrep som er i bruk er ”Scholarship of Teaching and Learning”, forkorta SoTL. Det engelske omgrepet og forkortinga blir brukt i Noreg utan omsetjing. I følgje Marit Allern, blei omgrepet lansert i 1990 av Ernest Boyer, og i 2004 vart International Society for

¹² I denne avhandlninga nyttar eg i all hovudsak ”universitetspedagogikk” både fordi det etter forholda er kort, og fordi den institusjonelle konteksten til dette prosjektet er universiteta.

the Scholarship of Teaching and Learning (ISSOTL) etablert (Allern 2011: 20). I norsk samanheng blir SoTL ofte knytt til ei bestemt retning innan universitets- og høgskulepedagogikken som rettar seg mot ei profesjonalisering av universitetslæraren gjennom å kvalifisere universitetslærarar til å drive med fagdidaktisk forskning og utvikling av si eiga undervisning på:

[...] the scholarship of teaching and learning should be about individual and groups of academic staff within disciplines engaged collegially in working to improve student learning within the disciplines. It is not research in the traditional sense, its focus should be on better understanding our student learning experiences and outcomes within our disciplines, and on ways to improve those experiences and outcomes (Prosser 2008: 1).

I denne samanhengen er det ikkje heilt lett å omsetje ”scholar” til eit norsk ord, slik som ”lærd” eller ”forskar”. Denne ”scholaren” er ikkje ”heilt lærd” på det universitetspedagogiske feltet, eller ein som har dette som sitt primære forskingsfelt. Kvalifiseringa som ”scholar” rettar seg mot å utvikle evna til å nyttegjere seg teori og erfaringar i *refleksjon* over eigen undervisningspraksis i sitt universitetsfag, og ein legg vekt på utviklingsarbeid som tek i bruk element frå intervensjonsforskning. Omgrepet kan også knytast til utviklinga av synet på kunnskap innan fagområdet – frå meisterlære og erfaringsbasert kunnskap knytt til eigen undervisningspraksis, til å legge større vekt på ei forskingsmessig innstilling til eiga undervisning og ”studenters læring” – som er eit hovudomgrep innan denne retninga (sjå til dømes Roar C. Pettersen 2008; Strømsø et al. 2006). Som Prosser seier i sitatet over skal ein gjennom ei forskingsmessig innstilling til undervisningsarbeidet søke å betre forstå korleis studentar lærer med det målet å *forbetre læring og læringsresultat*.

Internasjonalt er det fleire omgrep som blir brukt om fagområdet og meir spesifikt om den universitetspedagogiske verksemda. *Academic development* er utbredt internasjonalt. Dette nyttast i Australia og New Zealand. I Storbritannia er også *staff-* eller *educational development* vanleg. I USA nyttast gjerne *faculty-*, *instructional-* eller *organisational development* (Macdonald 2009: 417). Internasjonalt nyttast desse omgrepa stort sett om kvarandre. *International Consortium for Educational Development* (ICED) er den største internasjonale samanslutninga av nasjonale nettverk for fagområder som har høgare utdanning som forskings- og utviklingsfelt. Samanslutninga står også bak eit internasjonalt tidsskrift med namnet *International Journal for Academic Development*. I lista over dei 26 nasjonale medlemsnettverka i ICED, ser vi den same tendensen i omgrepsbruk. I namna deira vert feltet nesten utan unntak sett til høgare utdanning (”higher education”). Verksemda vert omgrepsleggjort på ulike måtar. Men medan det i berre *eitt* tilfelle blir indikert både forskning

og utvikling i namnet, som hos organisasjonen for Australasia: *Higher Education Research and Development Society of Australasia*, er det 15 av 26 organisasjonar som indikerer *utviklings-* eller *forbetringsverksemd* i namnet (ICED 2019).

Vi ser tydeleg i dei engelske omgrepa at *utviklingsverksemda* er sentral for fagområdet. Utviklingsverksemd står sentralt internasjonalt, om enn i ulik grad i ulike nasjonale og institusjonelle kontekstar (Gibbs 2013). Utvikling var og er eit sentralt formål også i norsk og nordisk samanheng. Det dreier seg om *universitetsundervisarar* si utvikling, om *utdanningsområdet* og *institusjonen* si utvikling. Framfor alt var og er utvikling av *studiekvalitet* – som inkluderer studietilbod, undervisning og læring innan høgare utdanning – framheva som eit hovudformål. I Studiekvalitetsutvalets innstilling ser vi det tydeleg i forslaget om å opprette nasjonale og lokale einingar for universitets- og høgskuleutvikling. Universitets- og høgskuleutvikling inkluderer organisasjonsutvikling, personalutvikling, leiarutvikling, kulturutvikling og undervisningsutvikling. I denne innstillinga blir universitets- og høgskuleutvikling definert som *oppgåva*, og universitets- og høgskulepedagogikk som det viktigaste *teori- og kunnskapsgrunnlaget* som må liggje til grunn for arbeidet med oppgåva (Handal 1990: 18-27).

Universitetspedagogikken er eit fagfelt som konstituerast av studieobjektet. I byrjinga på 1970-talet vil det kanskje vere rett å seie at dette i hovudsak var *universitetsundervisning* i norsk og nordisk samanheng. I dag vil nok dette vere for snevert, og eit meir sakssvarande for fagområdet universitetspedagogikk i dag vil vere *høgare utdanning*, slik det også kan seiast å vere internasjonalt (EERA 2019; NERA 2019). Dette feltet delast med andre fagområde og disiplinær, og det er ikkje berre dei med stillingar kategoriserte innan universitetspedagogikk som forskar på høgare utdanning. I tillegg er det slik at også dei som i namnet kan kalle seg universitetspedagogar utgjer ei tverrfagleg gruppe menneske med ulike fagbakgrunnar og vegar inn i dette feltet.

I tillegg til å vere eit tverrfagleg studiefelt, er også universitetspedagogikken – som del av den institusjonen den har som forskingsfelt og virkefelt – avhengig av utviklinga og endringar i universitets- og høgskulesektoren. Massifiseringa, reformiveren og internasjonaliseringa som har prega universiteta dei siste tiåra, og krav om høge kvalitetsstandardar kombinert med effektiv gjennomføring og overføring til relevante jobbar, har bidrege til at administrativ effektivitet og strategisk styring har teke over som rådande prinsipp for universitetsverksemda (Stensaker 2018). ”I diskusjonene om hva som fremmer kvalitet i utdanningene har ikke universitetspedagogene (lenger) en eksklusiv posisjon, men

fremstår i økende grad som en av flere ekspertiser i et felt som er preget av en konkurranse om perspektiver og virkelighetsforståelser” (op.cit.:208). Ein ting er at posisjonen ikkje er *eksklusiv* – det skal vi kanskje ikkje forvente eller søke mot – men det er verdt å problematisere kva for rom som blir gitt til fagfeltet universitetspedagogikk både nasjonalpolitisk og av universiteta sjølve.

I norsk samanheng vart pedagogikk institusjonelt etablert som forskingsdisiplin gjennom opprettinga av Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo i 1938 (Helsvig 2005), og forankringa i pedagogikk har vore viktig for å etablere universitetspedagogikk som eit forskings-, utviklings- og undervisningsfag i Noreg. Den tverrfaglege forankringa har gjort at universitetspedagogar har høve til å stå i ein konstruktiv, sjølvrefleksiv forskingskultur dei stadane der dei har tilhøve til å kultivere nett dette. Faget pedagogikk er rommeleg nok til å integrere ulike perspektiv på pedagogisk praksis ved universitetet og på dei universitetspedagogiske grunnspørsmåla, og som disiplin fag ved universitetet har pedagogikk tradisjon for å stille grunnleggande vitenskapsteoretiske og metodologiske spørsmål. Denne forankringa kan vi sjå teikn på at blir utfordra i dagens politiske og institusjonelle landskap.

Eit døme på dette finn vi i høyringsnotatet knytt til forslag om endringar i *Forskrift om ansettelse og opprykk* (sjå over) som regulerer tilsetjing og opprykk i undervisnings- og forskarstillingar. Her skriv arbeidsgruppa:

Arbeidsgruppen har valgt å unngå pedagogikkbegrepet i sitt forslag til ny forskriftsformulering. Det er to hovedgrunner til dette. For det første ønsker arbeidsgruppen å tydeliggjøre de grunnleggende kvalifikasjonenes praktiske forankring. For det andre ønsker arbeidsgruppen å unngå en for sterk assosiasjon til universitets- og høyskolepedagogikk som fagområde siden dette forstås og vurderes noe ulikt i fagmiljøene. Som en konsekvens av dette har arbeidsgruppen også valgt å erstatte formuleringen ”pedagogisk basiskompetanse” med ”grunnleggende kvalifikasjoner for undervisning og veiledning” (Borg et al. 2017: 4).

Grunngjevingane arbeidsgruppa gir, viser at ho ikkje har teke omsyn til at pedagogisk *praksis* er eit sentralt fundament for pedagogikkfaget og ikkje minst for universitetspedagogikken. Den andre grunngjevinga arbeidsgruppa gir viser implisitt til uklare førestillingar om eller til og med antipatiar til pedagogikk som omgrep eller som fagområde. Desse blir ikkje klargjorde – verken kva antipatiane går ut på, eller kva for fagmiljø gruppa eventuelt meiner har slike. Dersom vi ser denne arbeidsgruppa si høyringsuttale opp mot Studiekvalitetsutvalet si innstilling frå 1990, ser vi at der arbeidsgruppa har nytta høvet til å avskrive pedagogikk som vesentleg fagfelt for utdanningskvalitet og undervisningskompetanse ved universitetet, har Studiekvalitetsutvalet imøtegått nettopp slik uklare eller ulike forståingar av faget ved å

byggje på arbeidet til NKK frå 1971 og klargjere kva som er ei klar og dekkande forståing av universitets- og høgskulepedagogikk, og å stadfeste dette som eit aktivt, vitskapleg fagområde.

Det som arbeidsgruppa ikkje har teke inn i si grunngeving, men som kunne ha vore ein sakssvarande argumentasjon, er eventuelt at fagområdet ”-pedagogikk” i deira oppfatning ikkje var dekkande for kva dette ”kompetanseområdet” dreier seg om. Erling Lars Dale var blant dei som i seinare tid har forsøkt å argumentere for utdanningsvitskap som ein sjølvstendig vitskapsdisiplin som ville ha både pedagogisk praksis og pedagogiske refleksjonar som forskingsobjekt (Dale 2011). ”Utdanningsvitskap” og ”utdanningsfagleg kompetanse” er omgrep som stadig oftare blir brukt om det universitetspedagogiske området¹³. For det første kan ein argumentere, slik Dale gjer, at det mogleggjer fleire disiplinære inngangar til studiet av feltet høgare utdanning, og at det kan gjere pedagogikken sjølv til gjenstand for kritisk analyse. For det andre samsvarar omgrepa betre med engelsk terminologi, som er det som vert brukt internasjonalt. I engelsk språk er ”education” det dominerande omgrepet for å angje fagfeltet pedagogikk.

Språk og omgrep har for så vidt ikkje noko å seie dersom det kun er snakk om variasjonar i ord, og orda ikkje snevrar inn rommet for verksemd og tenking på ein lite formålstenleg måte. Anglifieringa av norsk fagspråk på den eine sida, og straumar i samfunns- og kulturtenking på den andre kan vere med på å presse i retning av *education* og *utdanning* som dei overgripande omgrepa (Turmo et al. 2013). Turmo et al. viser til Gert Biesta og problematiserer vidare:

Han viser at det anglo-amerikanske begrepet *education* og det kontinentale begrepet pedagogikk ikkje bare er to forskjellige begrep, men også står for to nærmest uforenlige forståelser av utdanning og utdanningsforskning. Der *education* fremstår som en bindestreks-disiplin – avhengig av andre akademiske disipliner som filosofi, psykologi, sosiologi ofl. – er pedagogikk en selvstendig disiplin med sitt eget begreps- og teoriapparat (op.cit.: 169).

Denne problematiseringa er eit uttrykk for at omgrepsleggjinga ikkje handlar så mykje om *semantiske* vurderingar, men heller drøftingar om dei *førestillingane om og perspektiva på* universitetsutdanning som er i spel og som har konsekvensar for kva faget kan få auge på og kan stille spørsmål ved, og kva som vert borte frå synsfeltet.

Moglegheitene for fagfeltet som ligg i å halde *pedagogikk* og *utdanning* frå kvarandre demonstrerer eg nærare i kapittel 5. Men kort fortalt – slik eg ser dette, gir denne variasjonen i

¹³ Omgrepa nyttast også om kvarandre. Eit døme finn vi i pressemeldinga der Kunnskapsdepartementet annonserte endringane i Forskrift for ansettelse og opprykk. Der nyttar dei både ”pedagogisk kompetanse” og ”utdanningsfaglig kompetanse” (KD 2018).

omgrep, førestillingar og tilnærmingar eit rom med *ikkje-semester* område som kan fungere konstruktivt og kreativt for analytiske og nyanserende forskingstiltak dersom det er mogleg i praksis for dei som arbeider i feltet til å gjere seg nytte av dette rommet. Det biletet eg har teikna over av universitetspedagogikk som eit fagfelt under press på å levere tenester til ei effektiv universitetsdrift, gir oss grunn til å stille spørsmål om *på kva måte kan dette rommet bli teke i bruk og kva skal gjelde som legitime vitenskaplege tenkjemåtar* i universitetspedagogikk. Eg kjem tilbake til kva slike problemstillingar har å seie for plasseringa av mitt eige forskingsprosjekt i kapittel 4, og eg vil komme tilbake til desse to siste spørsmåla avslutningsvis i kapittel 10.

3.1.4 Mastervegleiing som universitetspedagogisk fagområde

Vidare her i kapittel 3 vil eg gå nærare inn på mastervegleiing som fenomen i det universitetspedagogiske kunnskapsfeltet i dag, med spesielt blick på *kva for universitetspedagogiske perspektiv på mastervegleiing som er i spel i norsk universitetskontekst i dag*. Det er potensielt eit omfattande spørsmål, og det har ikkje eintydige svar. Verken universitetspedagogikk som fag eller mastervegleiing som fagområde har klare grensegangar. Her gir eg difor kun eit kort overblikk, med vekt på nokre aspekt som eg meiner er sentrale for å seie noko om kva kunnskapsfeltet skaper av forståing av mastervegleiing som ein utdannande praksis. Eg forsøker å gjere både utvalet, valet av aspekt eg fokuserer på, sam mi tolking og vurdering av dei, ope for kritisk lesnad og diskusjon.

Litteraturen som verbalisering av perspektiva i faget

Den universitetspedagogiske utdanningsverksemda er først og fremst ei praktisk-pedagogisk utdanning, der refleksjon over og utvikling av eigen praksis gjennom kollegiale arbeidsformer står sentralt. Eg vil hevde at ein sentral kunnskapsressurs i dei universitetspedagogiske *utdanningane* er universitetsundervisarane sjølve og dei viktigaste kunnskapande prosessane er dei som føregår i det kollegiale fellesskapet i kursa (og dei andre utdanningsaktivitetane) der dei deler erfaringar, formulerer og utfordrar sine tenkjemåtar gjennom dialog. Men for å sjå på *fagets* perspektiv – dei ulike metodiske og teoretiske reiskapane – og fagets grunnleggande normer, er også *litteraturen* der fagets perspektiv er verbalisert og materialisert, ei heilt sentral kjelde. I tillegg til å vere kjelder til kunnskap om og perspektiv på vegleiing – står litteraturen i samanheng med universitetspedagogisk verksemd og universiteta sitt arbeid med vegleiingskompetanse.

Universitetspedagogikken sitt doble oppdrag – å utdanne universitetslærarar og å samstundes forske på universitetsutdanning og universitetsundervisning – reflekterast i kva for typar og sjangrar som dominerer i litteraturen, og det reflekterast i det eg meiner å sjå som to hovudformål eller hovudinnrettingar av faglitteraturen som tek for seg forskingsvegledning/mastervegledning¹⁴. Den eine retninga vil eg kalle *føreskrivande litteratur*. Typisk føreskrivande litteratur inkluderer lærebøker av ulike slag, innføringsbøker, handbøker, andre faglege ressursar – til dømes videoforedrag på Internett – som gir ulike perspektiv på vegledning i form av eksemplariske narrativ, modellar eller andre konseptuelle verkty. Denne kategorien er mangfaldig, og inneheld både ”forskningsbaserte” og ”erfaringsbaserte” perspektiv.

Den føreskrivande litteraturen gir for det første svar på dei overordna spørsmåla *kva er god vegledning og kva må gode vegleiingar kunne?* Litteraturen føreskriv i større eller mindre grad korleis vegleiaren skal gjere god vegledning, anten ved å peike på normative eksempel, prinsipp eller modellar som skal gjere vegledning handgripeleg, eller ved å gi konkrete råd og metodar for vegledning. Nokre av desse får ein aktiv føreskrivande funksjon gjennom bruken ved universiteta, til dømes som kunnskapsgrunnlag i universitetspedagogiske kurs.

Den andre retninga kallar eg her *forskingslitteratur*. Dette er publikasjonar frå små og store forskingsprosjekt og andre utforskande verksemder som forsøker å formidle problemstillingar, analytisk innsikt og erkjenning om mastervegledning i røynda. Det meste av forskingslitteraturen har ei form for empirisk innretting. Noko av litteraturen problematiserer også grunnlagsførestillingar og er retta meir mot teoriarbeid.

Skiljet mellom føreskrivande- og forskingslitteratur er ikkje eintydig og kategoriane er ikkje gjensidig ekskluderande. Tvert om. Ein stor del av den føreskrivande litteraturen er fundert i forskning på ulike måtar. Forskningslitteraturen kan vere føreskrivande retta, til dømes der forskingsprosjekta har som formål å avdekke beste praksis eller konstruere effektive vegleidingsmetodar. Forskningslitteratur også få ein aktiv føreskrivande *funksjon* gjennom bruken i universitetspedagogiske kurs.

Litteratur som får ein operasjonell læreplanfunksjon

Den formelle utdanninga eller kompetanseutviklinga for master- og doktorgradsvegleiingar vert i all hovudsak organisert i *kurs* eller kursliknande format ved universiteta i Noreg, anten

¹⁴ Eg kjem i det følgjande til å nytte kortforma ”mastervegledning” om undervisningspraksisen som er fokus i dette prosjektet, og nytte ”forskningsvegledning” der dette høver for den vegleidingsverksemda som vert skildra, eller der dette er omgrepet forfattaren nyttar.

som del av eit basiskurs og/eller i eigne modular for forskingsvegleiing. I norsk universitetspedagogikk har vegleiiing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet vore etablert som *forskingsvegleiing* (forskningsveiledning) (Dysthe og Samara 2006b; Handal og Lauvås 2006). Forskningsvegleiing er ein fellesterm for doktorgrads- og mastergradsvegleiing og er eit av hovudområda for den universitetspedagogiske utdannings- og forskingsverksemda. Mastervegleiing blir implisitt og eksplisitt sett på som ein ”mini”-versjon av doktorgradsvegleiing og i all hovudsak er det doktorgradsvegleiing som blir lagt størst vekt på i kursa ved dei norske universiteta. Dette ser vi reflektert også i litteraturen som vert nytta i kursa. Det er vanleg å omhandle mastervegleiing som ein av fleire praksisar under ”fagleg vegleiiing” eller ”forskningsvegleiing”, men til dømes Universitetet i Agder heldt i desember 2016 eit eige kurs i mastervegleiing.

Den relativt sett beskjedne mengda litteratur der ein finn perspektiv spesifikt på mastervegleiing står i kontrast til mengda av litteratur som tek opp vegleiiing i høgare utdanning meir generelt eller innan andre utdannings- og utviklingspraksisar, til dømes praksisvegleiing i lærar- og sjukepleiarutdanning. Vegleiiing er eit tema innan mange ulike fagområde, og tema og problemstillingar som rører ved generelle sider eller dei meir kontekstuavhengige sidene ved vegleiiing går på tvers av fagområde og institusjonell plassering. For den som ønskjer å få innsikt i vegleiiing, er det mykje litteratur som potensielt kan vere relevant og interessant. Litteraturen og ressursane som tek for seg ulike typar vegleiiing i høgare utdanning er forfatta av fagfolk innan universitetspedagogikk, pedagogikk, rådgjeving, profesjonsutdanning (særleg lærarutdanning og sjukepleieutdanning) eller fagfolk som har erfaring frå undervisning og vegleiiing i andre fagområde ved universitet eller høgskular.

Utdanningspraksisar er prinsipielt ikkje statiske storleikar. Rammer for undervisninga, litteratur og andre ressursar blir endra. Det er interessant å sjå at akkurat i løpet av den tida eg har heldt på med mitt prosjekt, er det gjort endringar både i kursutforming og i val av litteratur ved fleire av universiteta. Gjennom feltarbeidet har eg hatt to rundar (2016 og 2018) der eg har samla inn litteraturlister frå universitetspedagogiske kurs ved norske universitet der mastervegleiing har vore tema (sjå kapittel 7 om feltarbeidet).

I 2016 var det hovudvekt av norske lærebøker på ”pensum”, i 2018 er desse heilt eller delvis erstatta av internasjonal litteratur, og eg finn eit større innslag av journalartiklar og forskingslitteratur i litteraturlistene. På litteraturlistene eg har samla inn finst både det eg her har kalla føreskrivande litteratur og forskingslitteratur, og det er langt meir forskingslitteratur

på listene i 2018 enn i listene frå 2016. Både føreskrivande litteratur og forskingslitteratur blir på denne måten sett i ein potensielt føreskrivande posisjon, og får potensielt gjennom denne bruken og posisjonen i feltet ein *operasjonell læreplanfunksjon* i verksemdsfeltet (jf. Goodlad et al. 1979, sjå også kapittel 2.4.1), avhengig av kontekst og konkret bruk. Skiljet er altså heuristisk og flytande både når vi ser på *litteratursjangrane* og når vi ser på *bruken* av litteraturen¹⁵.

Kvifor gjer eg da eit poeng ut av dette skiljet? Dei to typane litteratur eg har skilt mellom har litt ulik funksjon inn i dette forskingsprosjektet og inn i avhandlinga. I arbeidet med å danne meg eit bilete av kva for universitetspedagogiske perspektiv på mastervegleiing som er i spel i dag, vart eg etter kvart klar over at eg på ein eller annan måte måtte handsame føreskrivande litteratur og forskingslitteratur kvar for seg. I min lesnad såg eg at litteraturen er skriven med ulike intensjonar og i ulike sjangrar. Dette gir rom for å vektlegge og bruke plass på ulike aspekt ved universitetspedagogisk kunnskap, ulike måtar å framstille og grunnje perspektiv på. Det danna seg også eit spørsmål hos meg om vi ser spora av ein kunnskapsideologi som held ”evidensbasering” som den fremste forma for legitimering av normativ kunnskap, og som gir seg uttrykk i at den korte, evidensbaserte forskingsartikkelen blir sett i ein føreskrivande posisjon i universitetspedagogisk verksemd.

Det viktigaste her er ikkje kategoriseringa av litteraturen i seg sjølv, men å synleggjere at det er ulike typar kjelder til kunnskap om dette feltet, som på grunn av innretninga – den ”intenderte funksjonen” kan ein kanskje kalle det – gir visse perspektiv på fenomenet¹⁶. *Normativitet* er eit konstitutivt element i pedagogisk praksis og teori, og samstundes er *kritisk analytisk distanse* også eit ideal for vitskapleg pedagogisk forskning. Normativitet og kritisk analyse kan somme tider, t.d. når det gjeld refleksjon i praksis, tilsynelatande stå i eit motsetnadsforhold. Normativitet handlar derimot ikkje berre om føreskriving av praksis, men rommar ulike fasettar og rettar seg mot ulike analytiske lag. Til dømes vil eit påbod om å reflektere kritisk på ein bestemt måte overfor visse normer ha eit tydeleg normativt

¹⁵ Desse to ganske så tilfeldige tidspunkta blir også for tynt grunnlag for å avgjere om det finst haldepunkt for å sjå ei viss endring i perspektiva på vegleiing, og kva som i så fall karakteriserer endringa. Det er eit interessant spørsmål som krev ei annan framgangsmåte, og som eg ikkje har hatt rom for i dette prosjektet.

¹⁶ Det er mogleg å gjere andre kategoriseringar, og det er også typar litteratur og ressursar eg ikkje har teke inn her. Til dømes har eg ikkje teke med forvaltningsmessige utgreingar og rapportar i forskingslitteraturen. Det har å gjere med den funksjonen denne litteraturen har så tydeleg som del av politiske og forvaltningsmessige prosessar. Slike ressursar har eg derimot brukt som grunnlag for skissene av feltet masterutdanning i kapittel 2. I tillegg er det ein type litteratur og ressursar som eg kunne ønskje å inkludere, men som eg ikkje har funne plass til innan avgrensinga og fokuset i prosjektet, og det er oppgåve- og vegleiingslitteratur/-ressursar retta mot studentar. I samanheng med ei oversikt over i kva grad dei ulike ressursane er i bruk, ville det vere interessant å sjå kva for perspektiv som finst i dei mest brukte ressursane ved universiteta.

fundament. Det er difor viktig å poengtere at eg her ikkje tek stilling til verdien av litteraturen som føreskrivande eller som ressurs i universitetspedagogiske kurs, og eg er heller ikkje kritisk til *at* litteraturen som er meint føreskrivande *er* føreskrivande. Det er ikkje ein sakssvarande kritikk mot ei instruksjonsbok at ho gir enkle forståingar, er tydeleg og nyttig handlingsfremjande. Det tyder tvert om at ho fyller sjangeren sitt formål.

Ein kan tenkje seg at det prinsipielt er eit større rom for kritiske spørsmål, nyansering, grunnlagsproblematisering, utdjuping av det usikre og paradoksale i forskning enn i føreskriving. Det gjer ikkje den eine innrettinga eller funksjonen (normativt) *betre* enn den andre i seg sjølv, men innrettinga har konsekvensar for ei analytisk lesing av litteraturen. Spørsmålet er også om innrettinga i seg sjølv skaper dette rommet, eller om andre rammetilhøve, slik som lengd, publiseringsmedium og redaksjonelle vurderingar, osb. kan ha minst like mykje å seie for dette rommet.

Den strategiske inngangen til føreskrivande litteratur eg har valt, er at eg ser på kva for faglege ressursar som er *i bruk* i universitetspedagogiske kurs i forskingsvegleiing og kva for faglitteratur universitetspedagogar anbefaler i si utdanningsverksemd. Dei opne spørsmåla eg møter litteraturen med er: Kva karakteriserer perspektivet på vegleiing? Korleis er vegleiing gjort handgripeleg? Deretter søker eg etter kva eg kan finne av perspektiv på mastervegledning som *utdannande* praksis.

Desse spørsmåla er også relevante å stille til forskingslitteraturen, men han har i tillegg ein annan funksjon i denne samanhengen. Denne teksten som du no lesar er sjølv ein del av den kategorien eg kallar forskingslitteratur. Ei kritisk analytisk lesing av forskingslitteraturen som finst innan det eg definerer som forskingsfeltet er med på å setje mitt prosjekt i ein forskingssamanheng, og eg lesar denne litteraturen med auge for dei forskingsinteressene som styrer prosjektet mitt. Den strategiske inngangen til forskingslitteraturen eg har valt, er ein kombinasjon av databasesøk, referansebaner, anbefalingar frå universitetspedagogar og gjennom nettverk. Når eg stiller spørsmåla; *kva for perspektiv finn vi i forskinga som er gjort på mastervegledning, kva for spørsmål er stilt og kva for innsikter i fenomenet gir desse forskingsarbeida oss?* – er det med eit særleg blick for kva som gjer vegleiing til ein utdannande praksis og korleis vegleiingssamtalen som pedagogisk møte er konseptualisert. Kva er det den føreskrivande litteraturen og forskingslitteraturen *ikkje* problematiserer? I avsnitta som følgjer vil eg oppsummere dei sentrale svara eg har funne på desse spørsmåla.

3.2 Perspektiv på vegleing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet i føreskrivande faglitteratur

Litteraturen som får ein føreskrivande funksjon og operasjonell læreplanfunksjon er med på å seie noko om kva for uttalte perspektiv som rår eller er verksame i feltet som ”ekspertkunnskap” for vegleiarverksemda. For å teikne eit bilete av nokre av dei sentrale perspektiva på mastervegleing vi kan finne i det føreskrivande kunnskapsfeltet, har eg i det følgjande valt å gjere eit strategisk utval av litteratur basert på dei to rundane med innsamling av litteraturlister og litteraturanbefalingar. Som nemnt har lærebøkene til ein viss grad blitt bytta ut med artiklar på pensumlistene eg har samla inn frå 2016 og 2018. Om det er tilfeldig eller ikkje, så har denne observasjonen vore ein ekstra motivasjon for meg til å sjå spesifikt på lærebøker.

Læreboka er ein samansett og mangfaldig sjanger. Eg forstår lærebøker som ei samansett form for faglitteratur som er skriva med tanke på systematisk undervisning eller sjølvstendig studium i bestemte undervisningstrinn eller eit utdanningsforløp, og som dekker det forfattarane/redaktørane held som vesentlege sider ved eit fag eller fagområde sine mål og hovudmoment (delvis basert på Johnsen 1999). Læreboka innan føreskrivande litteratur er spesielt interessant både fordi bokformatet gir eit større rom for forfattarane til å utdjupe perspektivet sitt enn tidsskriftsartikkelen gir, og fordi dei er skrivne nettopp med ein føreskrivande intensjon. Det gir, så langt eg kan sjå i den litteraturen eg har studert, rom for å handsame, tematisere og drøfte normativitet mykje meir eksplisitt, og gi drøftingane meir plass.

Det strategiske utvalet eg har gjort – *lærebøker som er brukt i norsk universitetspedagogisk opplæring og kurs, og som handlar spesifikt om mastervegleing* – gjer det mogleg for meg å gå i djupet og i heilskapen av bøkene som er valt ut. Eg tek for meg utvalde lærebøker som blir brukt delar av eller i sin heilskap, og som eg gjennom feltarbeidet vurderer å vere sentrale for norsk universitetspedagogikk. Utvalet fører også til at mykje litteratur fell utanfor fordi den for det første ikkje har vore på pensumlistene, og for det andre tematisk handlar om læring og/eller vegleing meir generelt (t.d. Eide et al. 2008; Halland 2004; Mathisen og Høigaard 2004; Nielsen og Kvale 1999; Roar C. Pettersen og Løkke 2004; Tveiten og Iversen 2018), at den tek for seg eit einskildelement av masterarbeidet eller vegleingsarbeidet, til dømes skriving og skriveprosessen (Dysthe et al. 2000; Hoel 2008), eller handlar utelukkande om doktorgradsutdanning (t.d. Folkvord 2005).

Blant den føreskrivande litteraturen som eksplisitt rettar seg mot mastervegleiing, peikar seg ut nokre hovudverk. Med nokre variasjonar er det *Forskningsveilederen* av Gunnar Handal og Per Lauvås (2006) og *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå* redigert av Olga Dysthe og Akylina Samara (2006b) som står fram som hovudkjelder i kursa i 2016. Dette er også dei to *norske* verka som spesifikt tek for seg forskingsvegleiing på masternivå i tillegg til doktorgradsnivå. Desse to verka blir også nytta som sentrale referansar i Skandinavia, og dei fire forfattarane/redaktørane er internasjonale kapasitetar på sine felt.

Dernest framstår Gina Wisker *The Good Supervisor* (2012) (første utgåve kom i 2005) og Anne Lee *Successful Research Supervision* (2012) som to av hovudverka i 2018, om vi ser dei norske universiteta under eitt. Desse to bøkene rettar seg inn mot vegleiing av studentar i arbeid med forskingsprosjekt på ulike gradsnivå, og perspektiva og problemstillingane er baserte i erfaringar frå og forskning på ulike gradsnivå, sjølv om hovudvekta er på doktorgradsvegleiing. Begge desse er nytta internasjonalt, og forfattarane har ei internasjonal orientering.

I alle lærebøkene i utvalet finst det referansar til ein eller fleire av dei andre lærebokforfattarane og -redaktørane i utvalet. Bøkene har også mange felles referansar, sjølv om dei integrerer dei på ulike måtar. Bøkene inngår på denne måten som ytringar inn i ein pågåande fagsamtale om (master-)vegleiing som allereie eksisterer og som lærebokforfattarane og -redaktørane deltek i. Samtalen er altså ikkje konstruert av meg gjennom utvalet eg har gjort, men dei samanhengane eg teiknar opp i det eg skriv her er mitt innblikk i nokre aspekt av denne samtalen som blir synleg for meg gjennom analysen av lærebøkene. Den teksten eg skriv og publiserer her blir ei ny ytring i den samme fleirstemte samtalen.

Basering i forskning, erfaring og gode eksempel

Dei fire lærebøkene er alle *forskningsbaserte* på ulike måtar. Forfattarane/redaktørane har både gjort eiga forskning på feltet, og dei nyttar også norsk og internasjonal forskning som ressursar inn i sine perspektiv. I tillegg byggjer dei på *erfaring* – eigne eller andre sine erfaringar som vegleiarar eller å bli vegleia. Til dømes Gina Wisker skildrar noko av bakgrunnen for sitt perspektiv gjennom å fortelje om sine opplevingar frå hennar eige forskingsarbeid og sine eigne erfaringar av å bli vegleia og å vegleie andre. I tillegg nyttar ho innsikter frå eigen og andre si forskning, og frå det som ho kallar *god praksis* ("good practice"):

The Good Supervisor utilises three kinds of sources. It draws from solid research-based evidence, as appropriate for a book dealing with supervising research practices; from

narratives, where stories and interviews enact theories in practice for sharing and consideration to fuel development; and it uses logically oriented 'good practice'. (2012: 18)

Å fundere litteraturen i denne kombinasjonen – forskning, erfaring og god praksis – er typisk for ein stor del av den føreskrivande læreboklitteraturen, og gjeld heile utvalet mitt. I *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*, som er ein antologi med ulike stemmer og tema som i større eller mindre grad plasserer seg innanfor det overgripande perspektivet som redaktørane Dysthe og Samara set, kjem den same kombinasjonen til uttrykk gjennom kapitelforfattarane sine ulike utgangspunkt og innfallsvinklar (2006b). Nokre av kapitla er fagartiklar, er skrivne av erfarne forskarar innan feltet og somme omhandlar konkrete forskingsprosjekt. Andre kapittel høver i kategorien ”god praksis-forteljing”, og i siste del er sju kapittel via til ”Erfarne veilederstemmer”.

Erfaringsbaseringa er eit gjennomgåande trekk i kunnskapsressursar om vegleiing, både eksplisitt som personlege, analytiske narrativ og i ”god/beste praksis”-forteljingar. Ein finn det same hos Handal og Lauvås: ”Erfarne veiledere vil forhåpentligvis kjenne seg igjen i mye; stoffet er i stor grad hentet ut fra det dyktige veiledere har rapportert” (2006: 49).

Forskingsbaseringa er også tydeleg retta mot erfaring og empiri. Dersom ein ser på Anne Lee sin modell som eit eksempel, er den konstruert ut frå forskning basert på intervju med vegleiarar. Perspektivet på vegleiing hos Anne Lee er altså vegleiing slik ho forstår at vegleiarar forstår vegleiing. Det kan kanskje vere *ein* av grunnane til at modellen til Lee er så orientert mot problem, løysingar og måtar å lukkast på som vegleiar. Det er ikkje vanskeleg å sjå for seg at dette er eit primært fokus for vegleiarar som står i ein konkret praksis. Ved å ta dette grepet er det grunn til å tru at problema ho tek opp er gjenkjennelege og løysingane opplevast som relevante og nyttige. På den andre sida ser vi at Lee på denne måten nyttar forskinga si til å stadfeste heller enn å utfordre dei mønstra ho meiner å finne i intervjumaterialet sitt. Når ho byggjer modellen på intervjumaterialet, og skaper modellen med tanke på å skulle brukast til å hjelpe vegleiarar, er det ei slags stadfesting og reifisering av dei perspektiva som finnast i feltet og ei legitimering av sine eigne ”funn”. Lee gir ingen nye perspektiv, ho gir ein måte å omgrepsleggjere dei perspektiva som ho har funne komme til uttrykk i praksis.

Eit sjangertrekk ved den føreskrivande litteraturen er at *teoriarbeid* og utarbeiding av *nye grunnleggande forståingsmåtar* ikkje blir via stor plass eller blir lagt vekt på. Teori blir likevel integrert som *grunngevingar* for læringssyn, forståingsmåtar og handlingsforslag, og

det ligg ei form for *praktisk retta teoriarbeid* i konstruksjonen av dei ulike vegleiingsmodellane. Med ”praktisk retta” meiner eg at modellane lett let seg operasjonalisere til forståing av visse konkrete situasjonar eller til konkrete handlingsforslag.

Eg ser også skilnader mellom lærebøkene når det gjeld i kva grad dei er funderte i eit *heilskapleg* teoretisk perspektiv. Hos Dysthe og Samara (til tross for at det er ein antologi med mange ulike forfattarar) ser eg at dei ulike tekstane klart står i ein teoretisk samanheng der *dialogisme* (i tradisjonen frå mellom anna Mikhail Bakhtin, Per Linell og Ragnar Rommetveit) og *deltaking i praksisfellesskap* (bygd på Jean Lave og Etienne Wenger) vert ført saman i eit heilskapleg syn på vegleiing som handlar om å bygge opp arenaer som sikrar masterstudentar deltaking i den kollektive samtalen i fagmiljøet. Ein annan strategi finn vi hos Anne Lee. I motsetnad til dei tre andre lærebøkene i utvalet, byggjer ikkje Lee opp eller på noko heilskapleg pedagogisk grunnsyn. Ho hentar teoretiske element og omgrep frå heil rekke ulike perspektiv, som grunngevingar eller innfallsvinklar til dei ulike fragmenta i modellen.

Ideal- og problemorienterte forståings- og handlingsreiskapar

Formålet med føreskrivande litteratur er å bidra til endring i ei ønska retning, gjennom å gi oss *forståings- og handlingsreiskapar for den gode vegleiaren og den vellukka vegleiinga*. Perspektiva er på denne måten reiskapsorienterte. Vegleiingsverksemda operasjonaliserast og gjerast handgripleg for at ein skal kunne drøfte henne didaktisk og gjere didaktiske vurderingar og tiltak. Meir spesifikt er det oftast snakk om forståingsrammer for praksis i form av modellar, metodar eller skjema for å gjere vegleiarar i stand til å handle, eller rett og slett tips eller råd for konkrete handlingar som vegleiarar kan følge (gitt visse situasjonar) for å forsøke å lukkast med vegleiinga.

Den føreskrivande litteraturen er generelt sagt *idealorientert og/eller problemorientert*. Idealorientert litteratur gir skildringar av eit ideal som gir ein framgangsmåte eller nokre normative handlingsretta prinsipp for å oppnå idealet. Litteraturen føreskriv ein måte å fremme god vegleiingspraksis på. Problemorientert litteratur startar ut med eit predefinert problem eller ei skildring av ein uønskt situasjon eller praksis, og føreskriv eller foreslår handlingsalternativ som ”kur” eller løysing på problema som oppstår. På tvers av dei ulike vegleiingsmodellane og vegleiertypene den problemorienterte litteraturen byggjer opp, blir vegleiaren idealisert som problemførebygger og -løysar i eit ”vegleiingsløp” som er så problemfritt som mogleg. Begge desse tilnærmingane gir implisitte, men like ofte heilt eksplisitte, bilete av ideala om *den gode vegleiaren og vellukka vegleiing*. Kva blir så presentert som ideala i desse fire lærebøkene?

I arbeidet med denne litteraturen, vart det tydeleg for meg at eg kunne ha gjort eit heilt doktorgradsprosjekt ut av læreboksanalyse. Det får bli neste prosjekt. Frå analysen av lærebøkene har eg i det følgjande valt å dvele ved fire tema: a) *strukturelle mål*; b) *faglege mål*; c) *samtalen*; d) *skiljet mellom det personlege og faglege*. Gjennom min lesnad av litteraturen, som har vore gjenteke i periodar og veksla mellom open og spesifikt retta mot aspekt som opnar opp og set grenser for vegleiingsrommet, meiner eg desse fire tema klargjer nokre hovudtrekk på tvers av lærebøkene. Samstundes er dei med på å problematisere sider ved ei vanleg forståing av mastervegleiing innan høgare utdanning, og dei bidreg inn i resonnementet som leier fram til problemstillingane i doktorgradsprosjektet mitt (sjå kapittel 4). Eg skriv det følgjande difor som eit resonnement, mitt resonnement i møte med litteraturen slik eg les han. Eg forsøker i resonnementet å gi eit bilete av dei perspektiva eg finn i litteraturen, og samstundes gi eit bilete av korleis eg tenkjer i møte med desse perspektiva.

Det er underforstått at det følgjande er uttrykk for *mi* tolking og *min* lesnad. Ei kvar tolking av andre sine fagtekstar må sjåast som utspel i ein alltid pågåande fagleg samtale, og må vere open for drøfting og kritikk. I det at eg gjer eit utval her, gjer eg forenklingar og poengteringar som for andre potensielt kan framstå som skeive eller urette karakteristikkar. Eg meiner at det følgjande er sakssvarande tolkingar og forenklingar, og eg forsøker å opne dei opp slik at dei er moglege å kritisere og drøfte.

3.2.1 Strukturelle formål: gjennomføring av eit forløp med førehandsdefinerte problem og føreskrivne løysingar

I min analyse av korleis litteraturen føreskriv mastervegleiing trer det fram ein felles grunnstruktur som uttrykker ei *funksjonell* forståing av mastervegleiing. Mastervegleiing er ei oppgåve (både for studenten og for vegleiaren) som skal fullførast gjennom å produsere eit visst resultat. Gjennomføring av masterarbeidet – ”godt nok” og tidsnok – går igjen som teiknet på vellukka vegleiing i litteraturen eg har teke for meg. Vegleiaren si overordna oppgåve er å gjere studenten i stand til å fullføre. Skilnadane mellom lærebøkene går først og fremst på korleis vegen til gjennomføring er operasjonalisert, kva for element som blir halde fram som dei viktige, kva som blir definert som problem og moglege hinder for gjennomføring, og kva som blir føreslått som løysingar. Det er også ein skilnad i om gjennomføring får plass som det overordna målet for den utdannande praksisen mastervegleiing, eller om det blir forstått som eit rammevilkår.

Funksjonelle forståingar av mastervegleiing

Alle lærebøkene i utvalet mitt tematiserer sentrale funksjonar ved vegleiiing og moglege vegleiarfunksjonar. Den klaraste funksjonelle og styringsorienterte forståinga av mastervegleiing i lærebok-utvalet finn eg hos Anne Lee. På bakgrunn av eige og andre sine forskingsarbeid bygger ho opp det ho kallar eit rammeverk for tilnærmingar til forskingsvegleiing ("framework of approaches to research supervision"), og som ho presenterer i boka *Successful Research Supervision* (2012). Tittlelen er ikkje meint ironisk eller som eit retorisk spørsmål, men ein lovnad. Det som skal til for suksess er innanfor rekkevidde: "The purpose of this book is to help the reader become a 'good enough' supervisor or teacher" (2012: 21). Boka er altså skriva som ei handbok for vegleiarane, og støttar opp under tanken om at vegleiiingskompetanse er ein individuell kompetanse som kvar og ein kan oppnå gjennom å få (lese seg til) innsikt i ideal for god vegleiiing og å vere ein god vegleiar.

Rammeverket eller modellen til Lee inneheld ei kategorisering av ulike tilnærmingar for ein vegleiar eller undervisar. Modellen deler moglege tilnærmingar inn i fem kategoriar: *funksjonell* ("functional"), *sosialisering inn i fagkulturen* ("enculturation"), *kritisk tenking* ("critical thinking"), *frigjeriing* ("emancipation"), *relasjonsbygging* ("relationship development"). Innanfor desse kategoriane er det gitt konsept for følgjande område: 1) *vegleiarane sin aktivitet*; 2) *vegleiarane sin kunnskap og ferdigheiter*; 3) *moglege studentreaksjonar*.

Målsetjingane Lee set med modellen er for det første at vegleiarar kan få hjelp til å identifisere og setje ord på "si" tilnærming, og for det andre at dei kan få nokre alternative tilnærmingar og framgangsmåtar å velje mellom. Modellen og tilnærminga til Lee er oppgåvefokusera og problem(løysings)orientert. Den gjer vegleiiing handgripeleg gjennom å gi ein måte å sjå vegleiiing på, å kommunisere om vegleiiing på og å gi eit arsenal av førehandsdefinerte problem med ulike handlingsalternativ å velje mellom. Formålet er å gi hjelp til å velje rett ("appropriate") ut ifrå eit gitt sett handlingshøve:

The supervisor will want to choose their approaches so that they combine the advantages, help the student to carry out the best possible research in a timely manner, be able to defend their thesis and for both parties to enjoy the process as much as possible. They will want to minimise risks of unnecessary delay, relationship breakdown or failure (2012: 132).

Lees ideelle vegleia forskingsprosess er den som blir hyggeleg, god nok og fullført innan tida. Forskingsprosessar som ikkje fører fram til noko resultat vil då vere mislukka. Vegleiarideala

Lee teiknar opp her inneheld fleire funksjonar som kan knytast til eit perspektiv som ser "vegleriarskap" som *leiarskap*, og til eit ideal om god funksjonell leiing ("management") (denne leiingsforståinga bygger eg mellom anna på Arnulf 2012).

Anne Lee set opp forholdet mellom undervisning og forskning som eit potensielt motsetnadsfullt spenningsfelt, og at dette spenningsforholdet er i sentrum for vegleiingsverksemda på doktorgrads- og mastergradsnivå:

[T]he rationale behind this book [is] that it aims to exemplify one way of holding the tension between research and teaching by creating an evidence-based framework for supervising students who research (2012: 17).

Sjølv om Anne Lee namngir berre *ein* av kategoriane i modellen som funksjonell, følgjer i mi forståing av modellen alle kategoriane ein funksjonell tankegang. Gjennom eksempla Lee nyttar vert det tydeleg at ho i røynda opererer med *ei* tilnærming – den funksjonelle – og at dei ulike kategoriane berre utgjer ulike funksjonelle strategiar, eller ulike tematiske fokus i ein funksjonell strategi retta mot å førebygge og å takle hindringar. Det som skil kategoriane er kva for kjerneoppgåver ved vegleiinga som blir gitt fokus, og slik set premissar for kva som blir aktuelle problem og strategiske løysingar.

Gjennomføring av eit forløp ved å forhindre og løyse problem, og leie fram til delmål

Det overordna målet på å lukkast i Lees perspektiv er at studenten *gjennomfører*.

Gjennomføringa er ekstra vellukka dersom studenten har blitt ferdig innan gitt tidsramme, og gjerne med eit godt (nok) resultat. Dessutan er det ein bonus dersom prosessen har vore hyggeleg for dei involverte. Faglege målsetjingar må difor formast for å kunne vere oppnåelege innanfor denne strukturelle ramma.

Forløpet og forskingsprosessen er det som set grunnlinja for vegleiingsprosessen og vegleiingsforholdet også i *The Good Supervisor* (Wisker 2012). Forskingsarbeidet blir gjort handgripleg i boka som eit forløp "from start to finish" (op.cit.: 10) med visse steg og arbeidsoppgåver, og med fullføring av eit skrifteleg arbeid som endepunktet. Det er likevel opning for eit ikkje-lineært og meir fleksibelt forløp hos Wisker, i alle fall når ho konkretiserer *doktorgradsløpet* som eksempel:

Research should be planned, but should also throw up some surprises, extending thoughts in the field in critical ways. Research projects need to steer a carefully balanced course between complying with norms of time, size, and what is manageable and acceptable, and taking risks and being creative. One of the concerns some supervisors, research leaders and managers have with the increasingly widespread expectation that a PhD will take only three years full-time, in line with funding regulations, university throughput expectations, and the shared definition of what a recognisable PhD project

is, can do, and looks like, is the potential sacrifice of the risky, the creative, the original and the truly different (2012: 34).

Gina Wisker nyttar gjennomgåande metaforen *reisa* ("journey") som ein inngang til å forstå læringsprosessen knytt til det vegleia forskingsprosjektet. Ho snakkar både om *forskinsreisa* ("research journey") og *læringsreisa* ("learning journey"), og i motsetnad til Lee, ser Wisker desse som tett samanvevde: "Research is *the* fundamental learning activity, involving enquiry, problem-solving, diversity, flexibility and decision-making" (op.cit.: 10). Den gode vegleiarer er ein guide på denne reisa. Wisker si tilnærming til å auke kompetansen til guiden er å føreslå og diskutere konkrete råd for, og gode eksempel på, *god praksis*.

Wisker tydeleggjer kva som kjenneteiknar den utdannande prosessen knytt til det forskingsarbeidet som studenten gjer (forskinsreisa) gjennom førestillingar om terskeloverskriding og læringshopp ("conceptual threshold crossing", "learning leaps" (2012: 13-15). I Wisker sitt læringssyn, som ser ut til å handle meir om oppdaging enn tileigning, står slike terskelføringar heilt sentralt som delmål i ein utdannande prosess. "Conceptual threshold crossing moments" er ikkje nødvendigvis "hyggelege", men kan vere initiert av å stå fast, ikkje forstå, eller dei står i motsetnad til tidlegare forståingar. Desse opplevingane er dei sentrale delmåla Wisker meiner vegleiarer må forsøke å leie ("nudge") studentane i retning mot på ulike vis.

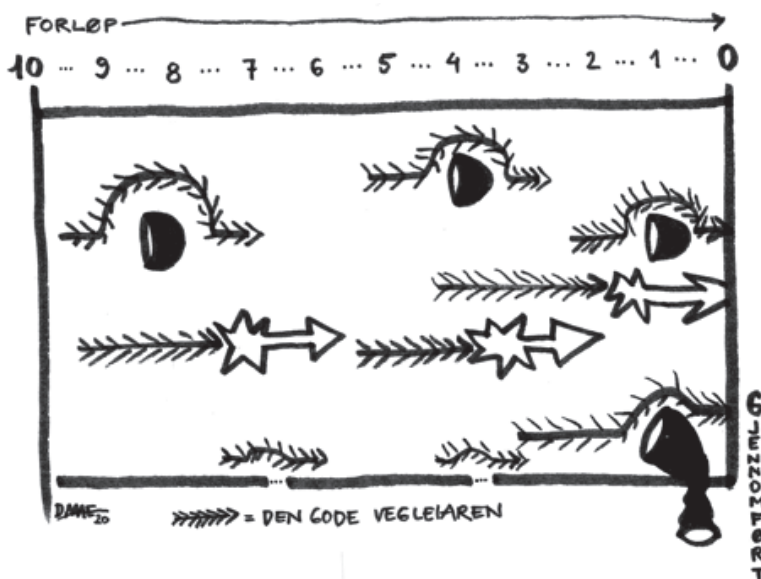
Både Lee og Wisker malar fram eit idealforløp i sine bøker, der målet – gjennomføring – kan verte trua av problem og hindringar, medan visse ønskelege hendingar eller delmål vil fremme sjansane for å gjennomføre prosjektet innan rett tid og med eit tilfredsstillande resultat. Medan hovudvekta hos Lee, etter mi meining er lagt på å føreseie moglege problem (ei form for risiko-orientering) og gi ei verktøykasse med løysingar på desse problema, meiner eg Wisker legg større vekt på å konkretisere delmål og ønskelege prosessar (didaktisk planlegging), og å gi vegleiarar ei verktøykasse med handlingar og tenkjemåtar som kan fremme desse.

Gjennomføring på normert tid ligg som grunnleggande premiss også hos Dysthe og Samara, men her er det i større grad plassert som *strukturelt rammevilkår* og utfordring heller enn *målsetjing* og overordna mål på vellukka vegleing. Dysthe og Samara problematiserer eksplisitt dei strukturelle endringane i norsk høgare utdanning som fører til at det vert ei stor utfordring å avgrense masteroppgåver slik at dei er moglege å gjennomføre innanfor normert tid. Dei peikar på at nokre typar forskingsprosjekt ikkje får plass innan tidsramma, og at dei

finansielle, politiske og ”nytteorienterte” rammene for masterutdanninga krev ei endring av vegleingsstrategiar (Dysthe og Samara 2006b: 15-19).

Ei liknande haldning finn eg uttrykt hos Handal og Lauvås. Dei peikar på at ansvaret for å føre masterstudentane gjennom utdanninga på normert tid blir lagt hos vegleiaren. Gjennomføring blir eit strukturelt *mål* for vegleinga, og det fører til at vegleiaren får ein *kontrollfunksjon*. Handal og Lauvås set dette ansvaret som ein del av byråkratisk kontroll, og problematiserer korleis dette kan komme i konflikt med vegleing (Handal og Lauvås 2006: 27). Både Dysthe og Samara og Handal og Lauvås stadfester at ei sentral vegleiaroppgåve er å gjere studentane i stand til å gjennomføre masterarbeidet i tide og med godt resultat, og dei gir vegleiaren reiskapar som kan gjere hen i stand til det.

Samla sett vil eg seie litt enkelt at rammeforståinga av mastervegleiinga er knytt til gjennomføring av eit forløp, der det finst problem (svarte skåler i teikninga nedanfor) som må omgåast anten ved å førebygge eller ved å løyse dei, og der det finst delmål (stjerner med framoverpil i teikninga) som vegleiar skal forsøke å få studenten til å treffe.



Figur 1 Karikert framstilling av rammeforståing av mastervegleiing

Skilnaden på lærebøkene når det gjeld strukturelle mål, er altså ikkje i kva dei strukturelle måla er, men i kva grad dei får *tre fram i forgrunnen* og i kva grad dei blir *problematiskerte*. God vegleiing handlar i alle lærebøkene om å hindre problem og fremme ønskelege hendingar, i likskap med andre formålsretta, strukturerte verksemder. Kva finn vi av utdanningsspesifikke målsetjingar – det utdanninga ”handlar om”? Eg vel å kalle slike mål faglege formål, i ei open og mangfaldig tyding av ordet ”fagleg”. I dei fire lærebøkene eg har teke for meg her, varierer det kor stor vekt strukturelle og faglege mål får i forhold til kvarandre. Som eg har vist her, meiner eg at nokre bøker definerer vegleiing i hovudsak som ei *strukturell* og *funksjonell* verksemd gjennom denne vektlegginga. Likevel er det ingen av bøkene som er heilt utan tematisering av korleis utdanningas faglege formål er integrert i formåla for vegleiing som ei *utdannande* verksemd.

3.2.2 Faglege formål: kjerneeigenskapar for å lukkast med eit forskingsprosjekt

I dei fire lærebøkene eg har teke for meg er mastervegleriing forstått som forskingsvegleriing og masteroppgåva forstått som ei (mangfaldig) form for forskingsprosjekt. Dei faglege måla for mastervegleriing som undervisningspraksis på tvers av disiplinær, profesjonær og fagområde, er knytt til forskingsinnrettinga av masteroppgåva. Ideala som vert teikna opp for forskingsvegleriing, tydeleggjer også kva for syn på forskning og forskingsarbeid som ligg til grunn. Likevel, dei faglege måla mastervegleriinga skal skape rom for å arbeide mot, er i læreboklitteraturen i all hovudsak knytt til studenten si utvikling. Vegleiarar og fagmiljøet si utvikling er meir eller mindre tematisert, men gjennomgåande underordna. Å skape ny kunnskap i faget er nærast fråverande som mål for mastervegleriing i dei utvalde lærebøkene.

Allmenne forskingsferdigheter

Gunnar Handal og Per Lauvås peikar på at det finst skilnader mellom vitenskapfelt og fagtradisjonar når det gjeld normer for og forventningar til ein forskingsprosess og ei forskarutdanning, og om utdanninga vert forstått som eit forskingsarbeid eller eit lærestykke. Skilnadane Handal og Lauvås trekker fram som eksempel, til dømes oppgåvetypar, forventa forkunnskapskrav og sjølvstende, viser dei strukturelle konsekvensane dei får, til dømes gjennom organisering av forskingsarbeidet, avhandlingsformat og rollesamspillet mellom student og vegleiar(ar) (2006: 17-19 og 33-42). Løysinga deira på dette blir å gi vegleiararen sin ideelle kompetanse allmenne retningar, slik som å støtte prosess og å bygge relasjon.

Gina Wisker set på si side opp område som er felles for alle forskingsprosjekt på tvers av disiplinær og fagområde, og framheld at det er når ein student lukkast i desse områda at

studenten utviklar ferdigheter. Områda er tidsstyring ("time management"), problemløysing ("problem solving"), konseptualisering ("conceptualisation"), kritisk tenking ("critical thinking"), utforme og aktualisere prosjekt som kan produsere vellukka konklusjonar ("conceiving and actualising projects through to successful conclusions"), publikumstilpassa skrivning ("writing for different audiences") og nyansert og heilskapleg artikulerte uttrykk ("articulation – coherence and linking expression, and quality of expression" (2012: 7-8).

Handlingshøva for vegleiaren i Anne Lee sin modell kviler òg på ei forståing av forskingsprosessen på tvers av disiplinær som har følgjande felles hovudfasar, aktivitetar og oppgåver:

framing (and reframing) the research proposal; negotiating entry to be able to access data; generating the data and ideas; creating results, models, designs and artefacts; disseminating and reflecting (2012: 13)

Anne Lee vektlegg forskning som eit stykke arbeid som skal gjerast, noko det på eitt vis er vanskeleg å seie seg usamd i. Det som likevel blir ståande mindre avklart, er kva eventuelt meir forskning er enn eit stykke arbeid, kva forskingsarbeidet skal føre til og korleis det å bli vegleia i forskingsarbeidet skal verke utdannande. I min lesnad er det dei fem tilnæringskategoriane i vegleiingsrammeverket som kanskje står fram som hovudmål for studenten si utdanning gjennom vegleiingsverksemda hos Lee. Det vil seie 1) meistre prosjektstyring; 2) sosialisering inn i ein fagkultur og ein disiplin/profesjon; 3) kritisk tenking; 4) verte sjølvstendig; og 5) evne til å bygge relasjonar og samarbeide. Den heilskapen som bind desse saman, er etter mi meining, den funksjonelle betydninga desse har for å bygge opp ei form for gjennomføringsevne i akademien

Kritisk tenking som teknisk ferdighet

Kritisk tenking blir handsama som formål i vegleinga i alle fire verka. Perspektiva på kva kritisk tenking kan vere, strekker seg over eit spenn. Det blir tydeleg om ein ser på dei som står lengst frå kvarandre, Lee i den eine enden og Dysthe og Samara i den andre.

Korleis ei funksjonell forståing av utdanning og vegleing kjem til uttrykk, ser ein til dømes gjennom korleis kategorien "critical thinking" i Anne Lee sin modell vert operasjonisert til å utvikle kritisk tenking som ei kjerneoppgåve eller eit *delmål* i vegleinga. Det er ei relativt instrumentell eller funksjonell forståing av kritisk tenking som blir lagt til grunn hos Lee. Kritisk tenking blir forstått som rasjonal, analytisk tenking særleg knytt til å utvikle og vurdere resonnement:

The term 'critical thinking' is used here to describe the intellectual, philosophical and analytical approaches to problem solving that the academic will need to enable the student to use. It is about developing in the student an ability to understand, critique and create the argument. It is an approach in which we deliberately depersonalise the relationship and the student, so that we can examine the substantive thinking processes free from emotion. In practice, of course, we cannot depersonalise the student – the relationship is hugely important; however it is important to establish what the goals might be before feelings have to be taken into account. (Lee 2012: 70)

Kritisk tenking, i Anne Lee si forståing, er disiplinert, metodisk, rasjonell – og helst skulle den vere upersonleg (men ho innser at det ikkje let seg gjere å ”depersonalisere” studenten). Og ho set også kritisk tenking i opposisjon til kreativitet: ”a slavish adherence to the altar of critical thinking can leave little room for creativity, and creativity is important if new and original thinking is to emerge” (op.cit.: 132). Ei forståing av kritisk tenking som rasjonal, metodisk tenking etter visse disiplinære standardar, og av kreativitet som originalitet jamfør eit allereie eksisterande fagfelt, er ikkje Anne Lee aleine om innanfor høgare utdanning. Men det skarpe skiljet mellom kritisk og kreativ tenking er ho aleine om i akkurat dette utvalet av lærebøker.

Hos Olga Dysthe heng kreativitet saman med *utforskning*. Ho skriv til dømes: ”Risikotaking er eit sentralt element i kreative prosessar, og det å finne måtar å oppmuntre dette på er eit viktig og undervurdert element i forskingsrettleiing” (2006b: 241). *Skriving* blir den sentrale metoden og kanalen for å arbeide kreativt og utforskande. ”I tidlegare forskning på skriving og samtale for å lære har eg undersøkt korleis skriving og samtale påverkar kvarandre, og vist at kombinasjonen er sterkt læringsfremmande” (op.cit.: 242). Her ser eg også ein skilnad i korleis forholdet mellom det skriftlege resonnementet og tankeprosessar blir forstått. Hos Dysthe og Samara får skriving ein funksjon for å utvikle kritisk tenking, medan Lee framstiller kritisk tenking som nyttig for å produsere vitenskapleg tekst.

Skriveprosess og skrivearbeid som kjerneaktivitet

Svært mykje av innhaldet i lærebøkene er via nettopp skriveprosessen og konkrete råd for å støtte studenten sitt skrivearbeid. Om eg ser litteraturen under eitt, vil eg seie at nest etter dei strukturelle og funksjonelle måla knytt til *handtering av forskingsprosessen* (management), er det *skriveprosessen* som blir via mest plass. Forskingsarbeid blir i stor grad verbalisert som *skrivearbeid*, og kanskje i noko mindre grad som *tenkjarbeid*, litteraturen sett under eitt. Eg skil mellom tenkjarbeid og skrivearbeid fordi eg meiner å sjå både eit implisitt og eksplisitt skilje i litteraturen, saman med varierende førestillingar om sambandet mellom dei.

Dysthe og Samara ser for seg forskingsprosessen som fellesfagleg tema, og at skrivekompetanse er det sentrale faglege målet ein arbeider progressivt mot i alle akademiske studium (2006a: 124). Medan tenking hos Lee ofte får rolla som eit verkty for å produsere tilfredsstillande tekst, er skriving like mykje ein reiskap for ulike tankeprosessar som det er eit mål i seg sjølv hos Dyste og Samara. Dei framhevar korleis studentars skriftlege, utforskande tekstar kan fungere som eit mellombels delt felles forståingsrom (eit omgrep dei hentar frå Rommetveit) (op.cit.: 242).

Det er altså også skilnad i kva grad desse ”arbeidsområda” blir sett på som individuelt arbeid eller fellesskapsarbeid. Også her er det Dysthe og Samara som går lengst i å skape eit forståingsgrunnlag for fellesskapet som arena og som aktørar i vegleiinga, medan Lee går langt i å individualisere arbeidsområda – også innanfor den vegleiingsmodellen ho kallar ”enculturation”. Ei vektlegging av prosess-styring (innan faget) og skrivearbeid, svarar godt til ei produktorientering og det strukturelle målet om å gjennomføre på normert tid.

Læringsreiser i læringslandskap

Eit overordna mål for mastervegleiing hos Dysthe og Samara er å la studentane utvikle seg til og som fagfeller. Dei nyttar også ”læringsreisa” som metafor for studenten si utvikling gjennom masterutdanninga (2006b: 24-25). Vegleiingsverksemda i forskarutdanninga rettar seg mot å etablere ulike arenaer for ”*sosialisering inn i fagfellesskap* gjennom systematisk deltakelse i ulike typer aktiviteter sammen med fagfeller” (2006a: 11, mi utheving). Implisitt og eksplisitt set dei dette perspektivet opp som ein motsetnad til individuell vegleiing.

Eg trur likevel ut ifrå totaliteten av denne antologien, at motsetnaden ikkje handlar om individuell vegleiing i seg sjølv. Det dei ser ut til å vere kritiske til er ei strukturell *individualisering* av vegleiingsverksemd og ei forskyving av ansvaret for masterutdanning og mastervegleiing ”ned” på den einskilde studenten og vegleiaren. Det dei framhevar er at studentars sosialisering inn i fellesskap skjer, ikkje (åleine) gjennom deltaking i isolerte aktivitetar med ”einskildrepresentantar” for eit fagmiljø, men (framfor alt) gjennom deltaking i fagfellesskapet sine kollektive aktivitetar der studentar har ei legitim og naudsyn rolle, altså ei strukturell *kollektivisering* av vegleiingsverksemd (i mine ord). Dei nyttar metaforen ”læringslandskap” for å fange inn både formelle og uformelle, organiserte og uorganiserte læringsmoglegheiter (Dysthe og Samara 2006b: 23).

3.2.3 Samtale som kjerneaktivitet

Samtale vert sett på som kjerneaktiviteten i vegleing i svært mykje vegleingslitteratur, generelt sett. I mitt utval gjeld dette også for tre av bøkene. Hos Anne Lee, derimot er samtale lite tematisert samanlikna med dei andre bøkene. Det heng saman med at ho har eit ”management”-perspektiv på vegleing. Verktya rettar seg difor i større grad mot planlegging og vegleinga sin struktur. Handal og Lauvås på si side, forfektar ei anna tilnærming til vegleing, og poengterer denne gjennom å *definere vegleing som samtale*:

”Forskningsveiledning – det er samtaler mellom veileder og student om noe som har med oppgaven å gjøre” (2006: 49-50). Dei utdjuvar sjølv sagt denne spissformuleringa, både eksplisitt i avsnittet denne setninga er henta frå og gjennom læreboka som heilskap. Utsegna er likevel eit treffande uttrykk for den vanlege førestillinga om vegleing som ei kommunikativ verksemd, eller rett og slett som kommunikasjon.

Samtalen som verkty og samtaleteknikk

Meir konkret blir samtale sett på som verkty for å nå både strukturelle og faglege utdanningsmål. Den føreskrivande litteraturen kan tillate seg omgrepsleggjeringa av vegleingssamtalen retta mot å gi praktiske handlings- og forståingsverkty for interpretasjon og manipulasjon av samtalen til studentens beste. Dette er felles for læreboklitteraturen i utvalet. Bøkene inneheld så konkrete verkty at den til og med leverer ferdige forslag til setningar og ordval (sjå til dømes Handal og Lauvås 2006: 110).

Handal og Lauvås legg til grunn som utgangspunkt ei enkel forståing av vegleingssamtalen som ein kommunikasjonssituasjon der to menneske som snakkar saman utvekslar ytringar og ”veksler mellom å være sender og mottaker for hverandres ytringer” (2006: 101-2). Dei legg vekt på at ein ytrar seg og tolkar den andre sine ytringar ved hjelp av føresetnader, og at dei fleste av desse føresetnadane forblir usagte og slik ikkje blir gjort felles tilgjengeleg. Idealet dei føreskriv, i likskap med t.d. Dysthe og Samara (2006a: 244), er ein vegleingssamtale som blir brukt til å tydeleggjere føresetnader og gjere dei felles, mellom anna gjennom *forventningsavklaring* og *metakommunikasjon*.

Det finst ei felles forståing på tvers av alle dei fire bøkene i utvalet, der verbale uttrykksformer blir sett på som vegleingssamtalens grunnsteinar. Saman med den store vektlegginga av studenten sitt skrivearbeid og vegleiaren som tilbagemeldar på tekst, blir kommunikasjon framfor alt forstått som verbale utsegner, og tenking vert knytt til omgrep og tekst. Dette gir relativt smale rammer for å forstå tenking og kunnskaping. Tenkings- og kunnskapsprosessane vegleinga som utdanningsverksemd skal forsøke å gripe inn i, gjeld

menneske som forsøker å forstå fagområde – med t.d. faglege tekstnormer og terminologi – dei kanskje ikkje har stor kjennskap til enno.

Dialogiske perspektiv

Litteraturen gir ikkje berre tekniske verkty for konkrete samtalar. Wisker, til dømes, brukar plass på å gi eit teoretisk perspektiv på dialog og samtale som gir ei utvida forståing på kva vegleiingssamtalen kan vere. Ho set vegleiingssamtalen som strekker seg ut over heile tidsrommet vegleiingsrelasjonen pågår, både som ein læringssamtale ("learning conversation") og som ein forskingssamtale. Ho peikar på at fleire av dei prosessane som ikkje berre *kan* skje i samtale, men som er *dialogiske i sin karakter*. Ho skriv:

I see supervision as a creative, challenging and empowering dialogue between supervisors and students, which works rather like a choreographed dance – matching learning behaviours and practices, resarch project, and learner difficulties to enable the best outcome. Is is not the only dialogue, since students are also in dialogue with their peers locally and internationally, with those who support their language and editing, and importantly, with the experts in the field. [...] Dialogue builds mutual learning (Wisker 2012: 187).

Dei dialogiske perspektiva ser ikkje samtale berre som instrument for andre prosessar, men som sjølve prosessen. Wisker sitt perspektiv på læringsprosessar går i denne retninga.

Eit tydeleg og teoretisk fundert dialogisk perspektiv finn ein i antologien redigert av Dysthe og Samara. Som tidlegare nemnt byggjer deira overordna perspektiv på *dialogisme* kombinert med *deltaking i praksisfellesskap*. Dialog får her eit større tydingsrom. For det første blir heile verksemdsfeltet forstått som ein større, alltid pågåande "samtale", som dei konkrete, "mindre" samtalane inngår i. For det andre blir dialogomgrepet knytt til førestillingar om maktforhold og asymmetri, og til normative ideal. Det er altså visse kriterier som må til for at samtalen kan vere ein dialog.

På ulike vis skaper den føreskrivande vegleingslitteraturen ideal for samtalen som legg vekt på *likevekt, openheit, harmoni, konstruktivitet*. Problemorienteringa knyter seg då til ulike former for uheldige maktforhold eller kommunikasjon som er unnvikande eller går i stå. Harmoni-idealet blir samstundes problematisert, til dømes av Dysthe og Samara: "Etter mitt syn er usemje og konfrontasjonar ofte svært produktive og nettopp det som fører til ny erkjenning og vidareutvikling av kunnskap" (2006a: 243). Dei set likevel høge krav til det eg vil kalle "dialogisk kompetanse" hos vegleiaren som skal lukkast.

Rettleiarens spesielle oppgåve er dermed samtidig å gjere si eiga stemme tydeleg og å lytte til og reformulere stemma til studenten; det er å handle ut frå sin eigen faglege autoritet og samtidig fremme autoritet hos studenten. Dialog handlar ikkje nødvendigvis

om at rettleiar og student skal bli einige i første omgang, men om å verdsetje posisjonen til den andre utan å gi opp sitt eige syn til fordel for lettvinnt konsensus, og å våge konfrontasjonar for saman å kome vidare i innsikt og kunnskap. Dette er noko av den vanskelege kunsten som dialogisk rettleiing handlar om (Dysthe og Samara 2006b: 243-44).

Med dei mange normative ideala for samtalen, er det mykje som står på spel og det blir vanskeleg å nå opp til idealet i vegleiingssamtalane i røynda.

Vegleiingsrelasjonen

Eit hovudtema innan vegleiingslitteraturen er *relasjonen* – det mellommenneskelege samspelet og sambandet – mellom vegleiar og student. Dette finst det også sjølvmedvit om i fagfeltet, til dømes uttrykt hos Handal og Lauvås:

Veiledning foregår primært i en relasjon mellom to personer. Det kan fortone seg underlig at det skal være nødvendig å skrive side opp og side ned om noe så selvfølgelig. [...] Men så har de seg slik at veiledningslitteraturen er nesten overlesset med diskusjon om hvilken relasjon det egentlig er snakk om i denne veiledningen. Nesten uansett hvor man begynner, vil diskusjonen, før eller siden, ende opp i spørsmålet om hvilke [sic] relasjon partene i et veiledningsforhold inngår i (2006: 77).

Somme tider kan ein få inntrykk av at vegleiingspedagogikk i det store og heile berre dreier seg om relasjonspedagogikk. Dette ser vi til dømes i plassen relasjonen får i vegleiingsmodellar som kategoriserer (ofte gjennom metaforar) rolleforholdet mellom student og vegleiar. Sjølv om ulike perspektiv i varierende grad skil rolleforhold og relasjon som ulike fenomen, blir det ofte sett opp eit gjensidig betinga forhold mellom visse eigenskapar ved relasjonen og rolleforholdet. To hovudproblem i vegleiingslitteraturen når det gjeld relasjon er *asymmetri* og det Handal og Lauvås kallar ”*følelsesmessige aspekter ved veiledningsrelasjonen*” (Handal og Lauvås 2006: 77, mi utheving).

Dei ulike vegleiingsmodellane definerte i eit bestemt rolleforhold betingar også ein *rollemessig asymmetri*. Dette ser vi til dømes i Dysthe sitt rammeverk som differensierer mellom rettleiaren som *lærer*, *partner* eller *meister* i høve studenten. Ut ifrå denne differensieringa ut ifrå *rettleiarrolla*, formulerer Dysthe tre vegleiingsmodellar; *undervisningsmodellen*, *partnerskapsmodellen* og *lærlingmodellen*. *Maktbalansen og graden av symmetri* i relasjonen mellom student og rettleiar er den definerande eigenskapen i dei ulike modellane.

Asymmetri blir ofte framstilt som eit mogleg hinder for å bygge ein ideell relasjon mellom student og vegleiar. Det same gjer ”negative” eller vanskelege kjensler. Anne Lee til dømes, går så langt som å forstå relasjon som *vennskap*: ”In [the relationship] approach

teaching and supervision will be characterised by friendship” (2012: 110). I eit godt vegleiingsvennskap må kjensler *identifiserast* og *handterast*. Kjerneeigenskapar hos den gode vegleiaren er difor rasjonale eigenskapar, slik som ”emotional intelligence” og evna til ”emotional management” (op.cit.: 111-114).

3.2.4 Skiljet mellom det faglege og det personlege

Balansegangen mellom fag og person er gjennomgåande i vegleiingslitteraturen. Slik eg ser det, er eit sentralt utspring for dette den problematiseringa (og fokuseringa) av det emosjonelle i relasjonen som eg pekte på i førre avsnitt. Oppsplittinga av *det faglege* og *det personlege* blir ein mogleg måte å gå fram på for å løyse dette ”problemet” på. Sjølv om det er menneske som nødvendigvis inngår i eit samspel og samband knytt til ei fagleg verksemd, blir det faglege lausrive frå det menneskelege og sett opp som motsetnad til det menneskelege – kalla ”det personlege”. Handal og Lauvås set opp eit skilje mellom ”profesjonell” (fagleg og distansert) og ”personlig” (involvert), og dei nyttar dette skiljet for å karakterisere ein vegleiingsrelasjon: ”En dimensjon dreier seg om hvorvidt relasjonen er strikt faglig eller også personlig” (2006: 81).

Eit gjennomgåande trekk i antologien redigert av Dysthe og Samara, er forståinga av at faget og personen ikkje let seg lett løyse frå kvarandre, både slik studentar og slik vegleiarar forstår vegleiing. utfordringar i masterprosjekta går innpå studentane, somme tider djuptgripande. Det er eit ideal at gode vegleiarar skal vere tilgjengelege, og ein dårleg vegleiar er fråverande og uengasjert. Engasjementet hos vegleiaren handlar om å gjere tydeleg for studenten at vegleiaren er genuint oppteke av at studenten lukkast. Ideala for ein god vegleiar er knytt til haldningar, til dømes å vise respekt og interesse for studenten og i studentens arbeid. Dysthe og Samara tydeleggjer at studentens arbeid er uløseleg knytt til studenten som person (2006b: 214-19).

Skiljet mellom det faglege og personlege skaper altså ein *problematiske* balansegang som vegleiingslitteraturen tematiserer på ulike måtar. På den eine sida blir det framheva som ein sentral eigenskap å kunne verkeleggjere dette skiljet i vegleiingspraksis, og på den andre sida blir det samstundes gitt mange ulike konkrete forslag på korleis ein skal integrere det faglege og personlege.

Hos Handal og Lauvås finn ein differensieringa mellom ”personleg” og ”privat”, som også er eit vanleg forsøk på å nansere kva det er ein ønsker å halde borte frå vegleiinga.

Forholdet skal vere personlegg i den forstand at den må ha betydning for dei begge, men relasjonen må ikkje bli privat:

Det private er det som hører hjemme i intimsone og i de nære relasjoner, ikke en profesjonell, ikke-terapeutisk relasjon. Private forhold kan en nok snakke om, men da er det fordi de har relevans for arbeidet som utføres (2006: 84).

Inspirert av Barbara Grant, peikar dei vidare på rammevilkåra som blir skapt av samanhengen vegleiinga føregår i, som er med på å gjere kvar situasjon og relasjon unik:

De personene som er inne i bildet i et konkret tilfelle, vil ikke bare fylle sine roller og posisjoner på forskjellig måte, de vil også spille ut sine forestillinger om hvordan de respektive rollene burde fylles. Og i selve veiledningssituasjonene responderer student og veileder på hverandre, både som de personene de faktisk er, og som de personene de blir i den konkrete situasjonen. (Handal og Lauvås 2006: 79)

På denne måten mister vegleiingsmodellar som typiserer rollepar og relasjonsformer (litt av) si forklaringskraft.

Det er gjennomgåande at det uføreseielege og det som avviker frå det vanlege eller eit mønster blir problematisert i føreskrivande litteratur. Det er også gjennomgåande at det uføreseielege primært er knytt til studenten. Gina Wisker tematiserer til dømes "Dealing with difference: working with different kinds of learners and learning styles" (2012: 261) og "Supervising international and culturally diverse students: cross cultural issues" (op.cit.: 279).

At studentane vegleiaren har med å gjere er verkelege, levande menneske er altså eit problem som nødvendigvis vil vere med på å de-validere modellane for vegleiing som rettar seg mot å skape, føreslå og til og med føreskrive allmenne eller standardiserte verkty for praksis og forståing. Dette erkjenner også Handal og Lauvås:

Som veileder kan vi ha de beste intensjoner om at det er slik det skal fungere. Men vi er ikke alene i veiledningssituasjonen. Studenten er der også, og det hele foregår innenfor rammene av den institusjonelle, kulturelle og sosiale sammenhengen som veiledning foregår i. (Handal og Lauvås 2006: 131)

Handal og Lauvås sine hovudløyningar på dette er fleksibilitet, refleksjon og metakommunikasjon (særleg forventningsavklaring). Fleksibiliteten skapast for det første ved at vegleiarane skaffar seg eit "repertoar av strategier og metoder for å kunne være fleksible. Fleksibiliteten må nettopp bestå i å vite hvordan man skal forholde seg til ulike studenter, på ulike nivåer i sin forskerutdanning, i ulike faser av sitt arbeid, innenfor ulike fag" (Handal og Lauvås 2006: 53).

Wisker si løysing er å innføre ein metafor som kanskje treff dei som har same umiddelbare forståing (og kompetanse?) i dans som henne:

However, there are no fixed behaviours to be trained. Each supervisory relationship is one between learners, and so this relationship is more like a dance, matching the steps of one to the other, and working together to produce a research artwork of quality, creativity and substance (2012: 10).

Sjølv om Wisker teiknar opp nokre konkrete og typiske trekk eller oppgåver i forskingsprosessen, poengterer ho at å bli ein god vegleiar ikkje handlar om å øve på spesifikke ferdigheter.

At studentane (og vegleiarane) ikkje berre er tilfelle av ein kategori, men unike menneske skaper eit dilemma for føreskrivande litteratur innan pedagogiske verksemdar – og moglegvis særleg innan vegleiing: Forståings- og handlingsverktya må nødvendigvis både allmenngjerast til ei viss grad for å kunne gjelde fleire enn einskildtilfellet, og samstundes må verktya leggast på eit konkret og praksisnært nivå for å vere lett tilgjengelege og brukbare for vegleiingspraksis. Ei fullstendig allmenngjering av levande menneske i konkrete situasjonar og einskilde relasjonar for å kunne skape ein ”vasstett” vegleiingsteknologi er vanskeleg.

I forskingslitteraturen, som i si innretting ikkje treng å vere retta mot å føreslå lett ”overførbare” handlingsverkty, finst det rom for å *utforske* mangfaldet i staden for å forenkle det. Det finst òg rom for å skape forståingsbilete på eit ”nivå” som set det konkrete her og no inn i heilskaplege perspektiv som også rører ved vegleiingsdidaktiske og universitetspedagogiske grunnlagsproblem. I det følgjande vil eg ta for meg utvalde forskingsarbeid som gjer nett dette, og peike på den verdien desse arbeida har hatt inn i denne avhandlinga.

Føreskriving og føreseiing

Det er eit tett kopling mellom å føreskrive og å føreseie, særleg når ein rettar seg inn mot eit konkret handlingsplan. For å kunne gi gode handlingsforslag, må ein føreseie situasjonar der handlingane er relevante og formålstenlege. Ein må også føreseie korleis menneska som er involvert vil handtere og forholde seg til handlingane. Vegleiingsmodellane i føreskrivande litteratur opererer med ei typisering av vanlege og uvanlege vegleiingsprosessar, studentar, masteroppgåver og vegleiarar. Dei skaper nokre standardforteljingar eller -scenarier.

Ein konsekvens er at det utypiske og det uføreseielege blir vanskeleg å takle berre ved hjelp av modellane og det som er klargjort. Modellane vil altså ha mindre forklaringskraft i konkrete situasjonar som ikkje høver med dei ein har sett for seg, dei utypiske. Dette fører til ein annan konsekvens som ein kan finne døme på i vegleiingslitteraturen; det uføreseielege blir framstilt som unntak og avvik eller som vanskelege problem. På denne måten er

modellane eller dei konseptuelle rammeverka med på å lukke vegleiiing som utdanningspraksis, ved å peike på kva ein skal unngå eller førebygge for. Ein annan måte vegleiiingslitteraturen handterer det uføreseielege på er å eksplisitt devaluere modellane gjennom å innføre meir eller mindre utvikla eller umiddelbare metaforar (slik som til dømes dansemetaforen hos Wisker).

Føreskriving av eit slikt komplekst handlings- og verksemdsfelt byr på utfordringar i praksis for den universitetspedagogiske utdanningsverksemda. Eg vil i det vidare gå inn på noko av det som karakteriserer den universitetspedagogiske forskingsverksemda retta mot mastervegleiiing.

3.3 Vegleiiing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet i forskingslitteratur

3.3.1 Forskingslitteratur relevant for mastervegleiiing i norsk kontekst

Masterutdanning i Noreg er, som eg har peika på, ikkje einsarta. Det er eit område der kva som skal vere *faget* og *fagkunnskapen* innan dei ulike disiplinane og profesjonane vert forhandla, og dei mange formåla med høgare utdanning kjem til uttrykk. Det er også eit område der vi kan sjå mange av dei utdanningspolitiske prosessane kjem i spel. For å danne meg eit bilete av mastervegleiiing som forskingsfelt har eg difor ønska å i størst mogleg grad sjå på den forskinga som tek for seg mastervegleiiing spesifikt, i ein kontekst relevant for norsk høgare utdanning, og med tema og inngangar som på ulike vis kan kaste lys over forståingar av utdannande prosessar i mastervegleiiinga.

Eit gjennomgåande trekk i forskingslitteraturen frå 1990- og tidleg 2000-talet om fagleg vegleiiing ved universitetet, er påstanden om at det finst lite empirisk forskning på forskingsvegleiiing, både ph.d.-vegleiiing og mastervegleiiing som heilskap, og spesifikke aspekt eller problemstillingar ved vegleiiing. Nokre av grunnane som blir foreslått for dette er at det er eit ungt fagfelt, at gradsstrukturen er relativt ny og (som ei følge av dette) at studieprogram og ordningar framleis er i endring. Det er likevel den nærast private og lukka karakteren til denne undervisningspraksisen som blir lansert som hovudårsaka. Det er vanskeleg å få tilgang som forskar inn i vegleiiingsrommet.

Frå 2006 og framover vert forskingsfeltet skildra som eit felt i vekst. I 2007 publiserte tre danske forskarar ved Aarhus Universitet ein gjennomgang av forskingslitteratur om forskingsvegleiiing i universitetsutdanningar, med fokus på publiserte, empiriske studiar (Wichmann-Hansen et al. 2007). ”Empirisk” tyda i denne samanhengen at studiane

rapporterte data som var systematisk innsamla og analysert med eit bestemt formål. Dei gjorde seg nokre metodiske erfaringar knytt til det å finne litteratur gjennom databasesøk. For det første var vegleiing ("veiledning") eit vanskeleg ord å bruke fordi det har eit så vidt bruksområde, ikkje berre som pedagogisk fagterm, men også som omgrep i kvardagspråket. For det andre gav ikkje innsnevring av fagtermen til omgrep som "forskningsveiledning" eller "specialeveiledning" (tilsvarer "mastervegleiing" innan dansk utdanning) gode resultat som avgrensa søkeord. For det tredje var litteratur dei fann via søk i referanselister ikkje indekserte i basane. Deira konklusjon var: "Den manglende gennemsigtighed i indekseringen af litteratur om faglig vejledning vidner om en ung forskningstradition og tyder måske på, at adgang til dele af litteraturen stadig afhænger af et personligt kendskab via faglige netværk" (op.cit.:16).

Det er grunn til å tru at vi har blitt betre på indeksering i databasar sidan 2007. Dei to første utfordringane ved å nytte omgrepssøk er likevel like relevante i dag, om eg skal dømme etter mine erfaringar i dette prosjektet. I norsk samanheng har eg måtta søke på to målformer – "rettleiing" på nynorsk¹⁷ og "veiledning" på bokmål. I tillegg har eg søkt på omgrep som differensierer eller operasjoniserer vegleiing (rettleiing/veiledning), for eksempel "fagleg rettleiing/veiledning", "forskingsrettleiing/-veiledning", "skriverrettleiing/-veiledning", "oppgåverrettleiing/oppgaveveiledning" og "masterrettleiing/-veiledning". Alle desse variantane har eg også kombinert med synonym (som "tutoring", "mentoring"), og søkt med og utan gradsnivå (master). I og med at det er ein del likskapar mellom høgare utdanning i dei skandinaviske landa og det også til ein viss grad går an å snakke om eit felles forskingslandskap i Skandinavia (både knytt til språk og forskingsverksemd), har eg inkludert også skandinavisk forskning på mastergradsvegleiing i mi sondering. Eg har søkt på "handedning" (kombinert også med "magisterexamen") på svensk, "veiledning" (kombinert også med t.d. "speciale" og "kandidatuddannelse") på dansk, med dei variantar eg har funne i litteraturen (Bengtson 2012; Svensson 2007).

I Noreg er det forskningspublikasjonar på skandinaviske språk og engelsk som dominerer det universitetspedagogiske feltet. Finsk og internasjonal forskning har i hovudsak vore tilgjengeleg for meg på engelsk. I engelsk er det ein flora av omgrep for vegleiing, og ulike gradsnemningar. Finsk forskingslitteratur har vist seg å vere det enklaste å søke etter på engelsk, her er "supervision" og "master" omforeinte omgrep. I dei engelskspråklege publikasjonane vert det nytta mange ulike omgrep om kvarandre om aktivitetstypen som tilsvargar mastervegleiing (til dømes "supervision", "mentoring", "coaching", "advising",

¹⁷ Eg har også søkt på "vegleiing", men med få treff totalt, og ingen treff på forskingslitteratur.

”tutoring” – samanstilt med både ”masters-” og i somme høve ”honours degree”). Dette gjer seg utslag i at forfattarar av internasjonale publikasjonar frå andre land (også Norden og Europa) nyttar ulike omgrep når dei omgrepsleggjer nasjonale verksemdar på engelsk. Samanstilt med at utdanningsverksemdene tek ulike former i ulike land, trass i internasjonale standardiseringstiltak, vert det eit omfattande arbeid å klargjere kva for internasjonal forskingslitteratur som er relevant for norsk masterutdanning.

Grunnen til at eg legg ut om dette, er fordi det seier noko om mangfaldet innan fagfeltet vegleiing i høgare utdanning og nokre av dei utfordringane ein kan møte når ein skal orientere seg i dette. For det første kan desse utfordringane bidra til at ein kan problematisere om det i det heile kan kallast *eitt* fagfelt. For det andre er det i mi erfaring framleis slik at inngang til (heller enn ”adgang” til) relevant litteratur skjer best og mest effektivt gjennom personleg kjennskap og faglege nettverk. Eg har ikkje hatt nokon intensjon om å gi ein gjennomgang av all forskingslitteratur som er gjort på vegleiingstypen eller typeliknande vegleiing innan høgare utdanning i denne avhandlinga. Litteraturreviewerar kan fungere som ei formidling av ei sondering ein har gjort i eit felt. I denne avhandlinga står visse aspekt i fokus, og den drøftinga av forskingslitteratur eg gjer her, er retta mot desse aspekta. Det utvalet litteratur eg inkluderer i drøftinga er difor styrt av mi vurdering av relevansen for resonnementet i avhandlinga, og ikkje av eit spesifikt søketiltak på premissane til databasar sine algoritmar og andre folks evne til å ”indeksere”. Det er ei systematisk undersøking, inkludert gjentekne søketiltak og samtalar i faglege nettverk, som ligg bak utvalet – og likevel er det truleg at det finst relevant forskingslitteratur som eg har gått glipp av.

Eg har konsentrert meg om den forskingslitteraturen med eit empirisk fokus eg meiner er mest relevant for å kaste lys over mastervegleiing som *praksis i norsk høgare utdanning*. Det tyder at forskinga sine problemstillingar, teoretiske perspektiv og empiriske samanhengar har relevans for norske tilhøve, slik eg legg dei fram i dei føregåande kapitla. Det har likevel blitt tydelegare gjennom arbeidet med denne avhandlinga at det ikkje er slik at nasjonal eller kulturell situering nødvendigvis har så mykje å seie for relevansen av forskingsarbeida. I og med at eg har orientert meg i litteratur som har vore tilgjengeleg på skandinaviske språk eller engelsk, har eg funne både norsk og internasjonal forskingslitteratur som er relevant for norsk masterutdanning. Kva som er relevant for denne avhandlinga sitt fokus – mine problemstillingar og for dei kasusa som har danna utvalet i mitt prosjekt, har altså ikkje berre vore eit spørsmål om å søke etter riktige ord og visse regionale område, men ei fagleg,

analytisk vurdering som eg har måtta gjere i lesnaden av litteraturen. I det følgjande vil eg grunnje dei avgrensingane eg har gjort når eg har orientert meg i relevant forskningslitteratur.

Den første avgrensinga eg har gjort er til den andre hovudpraksisen vi finn under ”forskningsvegleiing” – nemleg *doktorgradsvegleiing*. Det er ei avgrensing eg vil grunnje kort. Det er nemleg ikkje eit uproblematisk skilje å gjere, sidan det meste av forskinga på forskningsvegleiing ved universitetet fokuserer på doktorgradsnivå (Bengtsen 2014). Tradisjonelt blir også forskinga som er gjort på doktorgradsvegleiing brukt for å belyse og informere mastergradsvegleiing og vegleiarkompetanse. (Forskings-)vegleiing som fenomen i høgare utdanning blir studert, teoretisert, forklart og gitt normativ retning med doktorgradsvegleiing som ideal. Med eit slikt utgangspunkt blir ideala for mastergradsvegleiing ei ”miniutgåve” av doktorgradsvegleiing så godt det let seg gjere innan dei rammene masterprogramma set for arbeidet med masteroppgåva. Perspektiv, modellar og innsikter frå forskinga på doktorgradsvegleiing ser ein også igjen i forskinga på mastervegleiing. Dette har noko å seie for kva for innsikter i forskningsvegleiing på masternivå som blir tilgjengelege gjennom forskningsverksemda på området. Sjølv om forskningsvegleiing på master- og doktorgradsnivå har fellestrekk, er det skilnader i t.d. rammevilkår, formål og innhald – slike tilhøve eg har gitt eit kortfatta bilete av i kapittel 2.

Barbara M. Grant, som sjølv har forska på mastervegleiing, problematiserer å hevde at det er vesensskilnadar i vegleiing mellom utdanningsnivåa, og peikar på at skilnader mellom kvart unike vegleiingstilfelle har vel så stor betyding:

After a long time of working in this area, I remain unconvinced that the pedagogy of masters supervision is fundamentally and reliably different to that of doctoral students. [...] I think the differences *among* supervisions at any one level, masters or doctoral, are likely to be just as significant as differences between levels (Grant 2005b: 4).

Eg er samd i at vi ikkje kan generalisere forskningsvegleiing slik ho føregår i røynda i to enkle kategoriar. Men dersom vi forstår vegleiing som ein praksis som står i ein sosial og institusjonell samanheng, heller enn som ein allmenn didaktisk eller pedagogisk metode, meiner eg at skilnadane i føresetnadane for desse praksisane er relevant å gjere. Masterutdanninga ligg i skjeringsfeltet mellom grunnutdanninga og forskarutdanninga ved universitetet. Spesielt gjeld skilnaden mellom master og doktorgrad omfang i tid for vegleiingsprosessen og i storleik (og slik også breidde og djup) på forskingsarbeidet. Den andre hovudskilnaden er kva erfaring masterstudenten og doktorgradskandidaten har frå tidlegare vegleiing av eit forskingsprosjekt. Eg ønskjer difor å gjere dette skiljet i denne gjennomgangen av forskningslitteraturen, nettopp for å forsøke å klargjere korleis

universitetspedagogisk forskning framstiller *mastervegleiing* som utdanningspraksis. Det fører også med seg at eg i akkurat denne gjennomgangen ikkje legg vekt på, eller til og med utelukkar, nokre vektige, empirisk funderte, skandinaviske studiar som fokuserer på doktorgradsvegleiing (slik som til dømes Svensson 2007).

Det er illustrerande for den relativt vesle mengda (til dels også internasjonalt) på forskingsverksemd retta mot mastervegleiing som utdanningspraksis at den fyldige forskingsoversikta gjort i NIFU-rapporten *Quality in Norwegian Higher Education. A review of research on aspects affecting student learning* (Damsa et al. 2015) ikkje tek for seg mastervegleiing i det heile. Rapporten legg vekt på forskning som omhandlar ”studensentrerte læringsformer”, slik som ”prosjektbasert og undersøkelsesbasert læring”, tilbakemelding og evaluering ”fra oppgave- til prosessorientering” og den referer til studiar som viser at studentar ønskjer tettare direkte oppfølging frå lærarane og at dei føretrekk andlet-til-andlet-kontakt . Men likevel blir ikkje mastervegleiing tematisert i rapporten. Det er vanskeleg å slutte ut i frå rapporten om dette er eit uttrykk for manglande forskning på denne prosjektbaserte, studentbaserte undervisningsforma med tettare oppfølging og høve til andlet-til-andlet-kontakt, eller om det er uttrykk for at rapportens 15 forfattarar ikkje har sett det som relevant å bringe inn forskning på mastervegleiing under sitt fokus. Ein av konklusjonane frå rapporten er likevel at vi treng meir forskning som tek for seg møtet mellom underviserar og studentar:

Dette understøtter behovet for flere studier av praksis – hva skjer i de ulike læringsarenaer, i møtet mellom studenter og lærere? [...] Vi vet [...] mindre om hvordan læring utspiller seg i ulike program- og kurssammenhenger, og hvilke utfordringer studenter og lærere erfarer i så henseende. Det er behov for mer kunnskap om disse prosessene, ikke minst basert på empiriske studier i norsk sammenheng. (Damsa et al. 2015: 14,16)

3.3.2 Forskingslitteratur relevant for mastervegleiing som utdannande praksis

Mitt doktorgradsprosjekt vil kunne falle inn under Damsa et al. sin kategori *empiriske studiar av praksis i norsk samanheng* i sitatet over. Problemstillingane mine rettar seg mot kva for utdannande prosessar som kan finne stad i møtet mellom studentar og vegleiarar. Eg har difor orientert meg mot forskning som byggjer på *empiriske analyser av mastervegleiingsverksemda slik ho føregår der ho føregår*. Denne forskingslitteraturen er mangfaldig, til dømes i sjanger og type (masteroppgåver, ph.d.-avhandlingar, artiklar frå pedagogiske utviklingsprosjekt, artiklar frå fagtidsskrift, m.fl.), og bygger på små og større forskingsprosjekt med ulike innretningar.

Hovudtrekk i forskningslitteratur frå empiriske og teoriutviklande studiar

Prosjektet mitt har ei eksplorativ innretting, og eg har difor utelukka empiriske studiar som einseitig byggjer på kvantitative/kvantifiserte data retta mot å måle førekomsten av predefinerte indikatorar (slik som til dømes hos de Kleijn et al. 2013b; de Kleijn et al. 2013a; Drennan og Clarke 2009; Wagener 2017). Eg har leita spesielt etter forskningslitteratur frå studiar som har generert det vi ofte kallar *kvalitative* data, gjennom t.d. feltarbeid, observasjon av vegleiing og intervju med studentar og/eller vegleiarar¹⁸. Mine erfaringar er ikkje langt frå Wichmann-Hansen et al. sin konklusjon frå 2007:

Selv om disse studier leverer væsentlig viden om veiledning, er det værd at notere sig, at de afgrænser sig til subjektive, retrospektive data om, hvad studerende og vejledere *tror*, de *gør*, og hvad de er i stand til at genkalde sig i interviewsituationen. Der manges derfor fortsat supplerende observationsstudier af, hvad studerende og vejledere rent faktisk gør. (2007: 17)

Det er ei overvekt av studiar som nyttar ulike former for *intervju* som hovudmetode for å skape empirisk materiale om mastervegleiing. Ein del av desse rettar seg mot å få innsikt i *studentars og vegleiarars oppleving, erfaringar, sjølvevaluering eller perspektiv* gjennom ulike former kvalitative intervju med framfor alt *vegleiarar* (t.d. Anderson et al. 2006; Filippou et al. 2019; Filippou 2020; Hu et al. 2016; Roberts og Seaman 2018; Todd et al. 2006; Vereijken et al. 2018), men også *studentar* (t.d. Anderson et al. 2008; Firing og Kломsten 2013; Ylijoki 2001) eller *begge delar* (t.d. Andersen og Jensen 2007; de Kleijn et al. 2014; Dysthe 2002; Grant 2005a; Hjertaker og Fimreite 2005; Sagbakken og Konow-Lund 2014), samt ulike former for gruppeintervju (t.d. Ginn 2014). Nokre studiar nyttar også survey-intervju, anten aleine eller i kombinasjon med andre metodar for å skaffe intervjudata som dei analyserer med ulike kvalitative framgangsmåtar (t.d. de Kleijn et al. 2014; Drennan og Clarke 2009; Filippou et al. 2017; Macleod et al. 2019; Pringle Barnes og Cheng 2019).

Intervju- og surveymateriale gir data på korleis informantar føreheld seg til meningssamanhengane forskarane har sett opp. I intervju og tekstsvaer på surveysspørsmål kjem opplevingar og perspektiv til uttrykk som verbale responsar på spørsmål frå forskaren, med omgrep, retningar og somme tider spesifikk terminologi frå "pre-empirisk" teori. For at

¹⁸ Ein type publikasjonar som eg ikkje tek for meg i denne samanhengen (men som inngår i grunnlaget for kapittel 2) er utgreiningar, statistiske oversikter og fagleg-politiske rapportar ut frå det vi kan kalle utdanningsforvaltningsmessige perspektiv. Til dømes Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga (NOKUT) og Nordisk institutt for studiar av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har rapportseriar (slik som den nemnde "Quality"-rapporten over) og einskildpublikasjonar som i varierende grad byggjer på forskning, og er somme tider skriva av forskarar, men som er dokument som har som formål å gi oversikter og innsikter som kan vere grunnlag i forvaltning eller politikk. Dei stiller i mindre grad spørsmål knytt til føresetnadsproblematikk og er heilt utan teoriarbeid.

opplevingar og erfaringar skal kunne bli del av materialet må dei ha blitt gjenstand for refleksjons- og til dels også rasjonaliseringsprosessar hos informantane.

I nokre studiar inngår intervju materiale i kombinasjon med andre typar materiale eller som del av eit større kasusstudium og/eller feltarbeid (t.d. Ashwin et al. 2017; Christensen 2008). Nokre studiar genererer eller hentar inn tekstar som inngår i ein vegleiingsprosess på ulike måtar, og gjer dette til (del av) det empiriske materialet (t.d. Røe 2007; Vehviläinen og Löfström 2016; Zhang et al. 2020). Nokre studiar går inn i vegleiingssamtalen, forstått som konkrete møte i ulike format mellom vegleiar(ar) og masterstudent(ar), og genererer materiale som *lydopptak* (slik vi ser t.d. hos Bengtsen 2012; Grant 2005a; Jensen 2010; Samara 2007) eller *videoopptak* (nokre døme er Svinhufvud og Vehviläinen 2013; Svinhufvud 2015; Vehviläinen 2009) av samtalanene, anten aleine eller i kombinasjon med andre typar data.

I følge Wichmann-Hansen et al. fanst det i den litteraturen dei tok for seg nok studiar som tematiserte (skildra og bygde forståing for) vegleiingsrelasjonen. Dei ønska seg fleire intervensjons- og effektstudiar som kan gi nyttig kunnskap om korleis vanskelege situasjonar og dilemma kan handterast. Dei etterlyste instrumentell kunnskap om effektiv veiledningsmetodikk og svar på spørsmål som: ”Hvad kendetegner en vellykket vejledningssamtale? Hvilke dialogiske og spørgetekniske færdigheder skal ’den gode vejleder’ mestre? [...] Hvad er indikatorerne for, at den vejledte lærer noget undervejs i den konkrete vejledningssamtale eller undervejs i projekforløbet?” (2007: 17).

Etter alt og dømme har Wichmann-Hansen et al. har fått ønska sine oppfylt. I følge Jensen og Bengtsen, som fire år seinare publiserte ei analytisk oversikt over ”kandidatspecialet” som universitetspedagogisk forskingsfelt er det tydeleg å sjå at den universitetspedagogiske forskinga nettopp har søkt svar på spørsmåla om *korleis ein driv effektiv vegleiing og kva som kjenneteiknar god vegleiing*:

[...] universitetspedagogiske undersøgelser ofte sigter imod at løse problemer og komme med anvisninger til konkrete forbedringer af praksis, for eksempel hvordan man kan øge kvaliteten af specialevejledning, hvordan man håndterer konkrete problemer i vejledningen som eksempelvis forskellige forventninger til forholdet mellem vejledning og bedømmelse eller, hvad den bedste løsning er på udvalgte problemsituationer i vejledningspraksis. (Jensen og Bengtsen 2011: 31)

Jensen og Bengtsen sin analyse høver også godt med det inntrykket eg har etter mi eiga orientering i forskingslitteratur som tek for seg mastervegleiing. Eg meiner å kunne sjå *to hovudområde* som ein stor del av forskingslitteraturen om mastervegleiing eg har lese rettar seg mot.

Det eine området vil eg kalle *kommunikative rammevilkår* – tilhøve som set rammer for vegleiinga som kommunikasjon. Den litteraturen som rettar seg inn mot dette området, tek typisk opp tema som vegleiingssamtalen og ulike aspekt i og rundt samtalen som form og arena (nokre døme er Jensen 2010; Svinhufvud og Vehviläinen 2013; Vehviläinen 2009), vegleiingsrelasjon (Firing et al. 2013), vegleiingsroller (Anderson et al. 2006; Cornelius og Nicol 2016; Harwood og Petric 2020), verktøy for digital og online kommunikasjon (Aitken et al. 2020; Pedersen et al. 2013), individuelle og gruppebaserte vegleiingsformat (Dysthe et al. 2006; Niclasen 2016; Samara 2007), maktforhold (Christensen 2008), kulturskilnader og internasjonale læringsmiljø (Filippou et al. 2017, 2019; Filippou 2020; Pringle Barnes og Cheng 2019).

Det andre området har eg valt å samla kalle *produksjonsvilkår* – rammer og tilhøve som har konsekvensar for det som skapast i vegleiinga, spesielt når det gjeld (tekst til) masteroppgåva og når det gjeld ulike strukturelle, akademiske eller faglege mål. Denne innrettinga meiner eg å finne gjennomgåande i litteratur som tematiserer skriveprosessen (Firing og Klomsten 2013) og ulike aspekt knytt til skriving, tekst- og tilbakemeldingspraksisar (Bastola og Hu 2020; Røe 2007), handtering og styring av prosjekt-/oppgåveprosessen (Anderson et al. 2008), vegleiarstrategiar- og metodar (Jensen og Christensen 2012; Macfadyen et al. 2019), akademiske fag- og tekstkulturar (Dysthe 2002), identitetsskaping og sosialiseringssprossar (Ylijoki 2001).

Desse to hovudretningane er ikkje ei uttømmende kategorisering. Ein god del av forskingslitteraturen har tema og problemstillingar går på tvers av denne kategoriseringa, til dømes ved å tematisere vanlege problem i mastervegleiing (Roberts og Seaman 2018; Vereijken et al. 2018) eller (master-) vegleiaropplæring ved universitetet (Vehviläinen og Löfström 2016).

Etter mitt syn framstiller brorparten av den føreliggande forskinga mastervegleiing som ”lærings-, undervisnings- og evalueringsform” (Jensen og Bengtson 2011: 32). Forskarane søker svar på korleis ein driv effektiv vegleiing og kva som kjenneteiknar god vegleiing, og leiter grovt sett ofte etter svara i dei aspekta ved vegleiing som har med *kommunikasjon* og/eller *produksjon* å gjere. Det er få arbeid som går utover ei *klargjering av rammevilkår og tilhøve*, og inn i ei djupare utforsking og problematisering av *kva* vi ønskjer å skape vilkår for. Slike perspektiv er likevel ikkje heilt fråverande, men dei blir ikkje via plass til å bli utvikla og utforska. Til dømes er det forskingslitteratur som tematiserer ulike aspekt ved fagpersonleg danning, slik som utvikling av eit ”forskar-sjølv” (Ginn 2014), forståinga

for faget (Ashwin et al. 2017), eller utvikling av kritisk refleksivitet (Nordentoft og Jensen 2017). Men for å seie det enkelt er det i hovudsak ei forståing av vegleiingas *form* som vert utvikla i universitetspedagogisk forskingslitteratur, og i mindre grad vegleiingas *innhald* og *formål*.

Jensen og Bengtsen ønska seg etter sin litteraturgjennomgang nærast det motsette av det Wichmann-Hansen et al. etterlyste. Dei peika på at eit fagområde som ønskjer å utvikle seg og ikkje stagnere, er nøydd til å stille spørsmål som går ut over dei problemstillingane vi er klar over akkurat her og no, og å undersøke, utfordre og redefinere grunnleggande forståingar og meiningssamanhengar som rår i feltet. Det som blir klart for meg etter min litteraturgjennomgang, er at vi *også* må sjå nærare på *kva* det er vi utviklar våre forståingar for. Dersom forskinga rettar seg mot stadig nye måtar å forstå vegleiingsformer på og effektive *rammevilkår* for vegleiing, forsterkar dette heller enn å utfordre vår forståing av vegleiing som form og strategi.

Eg ser at noko av mi eiga avhandling moglegvis kan inngå i den kategorien Jensen og Bengtsen etterlyste. Den overordna problemstillinga for denne avhandlinga spør nettopp etter *forståinga* av mastervegleiing, men ho spør spesifikt om korleis vi kan forstå vegleiinga som *utdannande praksis*. Dette spørsmålet er ikkje hovudsakleg retta mot former for vegleiing, men kva som er utdannande i dei prosessane det er mogleg å skape rom for i vegleiing. Mitt doktorgradsprosjekt har ei empirisk forankring, men har hovudrettinga mot teoriarbeid. Eg har difor søkt etter forskingslitteratur som gir inngangar og ressursar til å arbeide med desse to formåla i samanheng – for det første konseptualisering og forståingsmåtar, og for det andre forståingar av utdannande prosessar og konkrete samband med mastervegleiing i praksis. Eg har med andre ord søkt etter forskararbeid som *utforskar, utfordrar eller utviklar teori*.

Denne typen forskararbeid finst framfor alt i det vi enkelt kan kalle *teori-tekstar*. Med dette meiner eg rett og slett artiklar, bokkapittel, avhandlingar og liknande tekstar som sjølvstøtt har ei empirisk forankring på ein eller annan måte, men som ikkje er knytt direkte til noko konkret empirisk utforsking. Teori-tekstar utviklar verbaliserte forståingsbilete av vegleiing, både gjennom teoretisering og filosofiske arbeid. Mange former for teori-tekstar frå svært ulike område kan utvikle omgrep og forståingsformer som kan vere relevante inn i teoriarbeid på mastervegleiing. Men om ein ser på kva som finst av teori-tekstar som sjølve uttrykkjer teoriarbeid knytt til mastervegleiing som utdanningspraksis i ein institusjonell samanheng, meiner eg vi kan sjå tre hovudtypar. Nokre slike tekstar tematiserer *allmenne aspekt ved vegleiing i høgare utdanning* med utgangspunkt i beslekta område til

mastervegleiing, til dømes det som ofte vert kalla pedagogisk vegleiing i lærarutdanning (t.d. Kjærgård 2013; Worum 2014). Ei anna stor gruppe tekstar tek for seg *forskningsrettleiing* som heilskap, som også inkluderer doktorgradsrettleiing (nokre døme er Bengtsen 2011; Green 2005; Lee og Green 2009). Den tredje – og kvantitativt absolutt minste – gruppa tekstar teoretiserer mastervegleiing spesifikt (ein kjent norsk tekst i denne kategorien er Skagen 2017).

I mindre grad finn ein teoriutviklande forskararbeid i litteratur som byggjer på konkrete empiriske studiar på mastervegleiing. Den rolla teori ofte får i forskingslitteratur som formidlar empiriske arbeid, er i form av einskildomgrep eller omgrepskompleks som blir henta inn og brukt som verkty i dei empiriske analysane. I den teoriutviklande, empirisk funderte litteraturen eg har greidd å finne, er den særleg retta mot å problematisere forståinga av vegleiing som verksemd, til dømes gjennom å finne korleis vi omgrepsleggjer vegleiinga gjennom metaforar og utfordre desse forståingane gjennom å skape nye metaforar (Grant 2005a), eller ved å lage modellar for ulike vegleiarfunksjonar (Macfadyen et al. 2019).

Etter å ha orientert meg i forskingslitteratur om og relevant for mastervegleiing, er eg samd i at det blir gjort stadig meir empirisk forskning, men det stemmer nok at det framleis er lite forskning som trer inn i sjølve vegleiingsrommet og forsøker å forstå og klargjere gjennom utviklande teoararbeid i møte med empiri kva som føregår og *kan* føregå der, eller å utvikle nye forståingar av kva vegleiingsrommet kan vere. Eg har vurdert om det er grunn til å stille spørsmål om ein kan sjå dette i samanheng med vektlegginga på artikkelformatet som styrande standardformat i forskingsarbeid. Teoretisk utvikling i samband med empirisk arbeid er plasskrevjande og høver ikkje nødvendigvis krava til artikkelstruktur som mange vitskaplege tidsskrift har. Eg har ikkje noko svar på dette, men spørsmålet har meldt seg gjentakande i lesnaden av mengda av vitskaplege artiklar som ”brukar” teori i form av einskildomgrep, men verken drøftar eller utviklar det teoretiske rammeverket som ligg til grunn for dei empiriske analysane. Eg har difor forsøkt å orientere meg også i andre typar publikasjonar, med særleg vekt på avhandlingar (inkludert masteravhandlingar) når eg har forsøkt å finne forskingslitteratur som utviklar forståingar av utdannande prosessar i mastervegleiing.

Å peile etter forståingar av utdannande prosessar i forskingslitteratur

Eg har ikkje funne publikasjonar som *direkte* har tematisert *utdannande prosessar* i mastervegleiing ved å nytte dette som omgrep. Eg har difor måtta nærme meg dette gjennom ulike inngangar der forskarane utforskar det eg ser på som beslekta aspekt. ”Utdannande

prosessar” har såleis blitt brukt som eit peileomgrep (”sensitizing”)¹⁹ i lesinga av forskingslitteraturen. Å arbeide med utgangspunkt i peileomgrep, er noko heilt anna enn å nytte ”søkeomgrep”. Peileomgrepet kan i seg sjølv meisla ut gjennom forskingsprosessen, slik tilfellet er med ”utdannande prosessar” i mitt prosjekt. Vidare er omgrepet ein reiskap for prosessen med å klargjere og utvikle forståinga av kva fenomen dette omgrepet kan referere til – gripe om – i røynda.

Gjennom mi fortolkande lesing av forskingspublikasjonar, kan eg utarbeide moglege syntetiseringar (tolkingsskisser i form av nøkkelord og fraser – som også kan inkludere analytiske framgangsmåtar som somme tider vert kalla ”koding”) av kva publikasjonen handlar om. Kva eg trekker ut som relevante nøkkelord og -fraser, blir i stor grad styrt av to ting; a) kva eg oppfattar som tema som trer fram i tekstane, og b) kva eg oppfattar som relevant for ”utdannande prosessar”, slik eg ser for meg dette moglege fenomenet på stadig nye måtar – ikkje ferdigdefinert og med frynsete kantar. Denne lesnaden bidreg slik til at førestillinga om ”utdannande prosessar” vert rikare, og eg får forslag til eit spekter av konkrete uttrykk dette overordna omgrepet kan nyttast om i røynda. For eksempel har ”utvikling av forståinga av faget gjennom arbeidet med masterprosjektet” blitt ei slik nøkkelfrase, som med bidrag frå lesnaden av for eksempel artikkelen med problemstillinga ”How does completing a dissertation transform undergraduate students' understandings of disciplinary knowledge?” (Ashwin et al. 2017) vert nyansert gjennom ulike konkrete døme frå artikkelen.

Eit anna døme er korleis ein annan hovuddimensjon i *utdannande prosessar* som peileomgrep – ”fagpersonleg danning” – får empiriske døme knytt til utforskinga av faglege sjølvforståingar og konkrete uttrykk, slik som ”that way of being like as a geographer” i lesnaden av artikkelen ”Being like a researcher’: supervising Masters dissertations in a neoliberalizing university” (Ginn 2014). Slike konkretiseringar blir ikkje nytta som ei liste med element som kan ”puttast i sekken”, men er med på å skape eit potensielt tydingsrom for omgrepet, som eg kan nytte til å utvikle nyansering og klargjering i teoriarbeidet. Kanskje vil det som startar som eit mogleg konkret døme i lesnaden av forskingslitteratur etter kvart gjennom teoriarbeidet bli perifert eller borte frå omgrepet. På denne måten er peileomgrepet ikkje hovudsakleg eit instrument i ei orientering i litteraturen, men orienteringa i litteraturen

¹⁹ Sjå kapittel 6 for ei utgreiing om peileomgrep og ein ”sensitizing” framgangsmåte.

vert eit pågåande element i teoriarbeidet (som eg går nærare inn på i kapittel 6) og utviklinga av "utdannande prosessar" som *fagomgrep*.

I underkapittelet som følgjer, vil eg gi eit bilete av og drøfte nokre av dei viktigaste inngangane og ressursane eg har funne i to avhandlingar som har vore av særleg verdi for mitt arbeid. Ikkje berre er dei to av svært få doktorgradsavhandlingar som handlar om mastervegleiing, men begge desse arbeida er forskingsprosjekt som har vore empirisk retta og drive med teoriarbeid. Det er ikkje tilfeldig at desse to arbeida eg har valt ut er doktorgradsavhandlingar, fordi dette formatet for forskingslitteratur gir rom for å teikne eit heilskapleg bilete av fenomenet og forskingstiltaket som er gjort for å skape kunnskap om fenomenet.

3.3.3 Moglege inngangar til å utvikle forståinga av utdannande prosessar i mastervegleiing i forskingslitteratur

Den eine avhandlinga er *The Pedagogy of Graduate Supervision: Figuring the Relations between Supervisor and Student* av Grant (2005b). Avhandlinga er ei form for hybrid mellom artikkelbasert og monografi. Barbara M. Grant sitt empiriske arbeid er gjort i masterutdanning ved eit New Zealandsk universitet. Grant har samband til norsk kontekst og rådande forståingsmåtar innan norsk universitetspedagogikk gjennom samarbeid med Gunnar Handal og Per Lauvås og gjennom forståingsmåtar som ho hentar frå Olga Dysthe. Masterutdanningane som inngår i hennar kasus er frå humaniora og samfunnsfag og har relevante likskapstrekk med dei utdanningane og vegleiingsprosessane som inngår i utvalet i mitt prosjekt. Ho skriv også:

[...] at this time, universities in these countries [New Zealand, Nord-Amerika, Australia, Storbritannia] share many contextual features that put pressure on supervision. To name a few: increasing numbers of students, many of whom are bearing rising costs for higher education coupled with uncertain employment prospects; a proliferation of 'joint' supervisions giving rise to new tensions; intensifying workloads for staff and pressure to perform well on every front; the withdrawal of public funding from higher education and the hitching of what remains to various performance measures (timely completions of graduate research students being one). Supervision may happen in the relatively private space of a supervisor's office, but it is also given shape and tempo by systems and forces beyond individual supervisor and student (Grant 2005b: 4).

Dei kontekstuelle eigenskapane ho trekk fram i sitatet over, er ikkje fjernt frå den norske institusjonelle situasjonen eg har skildra i kapittel 2.

Den andre avhandlinga er *Didaktik og idiosynkrasi. En undersøgelse af vejledningssamtalen på universitetet med fokus på forholdet mellem personligt og fagligt indhold* av Søren S. E. Bengtzen (2012). Bengtzen sitt forskingsarbeid er gjort i dansk

masterutdanning, som har store likskapstrekk med norsk. Det er også historisk ein stor grad av samhandling og samanheng mellom dansk og norsk universitetspedagogikk, som eg har vist i kapittel 3.1.1. Det empiriske materialet i avhandlinga er lydopptak av vegleiingssamtalar og intervju med vegleiarar og studentar, og er samla inn i ein case-basert studie.

Dei grunnleggande problemområda frå den føreskrivande litteraturen og forskningslitteraturen forøvrig er også tydeleg til stades i Grant og Bengtsen sine avhandlingar, slik som *vegleiarroller, relasjonen mellom vegleiar og student, forholdet mellom det faglege og det personlege, vegleiingas dialogiske karakter og vegleiingssamtalen*. Felles for arbeida til Bengtsen og Grant er at dei arbeider med eit *empirisk materiale* som rettar seg inn mot vegleiingssamtalen og samstundes demonstrerer dei *nyskapande teoriarbeid* som rettar seg mot føresetnadane for vegleiingspraksis.

Eg har lese desse avhandlingane – både i heilskap og delar av dei – på ulike tidspunkt i min eigen forskingsprosess. Det er ei vekskande oppleving å sjå kor ulikt eg les dei og kor ulike ting eg legg merke til når eg har lese dei første gong, og deretter lese tekstane på nytt etter å ha gjort mitt eige empiriske arbeid og teke til med analyser. Andre aspekt tredde fram som sentrale og relevante for mitt eige arbeid mot slutten av mitt prosjekt, aspekt som eg ikkje hadde sett eller merka meg med i dei første lesnadane av tekstane deira. Dette er etter mi meining, nok eit døme på at tenking, forskning, forståing og kunnskaping er prosessar som fyller ulike tidsrom og ikkje-lineære tidssekvensar, og at våre erfaringar skaper aktualisering på nye måtar i nye situasjonar. Desse aspekta som føresetnadar for utdannande prosessar og for forskararbeidet skal eg gå nærare inn på i kapittel 5 og 6. Her i den siste delen av kapittel 3, skal eg gi nokre døme på korleis desse to forskingsarbeida har gitt meg ”food for thought” – altså noko å tenkje med og imot – i mitt eige forskingsarbeid.

Desse døma har eg valt ut på bakgrunn av forskningsinteressene eg har lese arbeida gjennom, og på bakgrunn av det eg har oppdaga i litteraturen og latt meg inspirere og provosere av gjennom prosjektprosessen. Det følgjande er altså ikkje eit referat frå dei utvalde arbeida, men ei verbalisering av min *drøftande lesnad* av dei på jakt etter *moglege inngangar til å forstå utdannande prosessar* – og vidare korleis *mastervegleiing kan skape rom for* slike prosessar.

Dei to avhandlingane går i djupet på utvalde aspekt ved vegleiing som i min lesnad kan vere vegar inn til å tematisere det faglege arbeidet, kunnskaping og utdannande prosessar som føregår i vegleiinga. Hos Bengtsen finn eg eit ønske om å klargjere vegleiing som *didaktisk arena* der ulike former for *fagleg innhald* vert sett i spel. *Fagleg innhald* har blitt eit

sentralt peileomgrep i jakta på utdannande prosessar i lesnaden av Bengtsen si avhandling. Hos Grant tolkar eg det slik at ho identifiserer *dynamikken i relasjonen* mellom vegleiar og student som arena for *felles kunnskapsproduksjon*. *Felles kunnskapsproduksjon* blei eit tilsvarende peileomgrep i studia av Grant si avhandling.

Både Bengtsen og Grant sine avhandlingar framstiller mastervegleiing som ei uføreseieleg og kompleks verksemd. Dette er eit sentralt poeng hos dei begge. I denne kompleksiteten tek dei for seg utvalde aspekt som dei fokuserer på, og går i djupet på både empirisk og teoretisk. Eg har eit ønske om å ha ei utforskande tilnærming til utdannande prosessar, og er oppteken av å finne og konseptualisere opningar og nye ”rom” i vegleieing som praksis. Det er med dette ”blikket” eg les forskingslitteratur. Difor blei det også interessant for denne avhandlinga å sjå på korleis kompleksitet og det uføreseielege blir forstått og handtert i dei to utvalde avhandlingane, og kva inngangar dette kan bidra med i ”jakta” på utdannande prosessar i mastervegleiing.

Mastervegleiing som ei kompleks og uføreseieleg verksemd

Barbara M. Grant ønskjer å skape forståingsbilete av ”ordinær” vegleieing, heller enn å ta utgangspunkt i problem og hindringar i høve ein idealisert form av vegleieing. Ho held fram det ho kallar ei ”messy complexity” som karakteristisk for vegleieing, og det er aspekt ved denne kompleksiteten ho ønskjer å klargjere empirisk og teoretisk (2005b: 15). Grant peikar på at det er spesielt i vegleieingas ”her og no” at kompleksiteten, det uføreseielege, intensiteten og forhandlinga kjem til uttrykk som ”the messiness of supervision's everyday life” (2005b: 129). Både det teoretiske og det empiriske arbeidet i avhandlinga hennar har difor *vegleieingssamtalen* som omdreiingspunkt.

Grant sin inngang til å klargjere vegleieing er først og fremst gjennom *relasjonen*. Ho peikar på at relasjonen både har strukturelle føresetnader gjennom kva for handlingsrom som blir lagt til dei institusjonelle rollene vegleiar og student, og at relasjonen har idiosynkratiske føresetnader både fordi det er ulike personar involvert og fordi forløpa og prosessane menneska skaper saman er uføreseielege.

There is an independent structural reality to the positions of supervisor and student (even though we all occupy these positions differently): different selves come to the fore, different relations obtain, different possibilities for action too (Grant 2005b: 6).

Ho lagar ein triangulær modell med fleire lag for å framstille dette forståingsbiletet grafisk i det ho kallar ”a palimpsest-like triangular field of intersecting layers of relationships” (op.cit.: 27). Ho peikar på at desse relasjonane inkluderer både allereie

eksisterande forhold (med dette meiner ho slike høve som kjønn, alder osv.) som blir teke med inn, og ”nye” som oppstår i den aktuelle relasjonen. Vidare forstår ho det slik at desse forholda alltid er til stades her og no i vegleiingsmøta, og at dei vever seg inn og gir retning til det som går føre seg i vegleiinga på uføreseielege og udefinierbare måtar (ibid.). Ho utfordrar også den dyadiske forståinga av vegleiing ved å ”definere inn” nærværet av fråverande andre, slik som ”the absent masters of the dicipline(s)” (op.cit.: 66). Formålet med dette kartet (”map”) som ho teiknar opp er nettopp å peike på og gjere handgripeleg komplekse og ustabile aspekt ved vegleiing (op.cit.: 50).

Grant peikar på dei aspekta som lukkar og forsøker å stabilisere og standardisere vegleiing gjennom ein analysere av *institusjonell regulering* av vegleiing. Institusjonens måte å konseptualisere vegleiing på står i motsetnad til Grant si tilnærming som rettar seg mot ein dynamisk, idiosynkratisk kompleksitet. Ho teiknar gjennom avhandlinga eit bilete av vegleiing som ei *dynamisk* verksemd. Ho hevdar at vegleiing har ein spesiell karakter som undervisningsform og -praksis – prega av intensitet og forhandling, samt at vegleiing krev eit stort spekter av pedagogiske og personlege relasjonsferdigheter (2005b: 49-50). Her er Grant og Bengtsen på linje med kvarandre. Bengtsen skriv:

En væsentlig styrke ved vejledning, i forhold til andre undervisningsformer, ligger på denne måde i den konkrete vejlednings delvist uforudsigelige og spontane karakter. Ikke sådan å forstå, at der ikke knytter sig bestemte didaktiske retningslinjer til vejledningsgenren, [...] men at forstå på den måde, at vejledningssamtalen har en stor grad af dialogisk dynamik og personligt aftryk og herved stor variation i faglig stil og udtryk (2012: 17-18).

På bakgrunn av vektlegginga av vegleiingas komplekse og dynamiske karakter, problematiserer dei begge også den rådande tendensen i vegleiingslitteratur til å på den eine sida anerkjenne at det ikkje let seg gjere å føreskrive vegleiing fullt ut gjennom ”veglesiingsoppskrifter”, og på samme tid er det nett det den gjer gjennom å skape typiseringar av relasjonar, vegleiingsroller, problem – og løysingar – som inngår i ei typelære; ein vegleiingstopologi, som Bengtsen kallar det. Han meiner å sjå at vegleiingslitteraturen er retta mot å skape ein universell vegleiingsteknologi som gjer vegleiingssamtalen til eit meir eksplisitt didaktisk felt, for å gjere den handterbar og moglege å strukturere og profesjonalisere (2012: 18-20).

Bengtsen har også gjort vegleiingssamtalen som det primære fokuset i tilnærminga i forskingsarbeidet sitt. Det står i samanheng med forståinga av vegleiing som ei kompleks verksemd, og ønsket om å kunne konseptualisere det spesifikke og unike – ”idiosynkratiske” – i vegleiing ”her og no”. Han ønskjer ”å fokusere på individuelle markører i hver enkelt

veiledningssamtale, som betinger det enkelte møte som et konkret møte med et specifikt innhold” (2012: 69). Eg opplever at det ligg eit grunnleggande didaktisk ønskemål bak dette fokuset. Ved å dvele ved konkrete vegleiingssamtalar i eit 'her og no', kan Bengtsen dreie fokuset frå vegleiingsforløp til vegleiingsmoment (op.cit.: 193), og gjere dei til gjenstand for didaktisk refleksjon og teoretisering.

Dette gjer han ved å utvikle *stil* som ei forståingsramme som kan gjere oss i stand til å setje ord og forståingsbilete på det som kvar konkrete vegleiingssamtale er eller blir. Ved å analysere lydopptak av vegleiingssamtalar, rettar Bengtsen blikket mot korleis den einskilde vegleiaren og studenten *gestaltar* fagleg viten i den konkrete vegleiingssituasjonen (2012: 83). Ein mogleg inngang til å klargjere utdannande prosessar gjennom ein lesnad av Bengtsen si avhandling, er å rette blikket mot format og interaksjonelle måtar tema som indikerer fagleg viten kjem i spel. Eit mogleg problem i dette er at det ikkje fangar andre perspektiv enn fag, kunnskap og utdanning som *form*, som måtar å agere på.

På det Bengtsen forstår som eit fenomenologisk grunnlag, vert 'stil' ein måte å skildre ”den konkrete veiledningssamtale som en substans med en specifik essens” (2012: 113). Denne stilforståinga er kombinert med eit omgrep om *idiosynkrasi* henta frå lingvisten Barbara Johnstone. Det meiningsfulle i samtalar blir knytt til (verbal-)språklege uttrykk, og slike uttrykk inneheld både allmenne og individuelle språklege nivå og betydingar. Stilomgrepet blir slik ein måte å forene to tilsynelatande uforeinelege nivå eller dimensjonar; det allmenne og spesifikke – og det faglege og det personlege, der det særleg er snakk om å føre det personlege, individuelle og idiosynkratiske inn i fagleg og didaktisk verksemd – ei ”personliggørelse af vejledningsindholdet” (op.cit.: 190).

Gjennom mi lesing av desse to avhandlingane står det for det første fram for meg at det nettopp er gjennom å konseptualisere mastervegleiing som eit komplekst og dynamisk *rom*, at vi kan klargjere grunnlaget for kva for utdannande prosessar som kan finne stad her, og kva desse prosessane *er* eller *kan vere*. For det andre meiner eg at ei slik konseptualisering må setje ein del av dei rådande førestillingane til side, og starte med eit anna utgangspunkt. Eg vil klargjere kva eg meiner med denne siste påstanden ved å peike på to dikotomiar som eg finn på tvers av all vegleiingslitteratur, inkludert i avhandlingane til Bengtsen og Grant, og som eg meiner blir hindringar for å kunne opne opp vegleiingsrommet teoretisk og didaktisk.

To problematiske dikotomiseringar: allment – spesifikt og fagleg – personleg

I min lesnad av dei to utvalde avhandlingane, er det to problemområde dei begge både eksplisitt tek opp og som følger implisitt av arbeidet deira som eg har skissert over. Desse problemområda er nettopp dikotomiane *forholdet mellom det allmenne og det spesifikke*, og *forholdet mellom fag og person*.

Bengtsen problematiserer som utgangspunkt for sitt arbeid ”i hvor stor grad det er muligt at hjælpe vejledere til at forstå og vejlede i en *konkret* praksis ud fra en blotlægning af vejledningsgenrens abstrakte kategorier, genrelle skemaer og almene strukturer” (2012: 20). På samme tid som Bengtsen problematiserer abstrakte og allmenne strukturar, er det nett dette Bengtsen skaper gjennom ideen om innhaldsessensar og *stil*. Å identifisere ein samtale sin stil, kviler på fleire grunnforståingar. For eksempel nødvendigger dette, i mi meining, at konkrete samtalar (uansett kvar, når, kor lenge og med kven dei utspelar seg) er einskaplege storleikar, og uavhengig av kontekst er alle samtalar moglege å samanfatte i eit heilskapleg bilete. Ei slik grunnleggande trekk ved alle samtalar, ville i så fall kunne utgjere ein allmenn struktur ved vegleiingssamtalar.

Doktorgradsprosjektet til Bengtsen siktar mot å forstå ”hvorledes det enkelte vejledningsmøde rummer sine egne didaktiske udfordringer, der ikke nødvendigvis kan håndteres ud fra en forståelse af vejledningens almenndidaktiske udfordringer” (2012:68). Om eg forstår Bengtsen rett, meiner han at allmenndidaktikken knytt til vegleiing, slik han kjenner til den, ikkje gir gode nok grunnleggande eller allmenne forståingsmåtar som ein kan basere konkrete, didaktiske refleksjonar og vurderingar i. Dersom det er rimeleg å sjå den føreskrivande vegleiingslitteraturen og forskingslitteraturen som eg har gjort ein analytisk lesnad av i rammene av mitt doktorgradsprosjekt som uttrykk for allmenndidaktiske forståingar av mastervegleiing, vil eg langt på veg vere samd med Bengtsen i dette.

Eg vil derimot ikkje rette problemstillinga til eit spørsmål om allmenne eller spesifikke forståingsbilete. Eg vil gjerne snu på problemet og spørje kva for analytisk nivå allmenngjorde forståingsbilete rettar seg mot. Som eg har forsøkt å vise nokre eksempel på tidlegare i kapittelet rettar vegleiingsdidaktisk litteratur seg typisk mot konkret vegleiingspraksis og allmenngjer handlemåtar og tankemåtar knytt til eit empirisk felt som er svært komplekst og uføreseieleg. Det fører til at vegleiingsdidaktikk rører seg somme tider nært eit ”oppskriftsnivå”. Teoretisering nødvendigger abstraksjonar og allmenngjeringar. Spørsmålet er berre kva som vert allmenngjort. Dersom det er storleikar, aspekt og tilhøve

som ikkje kan vere allmenne fordi dei er konkrete og spesifikke i eit 'her og no' ein aldri kan reprodusere fullt og heilt, vert ikkje allmenngjeringane gyldige.

Problemet her er, etter mi meining, ikkje at vi skil mellom abstrakt og konkret, eller mellom allment og spesifikt, men kvar vi set dette skiljet og korleis vi nyttar det i didaktisk teoretisering. Eg spør meg om problemet her er at vi ikkje set tydelegare og meir nyanserte skilje, som kunne gjere at vi i større grad kan skilje ut og kritisk vidareutvikle dei abstrakte pedagogiske ideane som ligg som føresetnader for den didaktiske praksisen?

Både Bengtsen og Grant peikar på balansegangen mellom det faglege og det personlege som ei vesentleg problemstilling i vegleiing som undervisningspraksis. Dei ser også begge på korleis denne spenninga spelar seg ut i vegleiingssamtalen som pedagogisk møte.

Grant set relasjonen sentral i si forståing av vegleiing. I dette held ho fast at det faglege og det personlege heng uløyseleg saman, men i dette opprettheld ho også skiljet – eit skilje som ein også kan finne i majoriteten av vegleinglitteratur, til dømes slik vi finn ho hos Handal og Lauvås som eg presenterte ovanfor. Denne forståinga er knytt til særleg to aspekt (som heng saman) – *samtaletema* og *relasjon*. Dette er også to aspekt som dei to avhandlingane demonstrerer. Bengtsen, som er sosiolingvistisk orientert mot verbalitet i samhandling gjennom språklege uttrykk og det han kallar samtalen "indhold", utviklar eit apparat for å finne denne dikotomien i *samtaletema*. Grant på si side, finn at dette skiljet kjem til uttrykk både i institusjonell regulering av vegleiingsroller og kjem i spel i konkrete relasjonar mellom studentar og vegleiarar.

Forenkla vil det seie at vi kan kategorisere samtaletema som personlege eller faglege (og svært ofte ein mellomting), og vi kan sjå for oss 'personleg' og 'fagleg' som ytterpunkt i eit lineært spekter ein kan kategorisere relasjonar langs. Eg opplever dette skiljet som problematisk, og sjølvoppyllande i forskinga som nyttar dette som eit utgangspunkt for analyse. Ofte er skiljet knytt til ei verddivurdering der konklusjonane er at ein treng begge delar i høg grad, eller ein spesifikk balansert kombinasjon av desse dimensjonane eller kompetansane. Det er særleg "det personlege" som vert gjort til problem, og det normative spørsmålet blir "kor mykje" person det skal gjerast plass til i vegleiinga. Grant, til dømes, skriv:

[...] I have [...] come to a new regard for this 'impersonal' view, appreciating the desire to make a distinction between personal and work relationships – even though I will argue here that what makes supervision particularly complex (and potentially difficult

as well as pleasurable) in comparison to other forms of university pedagogy such as the lecture or the seminar is that, for both supervisor and student, the academic and the personal come together there in an unusual way (Grant 2005b: 6).

Ho slår programmatisk fast at "the academic and the personal are inseparable" (op.cit.: 79). Men felles for både Grant og Bengtsen er at forsøka på å konseptualisere dette programmet har som formål å *forene*, heller enn å *oppheve* skiljet eller legge eit grunnlag som *gjer skiljet overflødig*. Bengsten konkluderer til dømes med at den personlege dimensjonen skal vere ein fagleg ressurs, altså eit slags middel for det faglege arbeidet. Til grunn for dette ligg det eit uttalt menneskesyn og eit syn på kva fag er, som ikkje blir problematisert. Ved å oppretthalde dette skiljet (til dømes gjennom forsøk på å forene dei) blir det vanskeleg å opne heilt opp føresetnadane for etablerte forståingsbilete, og å skape grunnleggande nye forståingar av fenomen²⁰. Det er altså sjølve skiljet som er problemet, etter mitt syn. Og dette skiljet blir teke for gitt og kjem til uttrykk gang på gang utan ei grunngeving av korleis det er mogleg, og kvifor det er legitimt, å skilje fag og person i menneskeleg leving og oppleving.

Det er ikkje grunn til å forkaste ideen om at relasjonane mellom deltakarane i vegleiinga både er fundamentale for vegleiingsrommet og meir komplekse enn vegleiingsforskinga har vore i standt til å klargjere så langt. Eg deler også forståinga av at deltakarane i vegleiingspraksisar dannar handlings- og opplevingsmønster, og vegleiarane som inngår i denne praksisen gang på gang over tid har eit potensial for å utvikle mønster. Slike mønster er det mogleg å identifisere og drøfte ved å nytte slike omgrep og førestillingar som for eksempel "stil". Eg stiller likevel spørsmål om desse to omgrepa "relasjon" og "stil" potensielt står i vegen for nytenking fordi dei ikkje utfordrar grunnleggande forståingar om menneskeleg kunnskaping og samhandling. Dei blir difor to av dei omgrepa eg ønskjer å setje i bakgrunnen (i parentes) i dette prosjektet.

Desse to problemområda blir utforska i arbeida til Grant og Bengtsen, men dei skilja som ligg som føresetnad for at dette blir problematisk forblir uløyste problem. I min lesnad av desse to avhandlingane, og i forskingslitteraturen forøvrig, spør eg meg om nettopp dette: Blir desse føresetnadane – det forenkla skiljet som blir gjort mellom det allmenne og det spesifikke, og det uløyste skiljet som blir gjort mellom det faglege og det personlege – hindringar for å gjere ei fruktbar konseptualisering av kva som er *utdannande* i vegleiing? I

²⁰ Eg fornemmar at det også kan knytast til ei definering av studenten som ei materialisering av det personlege (som typisk normativt skal ha liten plass i vegleiinga) og oppgåva som ei materialisering av det faglege (som typisk normativt skal ha stor plass i vegleiinga). Ein slik gjer det didaktiske verksemdsfeltet uklart, og ein kan komme i situasjonar der spørsmålet blir om det er personen eller oppgåva ein vegleier. Det vanskeleggjer i alle fall ein mogleg definisjon eller identifisering av moglege utdannande prosessar i vegleiinga.

det følgjande kapittelet vil eg føre dette spørsmålet og andre spørsmål knytt til mastervegleiing som fenomen og som kunnskapsfelt, og samanfatte kva som ligg til grunn for dei problemstillingane eg har valt for dette doktorgradsprosjektet. Men først vil eg bringe eit tredje problemområde.

Ei problematisk verbalspråkleg forståing av meining, kunnskap og kommunikasjon

Det tredje problemområdet eg vil trekke fram er både eit metodologisk problem og eit teoretisk problem. Det er den verbalspråklege forståinga av meining, kunnskap og kommunikasjon.

Eg vil først ta tak i det aspektet som ligg oppe i dagen, eigenskapar ved vitskapleg språk og korleis vi nyttar det for å skape gode og klare teoriarbeid. Både daglegspråk og vitskapspråk er fullt av språklege bilete. I og med at teori ikkje berre er ordrekker, men i vel så stor grad handlar om forståingsbilete (sjå kapittel 5 og 6), kan metaforar og andre språkbilete henta frå andre fagområde og daglegspråket vere formålstenlege for å skape utgangspunkt eller heilskap for vitskaplege forståingsbilete innan eit fag. Styrken og det forførande med gode metaforar er at dei er tilgjengelege og har ein meiningsrikdom. Dei kan også umiddelbart bevege oss, ikkje berre intellektuelt. Både Grant og Bengtsen nyttar metaforar i analyser og i utvikling av teoretiske forståingsbilete på ein slik måte at dei typiserer – skaper typar. Hos Grant er mester-slave-motivet, som ho hentar frå Hegel, sentralt.

Metaforane hos Bengtsen tek nærast ei episk og poetisk form nokre stadar, slik som ”den forseglede røverhule”, ”genfødsel – Fugl Fønix genopstår fra asken”, ”det krystallinske univers”, ”heroisme og kviksand”, som hentar meiningsdjup og biletmateriale frå litteratur og myter. Eigenskapar ved eit poetisk språk, til dømes at det er fleirtydig, dramatiserande og verdilada, gjer at det i vitskapleg samanheng ikkje nødvendigvis gjer oss i stand til å skape nyansert presisjon. Poetisk språk *kan* også vere treffsikkert. Eit kraftfullt dikt kan treffe deg som ein knyttneve i magen. Presisjon i poetisk språk (ein vid ”kategori”) er ei annan form for presisjon enn i vitskapleg språk (ein vid ”kategori” det også). Språk får ulike formål i sinnleg poesi og i sakleg vitskap. Det kan vere effektfullt og nyskapande å bryte – å nytte omgrep, element eller verkemiddel frå eit område eller sjanger over i ein annan. I utforskande fasar kan forskarar setje i gang nye medvitsprosessar ut ifrå slike leikne brot. Fagområde og faglege normer kan setjast i rørsle. Utfordringa blir, når vi forsøker å sameine dei, at vi ikkje bidreg til at vitskapen mister si forklaringskraft og poesien mister si kraft til å bevege sjela.

Bengtsen problematiserer dette sjølv, når han drøftar si forståing av fenomenologisk stilanalyse, og filosofane Max van Manen og Graham Harman sine oppfatningar om at ei fenomenologisk skildring er best dersom ho byggjer sitt språklege uttrykk på litterært språk, spesielt poesi og drama. Han meiner at eit slikt språk somme tider gir analyse der meininga er uklar og det konkrete fenomenet som skal klargjerast framstår abstrakt og obskurt (2012: 118).

Kapittel 4 PROBLEMATISERING OG PROBLEMSTILLING

4.1 Problematisering av mastervegleiing som universitetspedagogisk kunnskapsfelt

I det førre kapittelet teikna eg opp mastervegleiing som eit kunnskapsfelt innan faget universitetspedagogikk. Og *det* er det denne avhandlinga dreier seg om: universitetspedagogisk kunnskap om mastervegleiing. Ambisjonen til denne avhandlinga er ikkje å katalogisere denne kunnskapen, men å kritisk problematisere han og konstruktivt foreslå nokre inngangar til å utvikle denne kunnskapen.

Kunnskap om verksemdsfeltet kan vi ikkje sjå eller utvikle lausrive frå verksemdsfeltet i røynda. Difor har eg i kapittel 2 skissert mastervegleiing som institusjonalisert verksemdsfelt, slik dette framstår formalisert i to konkrete tilfelle ved eit norsk universitet. Eg kjem tilbake til dette i siste kapittelet, men i resten av avhandlinga skal eg rette blikket mot eit anna område av verksemdsfeltet; mastervegleiing, slik ho utspelar seg i stadig nye ”her og no” i kvardagsrøynda til studentar og vegleiarar. Dette blikket er styrt av problemstillingane for prosjektet, og dei vil eg gjere greie for her. Eg tek til med ei problematisering av mastervegleiing som universitetspedagogisk kunnskapsfelt, der eg samanfattar det eg ser på som problematisk i det feltet eg tok for meg i førre kapittel. Deretter presenterer eg problemstillingane og klargjer grunnlaget for kvifor eg har utforma dei slik.

Det vart gjort klart i førre kapittel at det finst rikeleg med kjelder til vegleingskunnskap som er i spel i norsk høgare utdanning. Ein del av dette er handboklitteratur, gode måtar å drive vegleing på, praktiske råd og verkty ein kan ta i bruk som vegleiar. Litteratur som fyller sjangeren sitt formål. Ein annan hovudkategori er forskingslitteratur, som i prinsippet har høve til å distansere seg frå deltakarposisjonen i verksemdsfeltet og som slik har potensial til å kritisk betrakte og opne opp kunnskapsfeltet.

Mastervegleiingslitteraturen sett under eitt (både føreskrivande- og forskingslitteraturen) operer ut ifrå meir eller mindre same grunnmodell, som eg vil samanfatte slik:

Vegleing er ei verksemd som involverer aktørar i to roller; *vegleiaren* og *den som blir vegleia*. Den konstituerande aktiviteten for verksemda er *kommunikasjon*. Vidare har vegleinga eit *objekt*, altså noko som vegleiaren og den som blir vegleia kommuniserer om. Vegleinga har eit eller fleire *formål* knytt til *endring* hos den som blir vegleia og knytt til objektet. Som praksis har vegleing også ein *kontekst* og eit *tidsforløp*.

I litteraturen blir det brukt mange ulike omgrep for å namngje dei ulike posisjonane og elementa i grunnførestillinga av mastervegleiing, og mange ulike måtar å utforme vegleiingsdefinisjonar på. Særleg den som blir vegleia blir forsøkt gitt namn som ikkje skaper eit bilete av ein (passiv) ”mottakar” av vegleiing. Bak desse namneforsøka, vil eg likevel hevde at det ligg ei grunnleggande forståing av ein mottakar. Eg har i alle fall til gode å sjå arbeid som operer med studentar som *driv* vegleiing. *Den* aktiviteten blir lagt til vegleiaren. Den dyadiske forståinga av deltakarposisjonane gjeld også i modellar som framhevar gruppebasert vegleiing og arbeidsprosessar mellom medstudentar. I slike tilfelle trer gruppa og medstudentar inn i handlingsrommet som høyrer til ”den som blir vegleia”, gjennom å *motta* verkty eller rammer for vegleiinga og arbeidsprosessane.

Kommunikasjon er sentralt i alle vegleiingsmodellar, men det kan ligge ganske ulike forståingar av kommunikasjon til grunn. Kva som blir rekna som objektet i vegleiinga varierer også. Svært ofte er det ein tekst eller eit prosjekt (t.d. eit arbeid som skal føre fram til ei ferdig masteravhandling), men det kan også vere eit problem, ein prosedyre, og svært ofte er det overordna objektet skriveprosessen.

Korleis formålet for vegleiing blir definert, er det som spriker mest. Det er gode grunnar til det – det er særleg på dette punktet at dei spesifikke faglege måla spelar inn. Det er likevel eit gjennomgåande trekk at formål knytt til objektet (til dømes teksten eller skriveprosessen) er oftare og meir eksplisitt tematiserte enn formål knytt til endring hos den som blir vegleia. Ei anna gjennomgåande trekk er at formål for mastervegleiinga blir knytt til tidsramma (for objektet), eller sagt rett fram: gjennomføring på normert tid.

Måla knytt til gjennomføring av eit forløp med eit tilfredstillande resultat innan ei viss tidsramme, er *strukturelle* mål. For prosessar innan eit utdanningssystem er det ikkje oppsiktsvekkande i seg sjølv at strukturelle mål eksisterer, tvert om er dette føresetnader for utdanning som strukturert verksemd. Utdanningssystemet i norsk høgare utdanning er lagt opp slik at det er delt opp i einingar som må fullførast. Dette er ein forvaltningsmessig struktur som støtter opp under forvaltningsprosessar. Spørsmålet på den eine sida blir da: Kva rom for utdannande prosessar skaper dei institusjonelle strukturane? På den andre sida kan vi snu spørsmålet og spørje: Kva for institusjonelle strukturar krevjast for å skape eit rom for dei utdannande prosessane vi ønskjer? Desse spørsmåla kjem eg tilbake til i siste kapittel i avhandlinga.

Om ein går ut over denne grunnforståinga og ser på kva for konkrete aspekt ved mastervegleiing som blir tematisert i forskingslitteraturen, er den nordiske og skandinaviske

forskninga i stor grad på linje med den anglo-amerikanske forskninga; det meste handlar om vegleiiing på doktorgradsnivå, med nokre unntak som tek for seg forskingsvegleiiing på masternivå. Størsteparten av denne forskingslitteraturen tek for seg eit eller fleire *aspekt* ved vegleiiingsverksemda, til dømes *skriveprosess, kommunikasjonen og relasjonen mellom vegleiar og student* eller *forholdet mellom faglig og personleg dimensjon*. Det er ikkje substansiell kritikk mot eit forskingsprosjekt at det har eit avgrensa tema. Tvert om må det jo fokusering til for å kunne sjå klart. Grunnen til å trekke fram avgrensingane i forskingspublikasjonane som ligg føre, er for det første å peike på at forståinga av vegleiiing som heilskap, eller ei heilskapeleg forståing av vegleiiing som ligg til grunn, ikkje har blitt problematisert eller utforska i særleg grad, og for det andre å sjå klarare kva for aspekt som ikkje er like mykje utforska.

For å ta det første først. Når forståinga av ein utdanningspraksis skal gjerast handgripeleg i tanke og handling, vert det tydeleg at ein kan velje strategiar som rettar seg mot å opne opp aspekt ved praksisen, eller å lukke. Det er ikkje ”handgripeleggjinga” – konseptualiseringa – i seg sjølv som lukkar. Det opne er ikkje det same som det uklare. Det lukka er ikkje det same som det klargjorde. Skiljet eg gjer mellom opning og lukking handlar om kva som blir klargjort og ikkje minst på kva måte.

Litteraturen som tek for seg mastervegleiiing spenner ut eit mogleg handlingsrom i utdanningspraksisen gjennom å *opne* nokre aspekt og å *lukke* andre. Den felles grunnmodellen eg meiner å sjå som rådande i fagfeltet universitetspedagogikk kan sjå tilforlateleg og klargjerande ut ved første augekast. Men dersom ein skal forsøke å sjå kritisk på han, kan ein til dømes sjå at han potensielt lukkar *deltakarposisjonane* og *retninga* i vegleiiingsverksemda. *Førehandsdefinering og typifisering av utfordringar og problem* som kan dukke opp i ein konkret vegleiiingsprosess er ein annan måte å lukke på. Eit spørsmål som melder seg då er kor stort rommet er for utfordringar som forståings- og handlingsreiskapane i vegleiiingsmodellen ikkje gir ein svar på? Det *uføreseielege* er ein uomgjengeleg kvalitet ved eit pedagogisk møte og ein pedagogisk relasjon. Å lukke vil seie å forsøke å føreseie *bort* det uføreseielege ved å gi reiskapar til å definere på førehand typiske hendingar og handlingar, problem og løysingar. Å lukke vil handle om å sjå det uføreseielege som *destruktivt* problematisk. Å opne vil handle om å sjå det uføreseielege som *konstruktivt* problematisk. Å opne vil seie å forsøke å gi reiskapar som kan gjere ein i stand til å møte det som dukkar opp og sjå handlingshøve.

Det vil vere eit tankeeksperiment å sjå for seg ein utdanningspraksis der alt er ope og ingenting lukka, sjølv om altså lukka/ope ikkje tyder klargjort/uklart. I utdanning, som er målretta verksemd, må i alle fall noko vere forsøkt førehandsdefinert. Spørsmålet er kva som blir definert på førehand – og kva rom det gir for at noko nytt kan oppstå. I eitt av fragmenta frå den greske ”førsokratiske” filosofen Heraklit seier han: ”Hvis du ikke forventer det uventede vil du ikke finne det, for det er vrient å oppsøke og vanskelig” (Nilsen 2012). Sjølv om det ligg eit normativt fundament i mi framstilling av spenninga mellom det opne og det lukka, er ikkje mi normative haldning at *alt* skal vere ope. Det er meir snakk om ein kritisk inngang til å forsøke å få auge på kva som er ope og kva som er lukka. Kvifor og kva blir konsekvensane av dei opningane vi gir rom til?

Den allmenne modellen blir problematisk dersom denne grunnforma forblir ”tom” samstundes som den opererer på eit idéplan og som norm. Den må kvalifiserast og bli utfordra av empirisk innsikt, og slik motverke at empiriske tilfelle blir framstilt – implisitt og eksplisitt – som ufullstendige skuggar av idealet. Etter mi orientering i universitetspedagogisk forskning, vil eg seie at denne enkle grunnførestillinga får innforståtte tydingar som ikkje blir tilstrekkeleg problematisert. I den grad forståinga av vegleiing blir problematisert er det snakk om problematisering av utvalde aspekt, ikkje ved biletet som heilskap. Eg kan knyte til eit døme frå kapittel 3 for å klargjere kva eg meiner: Skiljet mellom faglege og personlege dimensjonar i vegleiing blir problematisert av fleire. Gjennom tallause forsøk på å sameine dette på ulike vis, driv universitetspedagogikken paradoksalt nok ei oppretthalding dette skiljet. For verkeleg å få bukt med dette vanskelege skiljet, treng faget i staden å finne eit utgangspunkt, ei forståing av mennesket og av vegleiing der dette skiljet blir irrelevant eller ikkje mogleg.

Det eg meiner blir tydeleg, er at kva som er utdannande i vegleiinga ikkje blir tematisert. Det framstår som ei *blindson*e i det universitetspedagogiske kunnskapsfeltet. Kva er samanhengen mellom verktyskildringane av vegleiing og det vegleiinga skal føre til? Korleis bidrar dette til utdanninga? Her finn eg fleire moglege spor og inngangar både i den føreskrivande litteraturen og i forskingslitteraturen, særleg i den norske og nordiske litteraturen. Det er mogleg at den norske og nordiske tradisjonen for universitetspedagogikk i større grad tematiserer nettopp slike pedagogiske spørsmål. Det kjenner eg meg ikkje trygg på å kunne hevde. Mine problemstillingar ser eg uansett ikkje som motsetnader til dei perspektiva som vi finn til dømes hos Per Lauvås, Gunnar Handal, Olga Dysthe, Barbara Grant og Søren Bengtsen. Eg opplever at mine perspektiv står i samheng med mange av dei

samme vegleiingsperspektiva. Eg er i dette prosjektet er retta mot å utvikle desse perspektiva som ”er i slekt” og undersøke eit bestemt teoretisk grunnlag, spesifikt knytt til korleis vi kan forstå utdannande prosessar – og korleis vi kan erfare dei i vegleiingspraksis.

Eg trur dei kunnskapande prosessane som skjer mellom oss i vegleing har eit stort utforska potensial, fordi ein del teoriarbeid stoppar i relasjonen, i dialogen, i rammene. Kunnskaping har ei birolle i forhold til det som står i fokus i desse avhandlingane. For å sjå på utdannande prosessar, må kunnskaping gjerast til fokus, meiner eg.

Ein står altså framleis med to problem: For det første: Vegleing i praksis er spesifikt – det er konkret, komplekst og kontekstuel. Rettesnorene våre – vegleing slik vi forstår fenomenet i teori – er allmenne abstraksjonar som sjeldan gir oss fullt og heilt oppskrifter klare til å setje i spel i praksis, men som *burde* gi oss forståingsmåtar som gjer oss i stand til å sjå og forstå det vi står overfor i eit konkret pedagogisk møte, og som kan gi handlekraft og forklaringskraft til moglege vegar å gå. For det andre handsamar universitetspedagogikken først og fremst mastervegleing som undervisningsform, og rører i liten grad ved kva som er *utdannande* i det vi gjer i denne forma.

Basert på den problematikken eg har peika på i kapittel 4.1, melder det seg fleire spørsmål. For det første: Kan vi sjå kritisk analytisk på vårt bilete av vegleing? Opne det opp? Kva skulle i så fall ligge til grunn, og korleis skal ein gå fram for å ikkje berre dekonstruere det eksisterande biletet, men konstruere eit opnare bilete – eit bilete som både opnar for å forstå den empiriske røynda i sin kompleksitet og kontekstualitet og som opnar for ulike ideal – som likevel er klargjerande?

Etter mitt syn handlar dette om at universitetspedagogisk teori har eit uklart område som gjeld korleis vi forstår føresetnadane for den pedagogiske verksemda i høgare utdanning, og spesifikt i mastervegleing. For meg gjeld dette særleg forståinga av to: forståinga av *kunnskaping som mellommenneskeleg fenomen og prosess – og kva for rom det er mogleg å skape for dette i vegleing*. Dette gjer det til pedagogisk føresetnadsproblematikk.

4.2 Pedagogisk føresetnadsproblematikk

Pedagogikk som akademisk disiplin eller som fagområde er ikkje nokon eintydig storleik. Pedagogikk står i tradisjon med eller i vekselverknad med andre fagdisiplinar, til dømes historie, filosofi, psykologi og sosiologi. Utan at eg underkjenner andre faglege tilnærmingar i forskning på høgare utdanning – *vert om* meiner eg at vi ikkje kan forstå komplekse samfunnsaspekt ved å drive einsidig og einsarta forskning – vil eg likevel tydeleggjere på kva

måte *dette* prosjektet er eit *pedagogisk* retta universitetspedagogisk arbeid. Det er ei viktig presisering nettopp fordi den faglege ståstaden gjer at vi stiller merksemda mot bestemte fenomen i feltet, og stiller bestemte spørsmål.

Kva er det så vi stiller merksemda mot gjennom pedagogikken? Dei mest vanlege identifiseringane av ”pedagogikkens gjenstand” peikar ut oppseding (”oppdragelse”), danning, læring, undervisning og utdanning eller opplæring (Brunstad et al. 2015: 15). Alle desse ulike omgrepa dreier seg om langsgåande prosessar i samfunns- og menneskelivet. Formålet med prosessane er endring som får betydning for livet og livsløpet til individet i eit fellesskap.

Den pedagogiske filosofen Paul Martin Opdal legg vekt på verksemdsaspekta ved desse prosessane, og skriv at det er gjennom *verksemdstypane* at pedagogikk konstituerast som fag:

Min grunnleggjende antagelse vil være at faget pedagogikk springer ut av og får sin egenart ved å være knyttet til bestemte virksomhetstyper som ikke er til å komme utenom, nemlig til oppdragelses- eller kanskje snarere dannelsesvirksomhet, til utdannings- og til undervisningsvirksomhet. (1998: 221)

Pedagogisk teori er, i følgje Opdal, ”forsøk på å klargjøre, utdype og integrere de forutsetninger virksomheter av denne art bygger på” (1998: 222). Pedagogiske problem er føresetnadsproblem. Både pedagogiske praksisar (verksemdar) og pedagogikk som vitskapleg verksemd er konkrete verksemdar historisk og kulturelt. *Verksemdstypane* derimot ser vi for oss som allmenne eller overhistoriske fenomen eller prosessar. Pedagogisk forskning problematiserer føresetnader både for dei konkrete historiske og kulturelle verksemdene, og for dei allmenne verksemdstypane og prosessane. Ein universitetspedagogikk som er eit spesialfelt innan pedagogikken får også dette doble blikket.

I kapittel 3.1 skisserte eg universitetspedagogikken som fagfelt, og peika på korleis vi som står i det universitetspedagogiske verksemdsfeltet, står overfor ei eksplisitt forventning om at vi skal bidra til å *forbetre praksis* gjennom utdannings- og utviklingsverksemda vår. Det er ein vanleg påstand i fagartiklar som omhandlar forskingsvegleiing og/eller mastervegleiing spesifikt, at vi treng å vite ”meir”, og eit håp om at *meir* eller ”*auka*” kunnskap vil føre til *betre praksis* og ”*auka læring*”. Til dømes er denne vanlege grunnhaldinga spissformulert slik i ein dansk forskingsrapport: ”Øget viden forventes at bidrage til øget læring og kvalitativt bedre specialer” (Jensen og Christensen 2012: 2). Dette er eg ikkje utan vidare samd i. I mi meining treng vi ikkje å vite *meir* (dersom viten skulle la seg gjere å handtere som mengde) om det vi veit ein god del om frå før akkurat no. Vi treng å

utvide eller utvikle vår viten om andre aspekt, og spesielt treng vi å utvikle teoretisk viten som gjer oss i stand til å sjå feltet og verksemda vi er i på nye måtar.

Den teoribruken og teoriutviklinga som pregar fagfeltet ser eg i samanheng med denne forventninga om å forbetre praksis *direkte*. Mykje av dette er retta mot å setje ord på det som vi opplever som bra (til dømes gjennom ”best practice”-analyser), å forbetre eksisterande modellar og å utvikle metodar. Det er ikkje berre eit spørsmål om vegleing er ”underteoretisert”, slik blant andre Barbara M. Grant peikar på (2005b: 8), men teoriarbeidet rettar seg mot eit praksisnært nivå og har sjeldan rom for å problematisere teke for gjevne grunnførestillingar.

Det finst eit ”spenningsfelt” mellom forskning som har som formål å nyttast for å utvikle praksis og forskning som ser kritisk på føresetnadane for utdanning og undervisning ved universiteta. Paul M. Opdal skriv: ”Området for pedagogisk teori faller sammen med området for de forutsetningstyper oppdragelses-, dannings-, utdannings- og undervisningsvirksomhet bygger på” (1998: 236). I førre kapittel utsette eg føreskrivande litteratur og forskingslitteratur for kritisk analyse. Kritikken i analysen her er ikkje å vere ”kritisk” i tydinga å finne feil og manglar, men i tydinga å sjå klart føresetnader og problematisere dei sakssvarande. Det ein slik analyse kjem fram til er det eg vil kalle *føresetnadsproblematikk*.

Denne avhandlinga tek opp pedagogiske føresetnadsproblem knytt til utdanningsverksemd – nærare bestemt til ein bestemt *undervisningspraksis – mastervegleiing*. Problemstillingar som har undervisning som omdreiingspunkt, slik som er tilfelle i denne avhandlinga, vil også kunne kallast *allmenndidaktiske spørsmål* dersom ein legg til grunn det Reidar Myhre kallar ei ”vid” forståing av didaktikkomgrepet. Hos Myhre er ei grunnleggande forståing av didaktikk å sjå det som *undervisningsteori* (2001: 24-25). Det er ein glidande overgang mellom det vi med Opdal kan kalle pedagogiske føresetnadsproblem og det rommet Myhre gir for didaktiske grunnlagsspørsmål. Didaktiske grunnlagsspørsmål, slik Myhre ser det, gjeld for eksempel tema som ”strukturen i undervisningssituasjonen slik den konstitueres av forholdet mellom elev, lærestoff og lærer og de rammene den er innfelt i” og ”forholdet mellom undervisning [...] og læring og det prinsipielle forholdet mellom undervisning og oppdragelse” (ibid.).

Det er nettopp som *utdanningspraksis* eg er interessert i mastervegleiing, ikkje som eit eksempel på den heilt allmenne kategorien ’samtale’ eller ein samlekategori som ’vegleiing’. At eg kategoriserer det som ein utdanningspraksis tyder at vegleingsverksemda står i ein

bestemt institusjonell samanheng, og har bestemte formål. Desse formåla har eg valt å kalle "utdannande" – eit ope omgrep eg vil gjere nærare greie for i kapittel 5 og 8 og som også blir vidare kvalifisert og utfordra gjennom den empiriske analysen i kapittel 9. Når eg i problemstillingane nedanfor spør etter kva som er utdannande i *undervisningspraksisen*, ligg det som føresetnad at eg nyttar undervisning i vid tyding, og at forskingsvegleiing blir *ein* undervisningspraksis av fleire, t.d. førelesing, seminar, laboratorieundervisning og verkstad. Spørsmålet om kva som gjer ein utdanningspraksis utdannande ligg som eit grunnleggande pedagogisk spørsmål i denne avhandlinga. Det må ikkje forvekslast med eit spørsmål om kva som gir "mest læring" eller "effektiv undervisning".

4.3 Problemstillingar i denne studien

Problematiseringa over kan ein summere i eit overgripande spørsmål: *Korleis kan vi forstå vegleiing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet som ein utdannande praksis?* Ut ifrå dette spørsmålet har eg formulert to problemstillingar som eg har arbeidd ut ifrå i dette prosjektet. Dei to problemstillingane gir studiet av mastervegleiing som utdannande praksis to innfallsvinklar.

A) Korleis kunne vi konseptualisere mastervegleiing ved universitetet som ein utdannande praksis?

Denne problemstillinga fordrar eit teoretisk arbeid. For meir enn ti år sidan peika Stjernø-utvalet i *Sett under ett NOU 2008:3* på behovet for ei styrking av forskning på høgare utdanning, både nasjonalt og internasjonalt. Dei problematiserte også den varierende kvaliteten på den forskinga som er gjort innan feltet, og etterlyste forskning som i større grad viser teoretisk og metodisk medvit, og som er *teorigenererande*. Førre kapittel synte at det ikkje finst så mange teorigenererande prosjekt i det universitetspedagogiske forskingslandskapet, og fleire av desse har i hovudsak arbeidd med empirinære, handlingsfremjande modellar. Etter mi vurdering er det berre få arbeid som genererer teori som utfordrar måten vi tenkjer på utdanning på innan universitetspedagogikk.

Alexander von Oettingen plasserer allmenndidaktisk teori som refleksjonsteori, der den allmenndidaktiske kvaliteten i undervisning og læring blir gjort til gjenstand for kritisk refleksjon (2017: 194). *Kritisk refleksjon* er utbreidd som målsetjing for den allmenndidaktiske verksemda innan universitetspedagogikk. Refleksjon kan auke medvit og klarsyn for premisser. For at vi ikkje skal seie oss nøgde med å sjå klart, men også streve etter

å utvikle nye perspektiv på kvalitet i undervisningspraksisane, må vi etter mi meining legge til *analytisk rekonstruksjon* i forlenginga av refleksjonsprosessen.

Formålet i mitt prosjekt blir å ikkje berre modifisere rådande forståing av vegleiing, men gå bakanfor dei problematiske føresetnadane denne kviler på. Eg forsøker å rekonstruere ei forståing av mastervegleiing som legg andre føresetnadar til grunn, la ho bli utfordra av empirisk innsikt – vegleiing i røynda, og drøfte kva ein eventuell annan måte å forstå vegleiing på kan gi oss av perspektiv på det vi driv med i høgare utdanning.

Teoriarbeid føregår ikkje lausrive frå den empiriske røynda vi forsøker å klargjere gjennom eit analytisk språk. Det er tvert om når teori vert sett i ”dialog” med røynda at teoriarbeid kan lukkast. Det handlar ikkje om å hente eit nokolunde brukbart teoretisk rammeverk og plassere eit utsnitt av røynda inn i dette. Det er heller ikkje å hente ei kvardagsforståing av eit røyndutsnitt og ureflektert ”vitskapleggjere” det. Ambisjonen i dette prosjektet er ikkje å lage ei heilt alternativ forståing av vegleiing, men å bygge kritisk analytisk på det etablerte og på empiriske analyser og lansere verkty til å tenkje kritisk analytisk med. Difor spør eg ikkje korleis vi *skal* eller *bør* konseptualisere mastervegleiing, men eg tek på meg å lage eit forslag som *vi kunne* drøfte vidare saman.

Vitskapleg teori er konseptuell – den er bygd opp gjennom språk. Språket må gi meining, og må bli til gjennom ein dialektikk – eit analytisk resonnement – mellom teori og empiri. Konseptualisering er teoriarbeid. Teoriarbeidet skal gjere utsnitt av røynda transparente for oss gjennom eit analytisk, systematisk språk, der omgrepa gjer røynda gjenkjenneleg og samstundes ordnar henne slik at ho framstår systematisk og handgripeleg for oss. Teori gir oss forståingsreiskapar. Dei er allmenne i det at dei overskrid einskildtilfellet her og no, og gjer oss i stand til å forstå dette eine som eit uttrykk for ’noko’.

B) Kva skjer i vegleiingssamtalar og korleis er dei utdannande?

Denne problemstillinga er empirisk retta. Kva kan vegleiing vere, dersom vi tenkjer dette som eit empirisk spørsmål? Kva kan finne stad i ein vegleiingssamtale til dømes? Kva har alt det som føregår der med utdanning å gjere?

Studenten sitt arbeid med masterprosjektet føregår ikkje åleine i vegleiingssamtalar eller i samhandling med vegleiar. Til dømes kan andre folk spele inn i arbeidsprosessen – medstudentar, informantar/deltakarar, faglærarar, fagfolk, familie, vennar – så vel som naturopplevingar og kulturopplevingar. Utdanningspraksisen mastervegleiing føregår på mange ”arenaer”. Relasjonen mellom vegleiar og masterstudent kan ta til og utvikle seg på

mange ulike vis, og samarbeidet mellom dei i perioden studenten arbeider med masterprosjektet kan føregå på ganske så ulike måtar.

Med medvit om dette, har eg likevel sett fokuspunktet i dette prosjektet i *vegleiingssamtalen*. Det pedagogiske møtet er sentralt i mitt syn på utdanning. Det er her utdanning går føre seg. Det er kjernen i ein utdannande praksis. Eg vil difor inn i det situerte møtet – situasjonen – for å skape eit empirisk grunnlag for å nærme meg *det utdannande*. Spørsmålet om kva som føregår der er mangefasettert; *korleis* jobbar dei i det dynamiske rommet som er uføreseieleg, *kva* arbeider dei med, *kven* arbeider der, *kva* arbeider dei i, osv.? For å kunne svare på noko av dette, må eg tre inn i rommet for å få innsikt. Difor ønskjer eg å studere konkrete møte in situ, in vivo.

Problemstilling B er i røynda to spørsmål som kunne ha vore stilt kvar for seg. Åleine får dei likevel ei anna tyding. Å ta spørsmålet ”kva skjer i vegleiingssamtalar” isolert og fullstendig på alvor føreset ei empirisk eksplorerande og katalogiserande verksemd utan ende. Å spørje korleis vegleiingssamtalar er utdannande kunne like gjerne tolkast som eit filosofisk spørsmål eller som eit teknologisk spørsmål som ville krevje eit eksperimentelt forskingsdesign retta mot å skaffe evidensbaserte føresegnar om kva som er og kva som ikkje er utdannande samtalar. Eg har valt å lage ei samansetjing av desse spørsmåla til *ei* problemstilling. Det er altså ikkje to spørsmål som skal svarast på i rekkefølge, men i røynda ei problemstilling som både skal opne opp ei verksemd for å kunne sjå på kva som føregår, og samstundes i det som føregår å kunne få auge på potensielle svar på ei bestemt interesse for kva det utdannande i denne verksemda kan vere. Slik er det tenkt, og det er forklaringa på formuleringa.

Problemstilling A og B står i eit dialektisk forhold til kvarandre. Ikkje berre er undersøkingar av røynda (empiri) naudsynt i konseptualiseringsarbeidet, men det er også naudsynt å ”teste” det konseptuelle rammeverket på røynda. Vil eit bilete som byggast opp av andre omgrep mogleggjere andre forståingar, og gjere meg i stand til å skape analytisk innsikt i reelle vegleiingssamtalar i all sin kompleksitet og kontekstualitet? På samme måte må også utdanningsomgrepet ”testast” på konkrete vegleiingssituasjonar dersom det skal få ein revitalisert plass i praksisane i høgare utdanning. Empiriske analyser av reelle vegleiingssamtalar mellom studentar og vegleiarar er altså naudsynte i konseptualiseringsarbeidet. Det finst berre nokre få slike analyser frå før, og difor må dette bli ei hovudsak i mitt prosjektet.

Vegleing ved universitetet er eit ope rom med ei lukka dør. Eg har ønska å komme inn i vegleingsrommet, og har difor videoopptak som observasjons- og dokumentasjonsform. Videoobservasjon har vore nytta innanfor klasseromsstudiar, både norske og utanlandske. Det er relativt sett førebels ei ganske ny tilnærming, og metodologien knytt til bruk av videomateriale som dokumentasjon på samhandling er framleis under utvikling. Metodologisk har mitt prosjekt få liknande arbeid i norsk samanheng innanfor forskning på forskingsvegledning, og slik bidreg det også til ei metodologisk nyorientering eller utvikling.

DEL 2 FØRESETNADER FOR FORSKARARBEIDET

Det eksisterer (heldigvis) ikkje eit eintydig og felles bilete av røynda, mennesket, fellesskap og vitskap blant human- og samfunnsvitskaplege forskarar. Dette gjer at kvar og ein av oss er nøydde til å gjere desse bileta eksplisitte, slik at vegane fram til innsiktene vi skaper gjennom forskinga vert transparente – opne for gransking. Perspektivet på forskingsfeltet, vitskapsteori og metodologi, prosjektutforminga og analysestrategien – alt dette går inn under det eg har kalla *føresetnader for forskararbeidet*. I mi meining er det føresetnadane for akkurat det arbeidet eg har gjort i dette aktuelle forskingsprosjektet som er relevant å synleggjere i avhandlingsteksten.

I kapittel 2 plasserte eg mastervegleiing som verksemd i det institusjonelle feltet norsk mastergradsutdanning, og i kapittel 3 som område i det universitetspedagogiske kunnskapsfeltet. I desse felte identifiserte eg eit problemområde der eg i kapittel 4 peika ut *utdannande prosessar i vegleiingsrommet* som hovudsaka for dette forskingsprosjektet. I kapittel 5 gjer eg transparent kva for teoretiske perspektiv eg legg til grunn for å nærme meg *utdannande prosessar i mastervegleiing* som forskingsfelt. Eg gir eit systematisk oppbygd bilete av dette feltet der eg plasserer utdannande prosessar som eit aspekt ved det eg vel å kalle *fellesskapsslivets og menneskelivets kunnskapande prosessar*. Perspektivet på utdanning er fundert i ei bestemt forståing av kunnskap og av meiningsskaping i intersubjektivt samvirke.

Den samme forståinga ligg til grunn for mitt syn på forskaren og føresetnadane for den konkrete forskingsverksemda – det vi ofte kallar *vitskapsteori og metodologi*. Dette klargjer eg i kapittel 6, og her vert det altså ikkje ei generell gjennomgang av kultursosiologisk vitskapsteori og metodologi, men spesifikt den vitskaplege tilnærminga som ligg til grunn for, og som har blitt vidareutvikla gjennom, dette prosjektet. I dette kapitlet gjer eg også greie for korleis eg har gått fram i konseptualiseringsarbeidet som både er metode og bidreg til resultatata i dette forskingsprosjektet.

I kapittel 7 gjer eg greie for korleis eg konkret har gått fram med det empiriske arbeidet. Her går eg gjennom kva for utval og innsamling av materiale, datatypar og analysestrategi som ligg til grunn for dei empiriske analysane i del 3, og peikar også på korleis eg har sett det empiriske arbeidet i ein konstruktiv dialektikk med teoriarbeidet.

Kapittel 5 UTDANNANDE PROSESSAR SOM FENOMEN I FORSKINGSFELTET

5.1 Pedagogikk stiller merksemda mot verksemder og prosessar

I kapittel 4 peikte eg på at dette prosjektet rettar seg mot å problematisere, analysere og konseptualisere føresetnader for pedagogisk verksemd. I pedagogikken som vitskap finst det eit potensial til å sjå fellesskapslivet og menneskelivet som heilskap. Menneskelivet er potensielt langt og vi inngår i ulike pedagogiske relasjonar, konstallasjonar og situasjonar som vi opplever som ulikearta. Universitetspedagogikken er eit av dei fagområda som er med på å trekkje dei pedagogiske perspektiva på menneskelivet og samfunnslivet ut over barndom og ungdom. Synet på den pedagogiske relasjonen mellom barnet og den vaksne bringer med seg premisser som ikkje nødvendigvis er gyldige i ein pedagogisk relasjon mellom to vaksne. Det som likevel ligg til grunn som pedagogiske perspektiv er merksemda om verksemder og prosessar.

Lars Løvlie og Kjetil Steinsholt kallar pedagogikken ein *kulturdisciplin* (2007: 14), og til felles med dei andre samfunns- og humanvitskapane, tematiserer pedagogikk nettopp sambandet mellom individ og fellesskap. Etter mitt syn ligg den doble kultiveringa av individet og av fellesskapet i kjernen av det pedagogisk teori ser på og pedagogisk praksis driv med.

Kultiveringa av personen og av fellesskapet er gjensidig avhengige av kvarandre, og er to sider av kultiveringsverksemda. For analytiske formål vil eg kalle kultiveringsprosessen som skjer for kvar og ein av oss *danning*, slik at kultur-omgrepet (*kultivering*) kan nyttast til fellesskapskultiveringa. Utdanning inngår som element i dei større prosessane som vi kan kalle danning og kultivering, og omfattar prosessar som vedkjem både personen og fellesskapet. "Danning" inngår som eit analytisk omgrep i denne måten å tenkje på – eit analytisk omgrep som viser til allmenne livsprosessar. Det er når vi forsøker å målrette og styre desse prosessane systematisk inn mot konkrete målsetjingar i eit livsløp og i eit samfunnsliv, gjennom etablerte praksisar at vi kan snakke om *utdanning*.

Utdanning er ikkje berre eit variert fenomen som sosialt faktum, med ulike kultiverte former og innhald. Det er også eit komplekst fenomen dersom vi forsøker å sjå analytisk på føresetnadane for det, og vi kan sjå det frå ulike perspektiv og nærme oss på ulike måtar. Difor må eg konkretisere og spesifisere kva som ligg til grunn for mitt perspektiv og mi tilnærming gjennom ei klargjerande konseptualisering. Det overgripande ved utdanning kan

ein sjå på minst to måtar. For det første *spenner utdanning over ein periode i livet til kvar og ein av oss*, og vi kan også setje det som eit mogleg overordna mål for menneskelivet. For det andre *spenner utdanning seg over fellesskapspraksisar*, og vi kan også setje det som eit overgripande mål for samfunnslivet. *Utdannande prosessar* står med andre ord i dialektikken mellom individ og fellesskap.

I og med at det er det denne avhandlinga dreier seg om, har eg via heile dette lange kapittelet til å klargjere mitt perspektiv på utdannande prosessar. Det inneber ei klargjering av mitt syn på dannelsingsprosessar, utdanning og undervisning som *sosialt funderte fenomen*. Trass i den hengemyra som ligg og lurar i det ullne landskapet ”danning”, har eg gjennom arbeidet med dette forskingsprosjektet likevel funne at dette har vore det beste omgrepet å nytte i høve måten eg systematiserer menneskelivets og fellesskapslivets prosessar på. Det vil eg komme tilbake til i kapittel 5.2.9. For at mitt perspektiv på danning, utdanning og utdannande prosessar skal gi meining, må eg først gjere eksplisitt den vitenskaplege tenkinga som ligg til grunn for nettopp denne måten å forstå menneskelivets og fellesskapslivets prosessar på. Deretter vil eg halde fram skissa av eit mogleg dannelsingsomgrep, for å klargjere det ytterlegare som fundament for ei forståing av utdannande prosessar. Danning vert i denne samanhengen ikkje eit eksklusivt pedagogisk omgrep, men eit human- og samfunnsvitenskapleg grunnomgrep, fundert i ein bestemt fenomenologisk fundert sosiologisk tenkjemåte. Denne måten å tenkje på konstituerer eit visst menneskesyn som vil vere med på å klargjere føresetnadane for ei pedagogisk drøfting av kunnskap, dannelsingsprosessar og forståinga av det denne avhandlinga dreier seg om, nemleg *utdannande prosessar i mestervegledning*.

5.1.1 Dette er eit pedagogisk perspektiv basert på ein fenomenologisk fundert sosiologisk tenkjemåte

Det sosiologiske i dette prosjektet sit i perspektivet, ikkje i ”metoden”. Sosiologi rommar eit mangfald av førestillingar om og tilnærmingar til den sosiale verda. Den sosiologiske tradisjonen eg byggjer mitt perspektiv på, er ein fenomenologisk fundert kunnskapssosiologi. Vitenssosiologen Alfred Schütz er den som framfor alt legg grunnlaget for ein sosiologisk tenkjemåte som set det intersubjektive samvirket som fundament for (den sosiale) røynda. Schütz sitt kanskje viktigaste bidrag til menneskevitskapane er at han festa merksemda mot intersubjektivitet og gjorde henne til gjenstand for systematisk, analytisk utgreiing.

Røynd er kanskje eit uvant omgrep for mange. Det stammar frå norrønt, og finst både på bokmål og nynorsk, men er mest vanleg på nynorsk. *Røynd* er det verkelege (”virkelighet” på bokmål). Vi finn ”røynd” også i *røynsle*, som tyder ”erfaring”. *Røyndom* kan også nyttast

om det som er verkeleg, men høver best som synonym for ”sanning” (det som har blitt domfelt som røynd). *Det verkelege* er også eit omgrep som har nyttige konnotasjonar – til verksemd og våre handlingar. Kvardagsrøynda, det verkelege, er enkelt sagt det vi erfarer gjennom våre (sam)handlingar.

Når eg her nyttar omgrepet fenomenologi, er det nødvendig å spesifisere kva det er snakk om. Ingenting er eintydig når det kjem til ”fenomenologi”. Omgrepet er nytta på så vidt ulike måtar, at det er lite forklarande å nytte omgrepet ukvalifisert. I og med at eg plasserer dette prosjektet innan pedagogikk og universitetspedagogikk, er det lett å tenkje seg at eg plasserer meg innan forståingar av fenomenologi som finst både innan pedagogisk empirisk forskning og innan pedagogisk filosofi. Eit døme på slike forståingar av fenomenologi ser ein til dømes i avhandlinga til Søren S. E. Bengtsen som eg har drøfta aspekt ved i kapittel 3. Eg skal ikkje gi ei oversikt over alle desse moglege formene for fenomenologi her. Det er for omfattande. Men eg vil kort poengtere at fenomenologi i denne avhandlinga *ikkje* tyder ein bestemt *empirisk forskingsmetode* for å studere korleis vi opplever fenomen (”lived experience”), slik vi til dømes finn etablert av Max van Manen i det han kallar ”hermeneutic phenomenology” (van Manen 1997)²¹.

Fenomenologi inngår i dette prosjektet som *ein måte å tenkje på* som ligg til grunn for eit teoretisk perspektiv på det sosiale feltet, altså grunnlaget for ein *protososiologi* (Luckmann 2008). *Den fenomenologiske innstillinga* eg finn hos Schütz og som eg kan setje som utgangspunkt for min eigen ståstad handlar om å stille merksemda inn mot føresetnadane for – *a priori* – korleis vi skaper røynd. Det handlar ikkje om ein framgangsmåte for å finne fenomenas ”essens”, men ein analytisk tenkjemåte for å forsøke å klargjere fenomenas *føresetnader*.

Oppleving, i denne forståinga av fenomenologi, tyder *møte i fenomenet* – eit møte mellom verda og eit medvit. Opplevinga av eit fenomen i røynda er ikkje ein eller annan individuell versjon, det er sjølve røynda. Fenomenologi er ikkje eit grunnlag for ei relativistisk røyndforståing. Det handlar ikkje om ei relativisering av røynda, men ei *realisering av røynda*. I det følgjande vil eg forklare og demonstrere ei slik fenomenologisk

²¹ Kontrasteringa som eg gjer til van Manen sin ”hermeneutiske fenomenologi” i denne samanhengen, skal likevel ikkje tolkast som at eg er motstandar av denne forskingsmetoden, eller at måten eg nyttar fenomenologi på står *i motsetnad til* van Manen sin bruk. Slike drøftingar er ikkje relevante i denne samanhengen. Her er det simpelthen berre ei klargjering av at det er forskjellige måtar å forstå og bruke omgrepet ”fenomenologi” på.

fundering²², og eg byggjer i størst grad på Alfred Schütz, Peter Berger og Thomas Luckmann sine arbeid i min måte å tenkje sosiologisk på.

Det er heller ikkje tilstrekkeleg å namngje perspektivet som sosiologisk. Sosiologi er så fleirtydig at nokre få sentrale sosiologiske omgrep lett kan leie tankane til perspektiv som ligg langt frå det som rår i dette prosjektet. Samanstillinga *pedagogisk perspektiv basert på fenomenologisk fundert sosiologi* er ikkje utan vidare forståeleg fordi ho ikkje er så vanleg å sjå. For norske sosiologiar er dei mest kjente eksempla på arbeid som uttrykker fenomenologisk fundert sosiologi å finne i arbeida til Peter L. Berger og Thomas Luckmann. Deira fokus var på religion som fellesskapsfenomen – ikkje som ein 'sektor' i eit samfunn beståande av fikserte 'faktorar', men som eit ”sosialt faktum i samfunnsvirkeligheten”, slik Luckmann uttrykker det i *Den usynlige religionen* (2004 [1963]: 57). Det var føresetnadsproblematikk som dreiv også deira forskingsverksemd: ”Vi må derfor betrakte som problem det sosiologisk funksjonalisme tar for gitt. Hva er de generelle menneskelige forutsetningene for dette som kan institusjonaliseres som religion?”, skriv Luckmann (ibid.).

På samme måte er mi interesse i dette forskingsprosjektet å opne opp det vi tek for gitt om utdanning. Mitt spørsmål ville vere: *Kva er dei generelle menneskelege føresetnadane for dette som kan institusjonaliserast som utdanning?* Eg er interessert i vegleing som utdanning. Utdanning dreier seg om levande menneske. Å forstå utdanning krev eit tydeleggjort perspektiv på menneske. Måten vi har institusjonalisert utdanning på er ikkje universell, men dei *fenomena som ligg til grunn for* ulike institusjonaliserte former for utdanning er allmenne. Eg meiner at for å opne opp ein av utdanningspraksisane vi har institusjonalisert på bestemte måtar i norsk høgare utdanning, må eg gå så fundamentalt til verks at eg spør spørsmålet om kva for menneskelege føresetnader som kan ligge til grunn for dette som institusjonaliserast som *utdanning*. Det menneskelege fundamentet for utdannande prosessar er lite tematisert og utvikla i universitetspedagogisk teori, og difor blir dette eit viktig moment i resonnementet i denne avhandlinga som eg vil utvide og klargjere.

5.2 Menneskelivets og fellesskapslivets prosessar

Perspektivet på menneskeleg skaping av den verda dei er fødde inn i, og det menneskesynet og røyndomssynet som ligg til grunn for det, har direkte følgjer for synet på utdanning og det analytiske rammeverket eg nyttar og utviklar for å skape innsikter om vegleing i dette

²² Dobbelleita i ordet ”fundering” – som *basing* og som *undring* – høver godt denne fenomenologiske innstillinga. Den systematiske og pågåande undringa over fenomenas basering er basalt i fenomenologi.

prosjektet. I det følgjande vil eg difor, i likskap med Peter L. Berger (1967), klargjere dei vesentlege systematiske, allmenne elementa ("systematic elements") i mitt perspektiv på forskingsfeltet, før eg kan nytte desse for å analytisk skildre og drøfte dei kulturspesifikke elementa ("historical elements").

Eit forhold som er viktig for lesnaden av det følgjande, er at den systematiske, analytiske forståinga av den menneskelege røynda og menneskeleg samvirke som følgjer er *typisert*. Å skape typar er ein måte å klargjere og framheve det karakteristiske ved eit element eller moment. Den analytiske klargjeringa krev ei forenkling i det typiske, og blir deretter ei ramme for å gjere nyanseringar og kompliseringar for å kunne vise nyansar og kompleksitet. *Analytiske typar* må difor ha rom for ein dynamikk, til skilnad frå fastlagde typar – det vi kallar stereotypiar. Alfred Schütz, som eg hentar mykje av dei analytiske førestillingane frå, nyttar nettopp typisering i oppbygginga av det analytiske rammeverket i perspektivet på menneskelivets og fellesskapslivets prosessar. For lesaren er det viktig å halde i minnet den grunnleggande prosessuelle kvaliteten vi må forstå desse analytiske typane med.

Feltet er det "området" i røynda eg "lokaliserer" fenomena til. Det er meir sakssvarande å kalle det "aspekt" enn "område", for det er meir snakk om ei side ved røynda vi kan sjå nærare på dersom vi legg an eit visst perspektiv, enn ein "del" som vi kan plukke ut. Eg tek for meg eit *aspekt ved røynda* og gjer det til forskingsfelt. Dette aspektet – *kultur* – er av ein annan karakter enn det vi gjer til forskingsfeltet *natur*. Skiljet er ikkje mellom immateriell og materiell røynd. Kultur i denne samanhengen står i ei vid tyding – det er den menneskelege og menneskeskapte verda, og inkluderer både materielle og immaterielle skapnader²³: "Culture consists of the totality of man's products. Some of these are material, others are not" (Berger 1967: 6).

Kultur og natur er ikkje to skilde røyndommar²⁴. Slik vi opplever og lever i verda til dagleg er naturen ikkje ein annan realitet, men del av verda vår. Ein gjer skiljet når ein gjer verda til gjenstand for si forskingsverksemd, og det er først då det er eit poeng at ein gjer skiljet²⁵, fordi det gir høve til å peike ut *mening* som det som utgjer skilnaden²⁶:

²³ Vitskap, til dømes, er slik sjølvstøtt og også eit kulturfenomen.

²⁴ Dei metafysiske drøftingane har liten relevans her, og eg let dei ligge i denne samanhengen.

²⁵ Merk at det er eit skilje mellom aspekt i eit realitetsfelt, og ikkje mellom vitskapsgreiner. Det finst fleire fagfelt, til dømes innanfor teknologi, som ein ikkje kan plassere som utelukkande som naturvitskap eller kulturvitskap, fordi studieobjektet til dømes handlar om korleis menneske handsamar eller kan handsame naturen.

²⁶ Kva tyding "mening" rommer her, blir vidare utvikla gjennom kapittelet.

The facts, data, and events with which the natural scientist has to deal are just facts, data, and events within this observational field but this field does not "mean" anything to the molecules, atoms, and electrons therein. But the facts, events, and data before the social scientist are of an entirely different structure. His observational field, the social world is not essentially structureless. It has a particular meaning and relevance structure for the human beings living, thinking, and acting therein (Schütz 1962d: 6).

Frå sitatet over ser vi også at "natur" får ei bestemt analytisk tyding her, enkelt sagt: 'det som ikkje driv med meiningsskaping'. Denne distinksjonen fungerer difor som eit *prinsipielt* skilje *med formålet* å tydeleggjere meiningsskaping som ein menneskeleg aktivitet og kultur som ei menneskeleg verksemd og produkt – og kva for konsekvensar dette har for kva for kunnskaping vi menneske kan drive med gjennom vitskapen. Distinksjonen er fundert i ontologiske forståingar, men må ikkje forvekslast med ei fullstendig kategorisering av røynda eller vitskapen²⁷.

Det er forskaren – i rolla som observatør²⁸ – som gjer natur til eit felt der objekta står i samanheng med kvarandre, medan slike samanhengar allereie eksisterer i forskingsfeltet kultur (Simmel 1910). Dette er vesentleg fordi det nettopp er desse *meningsstrukturane* vi forsøker å få innsikt i gjennom den human- og samfunnsvitskaplege forskingsverksemda. Innsiktene vi skaper i human- og samfunnsvitskapen er difor sekundære, eller andreordenskonstruksjonar i høve dei førsteordens meningsstrukturane som allereie eksisterer i kvardagsverda:

The thought objects constructed by the social scientist, in order to grasp this social reality, have to be founded upon the thought objects constructed by the common-sense thinking of men, living their daily life within their social world. Thus, the constructs of the social sciences are, so to speak, constructs of the second degree, that is, constructs of the constructs made by the actors on the social scene, whose behavior the social scientist has to observe and to explain in accordance with the procedural rules of his science (Schütz 1962e: 59).

Det set forskaren i eit bestemt *refleksivt* forhold til forskingsfeltet, noko eg går nærare inn på i kapittel 6. Her skal eg klargjere korleis det utsnittet eg tek for meg i feltet *kultur* er konstituert, det vil seie klargjere dei vesentlege elementa i feltet – sett frå mitt vitskaplege perspektiv. For å kunne lage ei systematisk resonnementsrekke som kan klargjere dei

²⁷ Tenk til dømes på korleis vår observasjon av dyrs åtferd og moglege forståingar vi har av dyrs oppleving, vil problematisere ei slik kategorisk kategorisering. Denne distinksjonen er likevel ikkje fundert i ei forståing av menneske som noko anna enn dyr, men ein skapnad med visse karakteristiske trekk som nettopp gir seg utslag i kultiveringa av kunnskapande verksemd, slik som vitskap.

²⁸ "Observatør" er ei typisering Schütz gjer av det karakteristiske for posisjonen ein forskar kan innta overfor det feltet ho studerer. Meir om rolla som observatør i kapittel 6.2.2 og 6.5.1.

vesentlege elementa – som i røynda er dynamiske og samanvevde – vil eg ta utgangspunkt i førestillinga av denne konstituerande dynamikken som *ein dobbel dialektikk*²⁹.

5.2.1 Ein dobbel dialektikk

”Every human society is an enterprise of world-building”, slik startar Peter L. Berger si bok *The Sacred Canopy* der han gjennom sosiologisk teori plasserer eller forklarar religion som fenomen (1967: 3). Berger ser samfunnet som eit dialektisk fenomen. Det er eit menneskeleg produkt som samstundes og utan avbrot verkar tilbake på mennesket. Sosial røynd finst ikkje utan mennesket: ”It has no other being except that which is bestowed upon it by human activity and consciousness” (ibid.). Men mennesket er også eit produkt av samfunnet, det er der som ein realitet vi blir fødde inn i, og det er der etter vi døyr. Berger skildrar denne doble dialektikken slik:

Every individual biography is an episode within the history of society, which both precedes and survives it. Society was there before the individual was born and it will be there after he has died. What is more, it is within society, and as a result of social processes, that the individual becomes a person, that he attains and holds onto an identity, and that he carries out the various projects that constitute his life. Man cannot exist apart from society. The two statements, that society is the product of man and that man is the product of society, are not contradictory. They rather reflect the inherently dialectic character of the societal phenomenon. Only if this character is recognized will society be understood in terms that are adequate to its empirical reality (Berger 1967: 3-4).

Den første dialektikken handlar om *sosialt liv og samspelet mellom dei subjektive og objektive sidene ved samfunnet*. Denne dialektikken er hovudsaka i *The Social Construction of Society*, der to av hovuddelane har titlane ”Society as objective reality” og ”Society as subjective reality” (Berger og Luckmann 1966). Den andre dialektikken handlar om *det sosiale mennesket, danninga av sjølv* og det vi kanskje kan kalle dei *subjektive og objektive sidene ved personen*. Dialektikkane er i røynda samanvevde, det er difor analytisk meir presist å snakke om ein *doppel* dialektikk enn to dialektikkar.

Å sjå på dialektikkane kvar for seg er eit analytisk skilje med formål om å kunne rette ”linsa” mot eit punkt om gangen, å setje fokuset på prosessane i samfunnslivet eller i menneskelivet. Eg stiller inn optikken for analysane i dette prosjektet mot dei utdanningsprosessane som handlar om danninga av personen. Med eit syn på menneskelege prosessar fundert i denne doble dialektikken er det ikkje mogleg å ha dette fokuset utan å sjå

²⁹ Omgrepet ”doppel dialektikk” har eg ikkje sett brukt hos Berger sjølv, og eg har ikkje funne det nokon annan stad. Det var Gustav Erik Gullikstad Karlsaune som gjorde meg merksam på førestillinga om ein dobbel dialektikk i ein samtale over ein kaffi (Cafe Sito, Dragvoll, 6. mars 2019).

dette i samanheng med dei objektive sidene ved samfunnet og kultiveringa av samfunnet. Eit av dei omgrepa som gir ei analytisk konseptualisering av dialektikken mellom menneskelivets og fellesskapslivets prosessar er "livsverda".

5.2.2 Livsverda – den verda som livet er

Lebenswelt – livsverda – har Gustav Erik Gullikstad Karlsaune så treffande omsett til *den verda livet er*³⁰. Det som ligg i dette omgrepet er erkjenninga av at menneskeleg eksistens er opplevinga av ei verd. "[L]ivsverda er avgjerande for forståinga vår av det å vere og verke" (Fuglseth 2012: 216). *Lebenswelt* som omgrep kjem frå Edmund Husserl sine seinaste arbeid. Det er eit analytisk omgrep. "Livsverda er ikkje ein spesiell stad, men eit ord for ein teoretisk innsikt" (ibid.). Husserl starta å konseptualisere kva som er fellesmenneskelege og typiske trekk ved måten vi opplever verda på³¹. Livsverda vart ikkje "ferdig" konseptualisert av Husserl, og omgrepet har blitt vidareutvikla av fleire, framfor alt Alfred Schütz (Luckmann 2001). Schütz såg det *opnande potencialet* omgrepet hadde for å analytisk konseptualisere *kvardagsrøynda – the reality of every day life* – som er sosiologiens fagfelt (Ingebrigtsen 2012: 134). Gjennom vidareutviklinga og konseptualiseringa med utgangspunkt i livsverd-omgrepet, opna Schütz for eit forskingsprogram ved å kaste nytt lys over dei universelt menneskelege føresetnadane for vitenskap (Luckmann 2001).

Det livsverdsomgrepet gjorde Schütz i stand til, er for det første å peike på at vi opplever røynda strukturert, heilskapleg og tilgjengeleg for våre handlingar som ei verd – ikkje utan frynser eller uklare område, motsetjingar og så vidare, men likevel med ei forventning om ein meningsfull *heilskap og struktur*. For det andre set det røynda i samband med det levande og opplevande mennesket. Livsverda – som analytisk ramme for kvardagsverda – er strukturert med *kroppens her og no* som sentrum. Den følgjer mitt og vårt liv, og det er det som er haldepunktet for verda. Det tredje det gjer, men som ikkje nødvendigvis går fram av sjølve ordet og difor må poengterast eksplisitt, er at det gjer røynda til noko eg deler med andre – ikkje berre som realitet eller resultat, men også sjølve skapnaden av ho er noko vi gjer saman i *intersubjektivt samvirke*. Det er slik ho blir til og

³⁰ Omsetjinga vart gjort kjent for meg i ein kafesamtale, men eg har ikkje notert meg tidspunkt.

³¹ Flerie har peika på at omgrepet er fleirtydig i arbeida til Husserl, og at Husserl også nyttar andre omgrep (tidlegare), slik som "naturleg livsinnstilling", "livs-omverd" og "naturleg innstilling" (Luckmann 2001). Dette er ikkje uttrykk for unøyaktigheit, men for den prosessuelle karakteren til teoarbeid og det intellektuelle livsprosjektet slike arbeid kan vere. Dette er ikkje den typen filosofi som einsidig søker semantisk-logisk koherens mellom omgrep, men som forsøker gjennom utprøvande omgrepsfesting å komme stadig nærare ei klargjerande og sakssvarande forståing av menneskeleg røynd.

”heldt i live”. Mennesket opplever verda som ei felles verd som det delar med andre.

Livsverdanalysen identifiserer *universelle strukturar* i den subjektive orienteringa i røynda, og *grunngir med dette korleis sosial konstruksjon av røynd er mogleg*. Eg vil kort gå gjennom noko av grunnlaget for dette som eg hentar hos Schütz i det følgjande.

Omgrepet om *sosial røynd*³² (“social reality”) hentar eg også frå Schütz. Presiseringa som ordet ”sosial” gir røyndforståinga, er ikkje eit uttrykk for ein ontologisk dualitet. Dei ontologiske resonnementa som ligg til grunn for denne innsikta er det ikkje rom for her. Fordi vi gjer menneske, fellesskap, samhandling og sosiale meningsstrukturar – kvardagsrøynda – til felt for vitenskapleg gransking, blir det eit poeng å gjere presiseringa *sosial røynd*. Både naturvitskapane og humanvitskapane rettar seg mot røynda, men dei rettar seg mot ulike aspekt ved røynda og gjer dei til forskingsfelt. Det er *meinung* som utgjer skilnaden mellom *feltet natur* og *feltet kultur*. *Meinung* utgjer byggsteinane i sosial røynd. I forklaringa av røyndom, legg Schütz til grunn William James si forståing av røynd som ein sansingsmodalitet:

Reality, so he states, means simply relation to our emotional and active life. The origin of all reality is subjective, whatever stimulates our interest is real. To call a thing real means that this thing stands in a certain relation to ourselves (James parafrasert i Schütz 1962c: 207).

Sansing er ikkje rein registrering av inntrykk, men ei medvitshandling. Oppleving er medvitets møte med fenomenet. Vi opplever at noko er verkeleg. Når vi snakkar om eit fysisk objekt er det lett å illustrere distinksjonen: Eit levande tre sin fysiske eksistens er ikkje avhengig av mennesket³³, men å identifisere det som eit tre og definere at treet er verkeleg er det menneske som gjer. Røynd er difor ein menneskeleg kategori – både kvaliteten ”røyndom” (og distinksjonen mellom noko verkeleg og noko uverkeleg) og slik røynda er i oss, rundt oss og blant oss³⁴. Fenomenologisk filosofi, som er ein av byggjesteinane i Schütz sitt protososiologiske arbeid, er fundert på den konstituerande koplinga mellom menneskeleg medvit og røynd.

³² Eg går her ikkje inn i ontologiske drøftingar i metafysisk forstand, men tek utgangspunkt i at vi kan gi eit systematisk bilete av menneskeleg røynd som forskingsfelt.

³³ Dersom treet er sådd eller planta av eit menneske, kan vi drøfte og nyansere denne ytringa noko.

³⁴ Dette må ikkje forvekslast med ein ontologisk dualisme mellom menneskeskapt og ikkje menneskeskapt røynd, og heller ikkje mellom immatriell og materiell røyndom. (Røynd som fenomen er kun menneskeskapt, fordi det er eit menneskeleg medvitsmodus, men røynd er ikkje berre immatriell ”oppleving”. Både treet utanfor stoveglaset mitt, stoveglaset mitt, det norske rettssystemet og nestekjærleik eksisterer uavhengig av mi oppleving av dei.) Desse tankerekkenne ligg som premiss for, men det er ikkje plass til å gå nærare inn i dei i denne avhandlinga.

Menneskeleg medvit er intensjonalt. Det tyder at det er *retta mot noko*. All vår tenking har ein intensjonal karakter. Når vi tenkjer, tenkjer vi *på* noko. Det tyder ikkje at vi har ein klar intensjon med å tenkje på nett det vi tenkjer på, eller at tenkjeprosessar er (vilje-)styrte til ei kvar tid. Tankar kan drive som skyer på himmelen, samle seg til tette skyer, løyse seg opp, ta nye former, og vere vanskeleg å samle. Medvitet er ikkje ein stad, men snarare eit agens.

Alle våre opplevingar slik de framtrer i vår tankestrøm, refererer nødvendigvis til det objektet vi erfarer, mente Brentano. Det fins ikke noe sånt som tanke, frykt, fantasi eller minne i seg selv. Envher tanke er med tanke *på*, enhver frykt er med frykt *for*, ethvert minne er med minne *om* – det objektet som er tenkt, fryktet, minnet (Schütz 2012: 164, eg har sett inn uthevingene fra originalteksten som har falle ut i den norske omsetjinga)³⁵.

Ikkje berre erfarer vi *noko*. Det som blir objekt for tankehandlinga vår, når vi retter merksemda med fullt medvit³⁶ mot det, opplever vi som nett *det*. Vi *gir det meaning* gjennom subjektiv medvitsinnsats. Å gi noko meaning tyder enkelt sagt å gi det ein plass i eit strukturert vitensbilette, ein relasjon til ein heilskap vi har ei forståing av. Meaning er altså ikkje ein eigenskap som ”sit fast” i tingen sjølv i utgangspunktet. Men i vår oppleving av tingen vil typisk tingen sjølv, meaninga vi forstår den som, og ordet for tingen (om vi har noko ord tilgjengeleg) vere *eitt*. Og vi ”lausriver” meaninga frå kvart einskild menneske si oppleving ved å intersubjektivt tingleggjere (objektivere) henne, noko eg skal forklare meir i dei neste underkapitla.

Meaning er fiberen røyndomsbiletet er vevd av. Gjennom subjektiv medvitsinnsats konstituerast meaning. Men kva er meaning? Spørsmålet er for stort og komplekst til at eg kan gjere noko anna enn å forenkla dette i denne avhandlinga. Meaning er heller ikkje berre ein ting, men rommar fleire dimensjonar, slik Schütz konseptualiserer det. Store delar av arbeida hans er i grunnen analyser av meaningsskapande prosessar. Nokre av dimensjonane i ”meaning” vil bli nyansert og tydeleggjort gjennom dette kapitlet.

Meaning er knytt til oppleving. Dersom vi ser medvitet som eit agens, er meaningsskaping aksjonen, verksemda. Meaningsskaping gjer oss i stand til å sjå noko *som noko*. Når vi får auge på noko, får vi i same persepsjonsprosess auge på dette i form av kva det tyder for oss. Det får meaning. Denne meaninga treng ikkje å vere klar og avgrensa.

³⁵ Franz Brentano var Edmund Husserls lærar, og var den som i følge Schütz ”oppdaga” tenkinga sin intensjonale karakter.

³⁶ ”Fullt medvit” er i svært forenkla omskriving av Schütz si typisering ”wide-awakeness” og ”consciousness of highest tension” (Schütz 1962:213). I denne konseptualiseringa av medvit gir det lite meaning å skilje mellom til dømes umedvit, undermedvit og medvit. Medvitet har ulike gradar av spenning (”tension”), aktualisering og (eins-)retting, noko eg vil utvikle vidare gjennom kapittel 5).

Meininga kan til dømes vere ”uforståeleg”, ”vond kjensle” eller ”sterkt lys”. I vår umiddelbare oppleving av verda er tanke og ting eitt.

Det er sjeldan at konstatering av røynd er ei refleksjonsøving. I vår daglege levning og oppleving er det nett teke-for-gjeve-innstillinga som kjenneteiknar *den naturlege haldninga*. Vi oppfattar røynda som ei strukturert og heilskapleg – meningsfull – *verd*. Og ”the world of daily life” – *kvardagsverda* – opplever vi som umiddelbart verkeleg. Vi opplever at verda er erfarbar (at mi erfaring av verda er valid), mogleg å handle på og i, og tilgjengeleg for å gripe inn i gjennom våre handlingar. Det at vi umiddelbart opplever verda som verkeleg og handgripeleg, gjer at vi kan gripe inn i henne, handle, utan å tvile på eksistensen til det som omgir oss. Om dagen byrjar med å tvile på om golvet framfor senga di verkeleg er der, om det i så fall vil tole at du trør ned på det, og deretter halde fram med å tvile på absolutt alle slike ting dersom du går til det skrittet å stige ut, vil det fort vere tidkrevjande og mentalt utmattande å skulle utføre sjølv dei enklaste oppgåver den dagen. Det ville ikkje vere *praktisk*.

To [the natural attitude] the world is from the outset not the private world of the single individual but an intersubjective world, common to all of us, in which we have not a theoretical but an eminently practical interest. The world of every day life is the scene and also the object of our actions and interactions (Schütz 1962c: 208-09).

Verda konstituerast gjennom *handling*. Eg opplever røynda gjennom mine handlingar. Om eg går med hovudet først inn i eit tre, og det gir meg ein plutselig stogg og eit merke i panna, har det reelle konsekvensar for meg. Dei handlingane som har mest å seie for konstitueringa av verda er samhandlinga med andre menneske. Feltet sosial røynd føreset at menneske byggjer felles meningsstrukturar og handlar i relasjon til desse (Engen 2006: 31).

Kvardagsrøynda er ei intersubjektiv verd

Kvardagsrøynda er eit *handlingsfelt*, ei *intersubjektiv* verd. Verda er ikkje mi verd aleine. Røynd skapast ikkje av einskildindivid i einsemd, éi røynd for kvar av oss. I den naturlege haldninga opplever vi heller ikkje at vi skaper røynda. Ho framstår som gitt realitet for oss. Sjølv i refleksjon opplever vi at gjennomgripande strukturar i verda er uavhengige av vår eksistens og plass i henne. Verda er gitt realitet som eksisterer før vi er fødde. Vi får kjennskap til kvardagsverda gjennom samhandling med andre som vi opplever kjenner til verda:

”World of daily life” shall mean the intersubjective world which existed long before our birth, experienced and interpreted by Others, our predecessors, as an organized world. Now it is given to our experience and interpretation. All interpretation of this world is based upon a stock of previous experiences of it, our own experiences and those handed

down to us by our parents and teachers, which in the form of "knowledge at hand" function as a scheme of reference (Schütz 1962c: 208).

Den sosiale røynda er *objektiv* for dei subjekta som relaterer seg til henne (op.cit.: 34). Dette kviler på ei forståing av mennesket som *sosialt subjekt*. Det er faktisk slik om vi følgjer Schütz si tenking, at *intersubjektivitet ligg til grunn for subjektivitet*. Vi opplever andre før vi opplever oss sjølve. Omgrepa "subjekt" og "objekt" har spesifikke tydingar i dette perspektivet:

"Subjektet" er eit namn på det medvitne mennesket. "Objektet" er eit namn på "ting", noko som finst utanfor subjektet, noko subjektet kan rette medvitet mot. Objektet er ikkje uavhengig av subjektet, som *meningsfull* storleik vert objektet konstruert av subjektet. Av dette må det vere klart at objektet kan vera alt, bortsett frå andre subjekt, frå fysiske storleikar (som ontologisk kan ha ei temporal og spatial avgrensing uavhengig av subjektet si oppleving av det), til dømes "ein stein", til abstrakte storleikar (som vert konstituert som meningsstorleikar av subjekta i samhandling), til dømes "eit ansvar" (Engen 2006: 33)³⁷.

Den analytiske skildringa av korleis kvardagsrøynda er konstituert, er hos Schütz fundert i biletet av mennesket – ein analytisk antropologi³⁸. Ved første blick kan det vere lett å anta at dette menneskebilete einsidig fokuserer på medvit og tenking. Subjektet hos Schütz er eit *medvite* subjekt og eit *sosialt* subjekt, men det er også eit *biologisk og fysiologisk* subjekt – ein kropp som har både allmenne og unike eigenskapar og føresetnader. Desse aspekta ser eg heller ikkje som ulike "delar" av mennesket. Mennesket er heilt. Kropp og medvit er ikkje separert hos det levande og opplevande mennesket³⁹. Og mennesket sine eigenskapar som levande organisme er nødvendige føresetnader for både vår sosialitet, vår mentalitet – og kunnskap, som eg vil komme tilbake til seinare i kapitlet.

Vi opplever røynda som ei verd som omgir oss og som vi er ein del av. Vi er *i verda*. Det at vi deler verda med andre, og at vi gjennom medvitshandlingar er i stand til å innta eit

³⁷ Når eg no ser på det eg skreiv i 2006, ser eg at objektet som "utanfor subjektet" kan problematiserast. Eg kan ikkje gå inn i dette her, men berre nemne at det medvitne mennesket er ein kropp, og til dømes eit indre organ – som jo vi kan finne inne i eit medvite menneske – også vil kunne verte konstruert som eit objekt. Poenget i sitatet over står likevel like klart i dag: Subjekt konstruerer objekt som meningsfulle storleikar. Objekt konstruerer ikkje mening.

³⁸ "Antropologi" blir i denne avhandlinga først og fremst brukt som systematisk omgrep, dvs. i tydinga "menneskebilete" (frå gresk: *anthrōpos* menneske og *-logi* lære, systematisk tenkning). Der eg viser til antropologi som vitenskapleg fagfelt eller fagtradisjon, blir det eksplisert.

³⁹ Eg vil nemne at eg her ikkje forfektar eit dualistisk menneskesyn med kropp og medvit, eller eit tredelt menneskebilete med sosialitet, mentalitet og kropp, eller ei anna spesifikk oppdeling av mennesket. Eg trur fullt og heilt på at mennesket er heilt, at det ikkje er mogleg å dele opp mennesket i til dømes ånd, sjel og materie. Det som er mogleg, er å analytisk identifisere eit aspekt ut ifrå ein viss synsvinkel eller for eit visst formål, og ta for seg dette aspekt konstruktivt analytisk, for å kunne gå i djupet på ei side ved mennesket ein ønskjer å utforske. Eg gjer med andre ord eit skilje mellom ei ontologisk fragmentering og ei analytisk fragmentering. Sjå også (Karlsaune 2005a) for ein analytisk kritikk av tradisjonelle "oppdelingar" av mennesket.

perspektiv på oss sjølve som om vi stilte oss utanfor oss sjølve, eller overtok perspektivet til nokon andre, gjer at eg ikkje opplever den felles kvardagsrøynda som bygd opp rundt akkurat meg som midtpunkt. Det er ikkje ein egosentrisk modell av verda Schütz teiknar opp, men ein sosial. Det han gjer synleg for oss er korleis *vår* kunnskap om røynda er fundert i *vår* oppleving. Men intersubjektivitet fordrar opplevande subjekt. Difor må vi forsøke å forstå kva som ligg til grunn for subjektet si oppleving og orientering i verda.

Subjektet – altså kvar og ein av oss – *orienterer seg i verda* frå sitt her og no. Nettopp fordi kropp og medvit ikkje let set skilje, er *kroppens her og no* sentrum for strukturane i livsverda.

The wide-awake man within the natural attitude is primarily interested in that sector of the world of his everyday life which is within his scope and which is centered in space and time around himself (Schütz 1962c: 222).

Schütz teiknar eit analytisk, konseptuelt bilete for vår orientering i verda som ein slags konsentrisk struktur. Kroppens her og no er eit dynamisk punkt med rom og tid som to strukturelle aksar. Mitt her og no er likevel alltid nullpunktet i mitt ”koordinatsystem”, og blir det relative utgangspunktet for alle mine handlingar og opplevingar:

The place which my body occupies within the world, my actual Here, is the starting point from which I take my bearing in space. It is, so to speak, the center *0* of my system of coordinates. Relatively to my body I group the elements of my surroundings under the categories of right and left, before and behind, above and below, near and far, and so on. And in a similar way my actual Now is the origin of all the time perspectives under which I organize the events within the world such as the categories of fore and aft [sic.], past and future, simultaneity and succession, etc (Schütz 1962c: 222-3).

Når det gjeld den temporale dimensjonen, gjer Schütz eit skilje mellom ytre tid (somme tider kalla ”spatial time”, ”objective time” eller ”cosmic time”) og indre tid (”durée” – eit omgrep henta frå vitensfilosofen Henri Bergson) der våre aktuelle opplevingar og handlingar står i samband med fortida gjennom det vi hugsar eller ser tilbake på, og med framtida gjennom det vi forventar eller føregrip. Mitt ”no” er der desse tidsopplevingane fell saman. Frå mitt her og no, opplever eg at det finst ein tidsstruktur som gjer at hendingar kan plasserast nært eller fjernt i tid frå der eg er⁴⁰. Vi opplever våre handlingar som sekvensielle hendingar i ein sameint flyt av ytre og indre tid, det Schütz kallar ”vivid present” og som eg på norsk har omsett til *levande notid* (Schütz 1962c: 215-6).

⁴⁰ Det kan vere verdt å poengtere at denne analytiske konseptualiseringa gjeld den fundamentale opplevinga av at noko ligg før og etter mitt her og no. Når det gjeld ulike ”kosmiske” tidsforståingar, er dette kulturelle og historiske forståingsbilete som ikkje står i motsetnad til, men går utover, denne grunnleggande tidsopplevinga.

Det som framstår som *mest verkeleg* for meg er det eg kan sanse i mitt her og no, den *aktuelle verda innan rekkevidde* ("world within my actual reach"). Dette er eit område med grader av rekkevidde. Det området der vi kan gripe inn direkte er *den handgripelege sektoren*. Rett utanfor den handgripelege sektoren er det eg ikkje kan oppleve gjennom å ta på det, men som eg til dømes kan sjå eller høyre. Begge sektorane er del av sonen innan aktuell rekkevidde. Å konseptualisere analytisk denne sonen – den aktuelle verda innan rekkevidde – og grunnlaget for denne, er heilt sentral for ei vidare utvikling av ei forståing av *kunnskapande prosessar* og eit *pedagogisk møte*. Eg skal difor i det følgjande gå nærare inn på denne, for sidan å komme tilbake til korleis vi kan bygge opp ei forståing av kunnskapande prosessar og pedagogiske møte på grunnlag av denne.

Mitt her og no er alltid eit dynamisk punkt, både spasielt og temporalt. Ved å røre kroppen min endrar eg det spasielle utgangspunktet for kva som er innan rekkevidde. Når det gjeld verda som *potensielt* er innan rekkevidde ("world within my potential reach") har den ein meir kompleks struktur enn den aktuelle. Schütz peikar på i alle fall to potensialitetssoner. Den første referer til verda eg har erfart i fortida, som tidlegare har vore innan rekkevidde, og som eg forventar kan bli brakt tilbake til aktuell rekkevidde ("world within restorable reach"), gjennom ei idealisering av handlingstypar, som ein kan uttrykke gjennom "eg kan gjere det igjen". Den andre potensialitetssonen skapast gjennom mine forventningar til at det finst område som eg ikkje har erfart tidlegare, men som er moglege å nå for meg ("world within attainable/obtainable reach") (Schütz 1962c: 224-5).

Mitt her og no, og dei grunnleggande temporale og spasielle strukturane som følgjer mi orientering i verda, har eit sosialt fundament. For det første opplever eg verda som strukturelt "befolka". Eg kan rette merksemda mi mot *medmenneske* – dei menneska som befinn seg i sonen innan aktuell rekkevidde ("consociates")⁴¹, samtidige – utanfor rekkevidde, fortidige og framtidige menneske. Kvardagsverda er ei intersubjektiv verd og eit handlingsfelt ("world of working"), og strukturane er sosialt orienterte: "This implies on the one hand that this world is not my private one but common to all of us; on the other hand that within this world there exist fellow-men with whom I am connected by manifold social relationships" (Schütz 1962c: 218). Eg opplever ikkje mine samtidige ("fellow-men") som einsarta "andre", men med ulike aspekt og i relasjonar med ulik grad av *intimitet* og *anonymitet* (Schütz 1976c: 22).

⁴¹ Schütz sitt omgrep for dei samtidige menneska som befinn seg i sonen innan aktuell rekkevidde er "consociates" – det har ikkje noko etablert omgrep på norsk, og eg vel å nytte *medmenneske* som term i denne tydinga i det vidare.

[...] the whole system thus extended over all the different strata of the social world shows altogether all the shades originating in the perspectives of sociality such as intimacy and anonymity, strangeness and familiarity, social proximity and social distance, etc., which govern my relations with consociates, contemporaries, predecessors, and successors (Schütz 1962c: 225-6).

Det er den sosiale rettinga, det Schütz kallar ”perspectives of sociality” som strukturerer verda som ei verd med utstrekning i tid og stad, og som ei *sosial verd*. Vi skaper, opprettheld, omformar, øydelegg, osv. verda i *intersubjektivt samvirke*. ”The very assumption of the existence of the Other [...] introduces the dimension of intersubjectivity” (Schütz 1976c: 20).

5.2.3 Livsverdas intersubjektive fundament

Den sosiale verda er altså strukturert rundt mitt her og no. I den aktuelle sonen innan rekkevidde har eg umiddelbar oppleving av medmenneska mine. Når to menneske er så og seie på same stad til same tid, i det våre rekkeviddesoner så og seie har samanfall, delar vi eit felles temporalt og spasielt område, – ei *felles levande notid*. I den felles levande notida delar vi verda som omgir oss. Eit konstitutivt element i denne verda er opplevinga av den andre som eit medvite medmenneske: ”my conscious processes are an element of this world for him just as much as his conscious processes are an element of this world for me. [...] The sharing of a common sector of time implies a genuine simultaneity of our two streams of consciousness: my fellow man and I grow older together” (Schütz 1976c: 22-23). Når vi deler ein felles spatial sone, står medmennesket framfor meg fram som den aktuelle personen og ingen andre.

Eg kan bli merksam på noko som eg umiddelbart kjenner att som eit levande, medvite menneske, ein aktuell person, som delar eit felles område i tid og stad med meg. Denne merksemda kallar Schütz *du-orientering* (”Thou-orientation”), og den kan vere anten einseitig (dersom den andre personen ikkje har merksemd om meg) eller gjensidig. Gjensidig *du-orientering* konstituerer ein *vi-relasjon*. I *vi-relasjonen* er vi gjensidig orienterte mot kvarandre, og vi har mest direkte tilgang til kvarandre sine medvitsprosessar gjennom kommunikativ verksemd: ”I gain knowledge of this specific aspect of my partner’s conscious life by observing the concrete manifestations of his subjective experiences in the common stream of the We-relation” (Schütz 1976c: 27).

Vi tolkar andre menneske sine motiv og handlingar gjennom eller ved hjelp av meiningskonstruksjonar som er funderte i dei opplevingane der har fått tilgang til andre menneske sitt medvit (Schütz 1976c: 21). Ved hjelp av ei konseptualisering av kommunikasjon i situasjonen der vi mest mogleg direkte kan erfare kvarandre, viser Schütz

grunnlaget for intersubjektiv – mellommenneskeleg – meningsskapning. Den situasjonen der den gjensidige orienteringa er mest umiddelbar, kallar han *andlet til andlet-situasjonen* ("face-to-face situation").

Enkelt sagt handlar denne gjensidige orienteringa i vi-relasjonen om at eg tek det for gitt og heilt utan tvil at mine med-menneske er tenkande og tolkande på samme måte som meg, men at dei på same tid ikkje er den samme som meg, men har sin unike biografisk bestemte situasjon, og nødvendigvis eit anna perspektiv. Når eg er orientert mot eit menneske i ein vi-relasjon er eg orientert mot eit med-menneske som eg tek for gitt er orientert mot meg, og eg tek også for gitt at med-mennesket er orientert mot meg på samme vis (altså både eit "eg-veit-at-du-veit" og eit "eg-veit-at-du-veit-at-eg-veit").

Den gjensidige orienteringa er analytisk skildra av Schütz fordi denne er nøkkelen til å forstå det intersubjektive grunnlaget for subjektet, den intersubjektive kvaliteten ved kvardagskunnskapen, korleis intersubjektivitet er mogleg, korleis vi kan bygge objektive meningsstrukturar og korleis vi kan kommunisere. Grunnlaget identifiserer Schütz i den naturlege innstillinga. I den naturlege innstillinga tek eg for gitt at det finst medvitne, tenkande med-menneske (slik som meg sjølv), og at dei objekta eg opplever i verda er tilgjengelege for andre si oppleving. Eg tek det også for gitt at desse objekta betyr ulike ting for meg og mine medmenneske fordi a) eg er i mitt "her" vil ha ei anna rekkevidde til (også utanfor rekkevidde til) og oppleving av dei same objekta som medmennesket som er "der", og b) min og mitt medmenneske sin biografisk bestemte situasjon (og såleis våre aktuelle formål og relevansstrukturar) skil seg frå kvarandre, i alle fall til ei viss grad (Schütz 1962d: 10-11).

I den naturlege innstillinga – den som framfor alt er *pragmatisk* innstilt – løyser vi utan vidare problemet med individuelle perspektiv gjennom å ta to ting for gitt: 1) dersom eg bytte plass med medmennesket ville eg kunne oppleve det hen opplever og dei same objekta ville vere innan rekkevidde (og motsett); 2) med mindre det blir motbevist tek eg for gitt (og reknar med at medmennesket gjer det samme) at for alle aktuelle praktiske formål vil skilnadane våre i perspektiv vere irrelevante, eller så små at dei er "empirisk identiske" i ein situasjon der vi samhandlar. Schütz kallar desse to funksjonane idealiseringa av at vi kan veksle ståstadane våre og idealiseringa av samanfall av relevans ("that of the interchangeability of the standpoints and that of the congruency of relevances"). Til saman konstituerer dei "the general thesis of reciprocal perspectives" (Schütz 1962d: 12).

I konkrete vi-relasjonar kan opplevinga av medmennesket variere på ulike måtar, til dømes med ulike gradar av intensitet i merksemda, av intimitet i situasjonen, eller med ulike

perspektiv som legg premisser for korleis vi har høve til å oppleve kvarandre. I konkrete andlet til andlet-situasjonar vil det allereie i den konstituerande vi-relasjonen vere ei myriade av moglege aktuelle grader av kor direkte mi oppleving av medmennesket er eller blir i løpet av tida situasjonen spelar seg ut.

Den analytiske konstruksjonen andlet-til-andlet-situasjonen er ”prototypen” på samhandling. Med dette som ei analytiske grunnform, er det mogleg å analytisk sjå alle ulike konkrete (så vel som typiserte) samhandlingssituasjonar som variantar av denne, eller ”derivatar”:

The most important experience of others takes place in the face-to-face situation, which is the prototypical case of social interaction. All other cases are derivatives of it (Berger og Luckmann 1966: 43).

Ingen spesifikke erfaringar samsvarer fullt ut med den analytiske vi-relasjonen, sjølv om vi kan kjenne att mange aspekt i ulike konkrete samtalar andlet til andlet. Som deltakarar i konkrete vi-relasjonar er det alltid den *spesifikke* partnaren som står framfor oss vi har medvit om. I dei *konkrete situasjonane*, opplever vi alltid dei varierte *aktualiseringane* av dei konstituerande elementa. Det er først i refleksjon (etter den spesifikke relasjonen har opphøyr) at vi kan sjå dei konstituerande elementa som analytiske element (Schütz 1976c: 28).

Vesentleg for den typiserte andlet til andlet-situasjonen er at eg har direkte erfaring av mitt medmenneske, og vi har maksimal⁴² tilgang til kvarandre sitt medvitliv gjennom eit ”maksimum av symptom”. Deltakarane har i prinsippet maksimalt høve til å uttrykke subjektiv mening fordi dei har eit maksimum av uttrykksfulle handlingar å nytte seg av gjennom kroppens primære uttrykksformer – visuelle, auditive, taktile – så vel som alle tilgjengelege ”rekvisita”. I prinsippet kan også alle sensoriske inntrykk inngå i persepsjonen av den andre sine uttrykk.

Schütz problematiserer i djupet prosessar og tilhøve som rører ved meningskaping gjennom sosial handling og ulike former for symbolisering⁴³, og nyanserer mellom ulike

⁴² ”Maksimal” og ”maksimum” tyder her ”så stor som mogleg”, og tyder *ikkje* ”fullstendig”.

⁴³ Schütz hentar og nyanserer element frå ei heil rekke teoretiske kjelder, for mange til å gjengi her. Men eg kan indikere nokre sentrale kjelder. Fundamentet i konseptualiseringa av signifikative og symbolske forhold hentar han for det første frå Edmund Husserl sitt konsept ”appresentasjon” – den enklaste forma for signifikativt forhold, ei ”paring” som ein intuitiv medvitfunksjon. Vidare er Bergson sin idé om ”the relativity of systems of orders” eit sentralt fundament for forståinga av intersubjektiv meningskaping. Eit tredje bidrag til Schütz si tenking om kommunikative handlingar er henta frå Bruno Snell, til dømes nyanseringa mellom ”purposive”, ”expressive” og ”mimetic” aspekt ved ”gestures” (sjå t.d. Schütz 1962a). Desse fundamenta og måten Schütz har utvikla desse vidare i si tenking har eg ikkje gitt rom til å gå i djupet på her i denne avhandlinga.

signifikative nivå. Han gjer mellom anna ein distinksjon mellom dei ”enklaste” formene for meiningsfulle (og kommunikative) teikn som føregår som kroppsslege uttrykk (rødming, smiling, kremting, uling, å flytte på ting, osv.) som involverer abstraksjonar som blir felles for deltakarane i møtet andlet til andlet der og då, og dei kommunikative symbola som involverer abstraksjonar og standardiseringar som er del av eit objektivert meiningsssystem – eit språk.

Vi kommuniserer subjektiv mening i hovudsak ved å nytte teikn som står i ein objektiv meiningskontekst. Eit symbolspråk har ein objektiv karakter, det er felles for subjekta og kan difor nyttast intersubjektivt. Språk er ikkje berre verbalspråk. Slike ting som lydar, toneleie, gestikulasjon og andre typar kroppsspråk kan inngå i kommunikative handlingar, ikkje berre som ”tillegg”, men som sjølvstendige handlingar. Til dømes å nikke eller å sende eit ”morskt” blick vil kunne stå heilt sjølvstendig som objektivt tilgjengelege, kommunikative handlingar i ein konkret kulturell og historisk kontekst (uavhengig om vi ”mistolkar” slike handlingar eller ikkje).

Dette kan vere klargjerande for vår teke for gjevne forståing av *konkrete* situasjonar andlet til andlet; kommunikasjon andlet til andlet er ikkje det samme som munnleg tale. Munnleg tale er ofte det sentrale berande ”vehicle” for felles meiningskaping. Men munnleg tale er ikkje *naudsynt* for å kommunisere. Goffman seier det slik: “[...] the natural home of speech is one in which speech is not always present” (1964: 135). Vidare er kommunikasjon andlet til andlet og det objektiverte meiningssystemet ein kan gjere seg nytte av i kommunikasjonen to ulike fenomen. Dei står i ein kompleks og dynamisk samanheng, men vi må ikkje forveksle dei. Goffman seier også dette enkelt og treffande:

Face-to-face interaction has its own regulations; it has its own processes and its own structure, and these don’t seem to be intrinsically linguistic in character, however often expressed through a linguistic medium (1964: 136).

Så lenge andlet til andlet-situasjonen varer føregår det ei samanhengande, simultan utveksling mellom deltakarane sine uttrykksmåtar. Deltakarane sin ekspressivitet er kontinuerleg tilgjengeleg for begge samstundes i ein vedvarande vekselverknad (Berger og Luckmann 1966: 43). Kommunikative handlingar referer ikkje berre til objektiverte, systematiske ”meiningsssystem”, men også til det sekvensielle handlingsforløpet i situasjonen. ”Kommunikasjonspartnarane deltek i ein fortløpande ’forhandlingsprosess’ der dei kan nærme seg kvarandre sin subjektivitet og ei felles forståing av det kommunikative innhaldet. Ei kontinuerleg utvikling av kommunikasjonssituasjonen involverer også eit potensial for endring av sjølve kommunikasjonssituasjonen” (Engen 2006: 61).

Å kalle noko ein 'situasjon' handlar enkelt sagt om å gjere noko i røynda til ein storleik og gi det ei plassering meiningskontekst. 'Situering' er eit omgrep som nyttast i mange fagområde og kan ha ulike tydingar (Gherardi 2008). Måten eg brukar 'situering' på i denne avhandlinga, byggjer framfor alt på Schütz si konseptualisering av den *biografisk bestemte situasjonen* – som eg vil klargjere i neste underkapittel – og *situasjonen andlet til andlet* – som eg har klargjort over (1967, 1975).

Eit poeng som bør gjerast eksplisitt i samanhengen her, er at ein aktuell situasjon ikkje kan definerast gjennom visse "faktorar". Avgrensinga som bestemminga 'situasjon' gir følgjer av nødvendige komponentar som er av prinsipielt to typar. Schütz kallar den eine typen slike som har opphav i "the ontological structure of the pre-given world". Forenkla sagt er det slikt vi opplever som gitte føresetnader som vi ikkje kan *ønske* vekk eller til stades, til dømes golvet vi står på. Den andre typen komponentar er dei som gjer at av alle dei potensielt moglege komponentane av den første typen, er det berre nokre som vert med som element i definisjonen av den aktuelle situasjonen. Denne andre typen komponentar har opphav i den aktuelle biografiske "tilstanden" personen i situasjonen er i. Denne tilstanden inkluderer det aktualiserte kunnskapsforrådet til personen (Schütz 1975: 122).

Situering som omgrepet framhevar at ein kommunikasjonssituasjon er "definert" av menneska som deltek. Erving Goffman si forståing av *sosiale situasjonar* (1963, 1964) byggjer delvis på Schütz sitt arbeid. Goffman definerer ein sosial situasjon slik:

[...] an environment of mutual monitoring possibilities, anywhere within which an individual will find himself accessible to the naked senses of all others who are "present", and similarly find them accessible to him (1964: 135).

Den sosiale situasjonen *opptår når to eller fleire menneske møtest og varer til den nest siste personen går*. Samanfall i tid og stad skaper eit felles område der møtet føregår. Situeringa er likevel meir enn det som omgir deltakarane i sonen innan rekkevidde i tid og stad. "Det er mange helt utslagsgivende forhold som ligger utenfor dette møtets rammer i tid og rom, eller som bare finnes der implisitt" (Goffman 1992: 11). Det er personane som møtest som bringer dei relevante forholda inn i rommet gjennom det som vert aktualisert intersubjektivt i situasjonen gjennom samhandling.

Det eg har lagt fram så langt er eit perspektiv på subjektiv oppleving, og det intersubjektive fundamentet for sosial røynd og for fellesskapsstrukturane i kvardagsverda. Dette dannar også bakgrunnen for forståinga av mennesket som alltid i ein *unik, biografisk bestemt situasjon*. Denne spesifikke forståinga av mennesket er grunnleggande for å forstå det

kunnskapssynet⁴⁴ som Schütz legg grunnlaget for gjennom sine arbeid, og som Berger og Luckmann vidareutviklar gjennom sin kunnskapssosiologi. Den eine sida ved det er det sosiale fundamentet for kunnskap – som intersubjektivt fundert og strukturert, og sosialt distribuert. Den andre sida ved det rører ved korleis vi forstår menneske på – knytt til kunnskapsforrådet til kvar einskild av oss og til det sosiale kunnskapsforrådet. Eg vil gå nærare inn på dette i det følgjande.

5.2.4 Subjekt i ein unik, biografisk bestemt situasjon

Nøkkelen til å forstå menneskeleg røynd i empirisk vitskapleg verksemd var for Schütz å forstå det *levande og opplevande subjektet*. Dersom vi godtek grunntanken at (vår kunnskap om) røynda er fundert i vår oppleving, blir spørsmålet då korleis dette føregår. Forståinga av subjektet blir då fundamental for å forstå sosial røynd – menneska, menneskelege handlingar og produkta av våre handlingar. Som eg har lagt ut om i dei førre avsnitta, *orienterer subjektet seg i verda* frå sitt her og no.

I, the human being, born into the social world, and living my daily life in it, experience it as built around my place in it, as open to my interpretation and action, but always referring to my actual biographically determined situation (Schütz 1962d: 15).

Eg har vist korleis mitt her og no kan forståast som nullpunktet i ei orientering i soner som er meir eller mindre innan rekkevidde for meg. I tillegg gir Schütz oss ei dynamisk og prosessuell forståing av mennesket, der livsløpet – biografien – også blir ein dimensjon å forstå mitt her og no ut ifrå. Livsløpet er unikt. Eg kjenner verda ut ifrå min plass i henne, og eg kjenner berre til denne måten å vere i verda på. Kven eg er her og no, korleis eg handlar og korleis eg opplever omverda mi og medmenneska mine er uløseleg knytt til min biografi, mine tidlegare erfaringar og kunnskap, dei menneska eg har møtt og den verda eg har levd og opplevd i til no. I levande notid er eg alltid i ein *unik, biografisk bestemt situasjon*.

⁴⁴ Her har eg valt å hoppe over å problematisere sjølve ordet "kunnskap" og moglege andre ord eller omgrep som ville høve betre i resonnementet i dette kapittelet. Schütz, Berger og Luckmann nyttar gjennomgåande "knowledge", medan Polanyi nyttar "knowing". På engelsk ville eg ha nytta "knowing" på grunn av den prosessuelle og handlingsretta dimensjonen i ordet, men på norsk fungerer t.d. "kunning" eller "viting" ikkje så godt. Eg nyttar slike ord som "forståing" og "kunnskaping" der det høver i det følgjande, men held likevel "kunnskap" som kjerneomgrepet. Hovudgrunnen til at eg har valt å gjere det, er fordi "kunnskap" er eit kjerneomgrep i forvaltning av høgare utdanning og i pedagogisk retta norsk litteratur om høgare utdanning – utan at det nødvendigvis er kvalifisert, eller har eit meningsinnhald som er formålstenleg. Eg håpar gjennom det følgjande resonnementet i dette kapittelet å vise at det er mogleg å nytte "kunnskap" som kjerneomgrep i ei vid kunnskapsforståing – som i tillegg til proposisjonale og praktiske kunnskap, også inkluderer andre former for kroppsleg eller kroppsleggjort kunnskap, samt ekstralingvistiske produkt av fellesmenneskeleg, meningsskapande verksemd – alt i alt eit kunnskapsomgrep som høver høgare utdanning.

At situasjonen er biografisk bestemt tyder fleire ting: For det første har situasjonen min her og no si historie. Sjølv ein heilt ”ny” situasjon blir definert som gradar av ”ny” på bakgrunn av tidlegare situasjonar. For det andre er denne historia knytt til meg og mitt livsløp. For det tredje er mitt livsløp ikkje isolert frå den verda eg har levd i, dei sosiale strukturane, dei kulturelt tilgjengelege objekta eg har erfart, dei menneska eg har møtt og dei sosiale aktivitetane eg har delteke i. For det fjerde er det ikkje snakk om ein biografisk ”determinering” av situasjonen i den forstand at det er mogleg å kalkulere ut ifrå ei tenkt oversikt over min biografi korleis mitt her og no vil opplevast av meg. Min biografi utgjer eit dynamisk tolkingspotensial for meg i mitt her og no.

Det som er aller viktigast å poengtere er at den unike, biografisk bestemte situasjonen er ein *dynamisk* posisjon. Dynamikken skapast på den eine sida av at mitt her og no er både temporalt og spatialt dynamisk, alltid relativt til kvar eg rører kroppen min. Dette fører til på den andre sida at biografien min er kontinuerleg er i utvikling, og den gir difor eit dynamisk utgangspunkt for min situasjon.

Vi rører oss i tidsrom og tid er knytt til det som rører seg om oss. Det ville kunne hatt dramatiske følgjer for røyndomsbiletet til herr Skog (og fleire med han) dersom han kom heim nokre minutt tidlegare – før postmannen rakk å kle på seg og forlate si elskerinne, fru Skog – eller nokre minutt seinare – akkurat då den kraftige vinden tok tak i tuntreet og kasta det ned over den (no) tomme bilen til herr Skog. Eg sjølv kan så mange gonger eg vil sjå tilbake på første gong mennesket sette sine bein på månen gjennom audiovisuelle representasjonar, men eg kan ikkje oppleve den røyndomsomveltinga nokre har fortalt meg at dei opplevde då dei såg dette spele seg ut på tv-skjermen i 1969 – som om kosmos endra seg der og då. I mitt kosmos har det alltid vore eit faktum at menneske kan dra til månen.

At biografien er unik, tyder ikkje at den er isolert. Det opplevande mennesket – subjektet – slik Schütz konseptualiserte det, er i sitt utgangspunkt intersubjektivt. Min biografi er uløyseleg knytt til andre sine biografiar og våre ulike felles meningsstrukturar – den objektiverte røynda. Den biografisk bestemte situasjonen står altså også i den doble dialektikken (sjå kapittel 5.2.1).

Man finds himself at any moment of his daily life in a biographically determined situation, that is, in a physical and socio-cultural environment as defined by him, within which he has his position, not merely his position in terms of physical space and outer time or of his status and role within the social system but also his moral and ideological position (Schütz 1962d: 9).

Det er ikkje berre tid og stad i seg sjølv som gir mitt utgangspunkt for å oppleve og leve i røynda. Eg er alltid situert i sosiale strukturar som er prinsipielt dynamiske (sjølv om dei i ein gitt situasjon kan opplevast som rigide og til og med forsteina).

Å forstå menneske ut ifrå biografi ser vi vil skape ei problematisering av ei stereotypisert forståing av menneskelivet – slike vi til dømes finn i institusjonelle og kulturelle livsfase-kategoriar. Slike stereotypiseringar skaper eit abstrahert livsløp, oppdelt i kulturelt bestemte kategoriar og typar (til dømes ”barn”, ”vaksen”, ”myndige”, ”eldre”, osv.). Uttrykk som ”han vart vaksen over natta” (etter å ha hatt ei dramatisk oppleving), eller ”ho er som eit barn” (når det gjeld eit eller anna område) er små språklege indikasjonar på at kategoriane er villeiande når det gjeld å forstå einskildmenneske, eller til og med generasjonar. Vitskaplege skildringar av korleis det var å vere ung i Noreg for 20 år sidan, eller våre erindringar av å vere unge då – vil berre gi oss delvis gyldige ”skjema” for å forstå korleis våre barn opplever sin situasjon og å vere ung i Noreg i dag, eller korleis ein ung syrisk flyktning opplever sin situasjon i ein leir på ei gresk øy. Våre kollektive erfaringar blir gjort i ein spesifikk kulturell sitasjon. Ikkje berre min status og rolle er ulik mine barn sine, det sosiale systemet er ikkje det samme. Moral og ideologi er ikkje averhistoriske konstantar, men kunnskapstypar som skapast, endrast, oppretthaldast og forvitrar i klulturelt situert, intersubjektivt samvirke.

The actual stock of knowledge is nothing but the sedimentation of all our experiences of former definitions of previous situations, experiences which might refer to our own world in previously actual, restorable, or obtainable reach or else to fellow-men, contemporaries, or predecessors (Schütz 1975: 123).

Konseptualiseringa av den unike, biografisk bestemte situasjonen kviler på visse grunntankar som inneber ei dynamisk forståing av kunnskapande prosessar. Desse grunntankane ligg til grunn for perspektivet på kunnskap og kunnskapande prosessar eg teiknar opp i denne avhandlinga. Eg vil i det følgjande gå vidare inn i dette kunnskapssynet med utgangspunkt i den unike, biografisk bestemte situasjonen og Schütz sitt omgrep om *kunnskapsforråd* (”stock of knowledge”) for å bygge opp ei analytisk tilnærming til utdannande prosessar:

Man in daily life, as I have said, finds at any given moment a stock of knowledge at hand that serves him as a scheme of interpretation of his past and present experiences, and also determines his anticipations of things to come. This stock of knowledge has its particular history. It has been constituted in and by previous experiencing activities of our consciousness, the outcome of which has now become our habitual possession. Husserl, in describing the constituting process that is here involved, speaks graphically of the ”sedimentation” of meaning (Schütz 1976a: 77-78).

I eit kvart ”her og no”, i mi levande notid, gjer eg meg bruk av det kunnskapsforrådet eg har for handa. Kunnskapsforrådet gir meg eit tolkingsskjema for opplevinga av det som har skjedd forut for mitt her og no, det som skjer her og no, og det eg forventar kan komme i eit framtidig her og no. Kunnskapsforrådet byggjer eg gjennom min biografi som levande og opplevande subjekt – ”previous experiencing activities”. Det gjer meg handledyktig og tolkingsdyktig fordi det vert ein del av mitt habituerte ”repertoar”. Omgrepet ”sedimentation” – som Schütz hentar frå Husserl – må vi ikkje forstå som skapinga av eit statisk ”produkt” som blir liggande, slik det er lett å gjere om vi tenkjer på avleiringar og geologisk sedimentering⁴⁵. Kunnskapsforrådet er ikkje eit ”lager” som vi kan hente det vi treng i, i ein kvar situasjon⁴⁶. Kunnskapsforrådet er eit potensial for å forstå og handle meningsfullt. Det er sjølv prosessen som er poenget her – det at erfaringar ikkje berre er ein straum av inntrykk som straks blir borte, men dei kan potensielt inngå i ein kreativ prosess som danner grunnlag for nye erfaringar – meining skaper meining.

Eit eksempel som kanskje kan konkretisere noko av det dynamiske punktet subjektet er for utvikling av kunnskapsforrådet, er å lese ein tekst på nytt etter noko tid. Dette har eg opplevd sjølv i dette doktorgradsprosjektet, når eg har gått tilbake og lese forskingslitteratur som eg las på eit tidleg tidspunkt i forløpet. Noko av opplevinga er nettopp at dette ikkje er å ”gå tilbake” til teksten, men å bringe teksten inn i ei ny tid, ein ny unik, biografisk bestemt situasjon, der eg les med eit kunnskapsforråd som er annleis enn det gamle. Teksten er ei elv som både er den same og ikkje den same når eg lesar den på nytt, for å parafrasere Heraklit. Mine relevansstrukturar er endra og forståingsbileta har utvikla seg. Eg hørde ein gong eit intervju med nokon på radioen som sa at ho las *Sommarboken* av Tove Jansson kvar sommar, og kvar gong ho las henne, oppdaga ho noko nytt, såg noko anna. Det handlar, trur eg, både om at du ved å lese fleire gonger får høve til å feste merksemda ved stadig fleire ting. Men det handlar også om at det forståingsapparatet eg les med, forstår noko anna (noko ”meir”) fordi dette forståingsapparatet er i ein annan biografisk bestemt situasjon og slik også blir i stand til å få auge på stadig andre ting. Dette eksempelet kan vi også trekke over til analyse av

⁴⁵ For meg er det uforståeleg at Schütz valde å hente denne metaforen frå Husserl inn i sitt eige arbeid. ”Sedimentering” er i mi forståing av ordet, så lite egna til å gi gode førestillingsbilete for det han utviklar i sitt teoarbeid. Men det viser, etter mi meining, eit eksempel på begrensingane i verbalspråket og i bruk av metaforar, og korleis teoarbeid alltid er på veg – approksimasjonar – mot stadig betre måtar å byggje opp forståelege og presise skildringar av tankebilete.

⁴⁶ Difor kan det verke uforståeleg kvifor eg har valt å hente denne metaforen frå Schütz inn i mitt eige arbeid. Med ordet *forråd* (”stock”) ser vi lett for oss eit spisskammers eller eit depot – gjerne nøyte kategorisert og ordna. Og mange vil sikkert sjå for seg kunnskap om lag på denne måten. Men det vil ikkje vere fullt ut adekvat for det kunnskapssynet eg utviklar her. Eg har likevel ikkje greidd å finne eit betre ord enno – og må førebels nøyte meg med å nyansere og presisere kva ”forråd” skal bety her i denne samanhengen.

empirisk materiale. Ein forskar som har tid til å gå inn i materialet gjentekne gongar, vil – sjølv om ho sit på samme stol, ved samme arbeidsbord – ved å lese den samme transkripsjonen om att og om att, og om att etter eit lang stund sidan sist, bli i stand til å sjå stadig nye moglegheiter, uforståelege passasjer og analytiske innsikter i materialet, noko eg kjem tilbake til i kapittel 6 og 7.

Dette var ein fortetta inngang til omgrepet ”kunnskapsforråd”. Eg skal brette dette tydelegare ut i det følgjande. Her vil eg for ordens skuld seie at mange av omgrepa og fundamentet for tenkinga er frå Schütz. Det vil difor vere mange tilvisingar til fleire av Schütz sine tekstar. Det tyder ikkje at eg held han ansvarleg for korleis eg tolkar og brukar tekstane hans. Ut ifrå det grunnlaget eg finn hos Schütz, gjer eg også eit utval, og gjer eg meg nytte av det eg meiner er fruktbare opningar for å vidareutvikle eit kunnskapssyn og eit menneskesyn eg kan leggje som fundament for mi forståing av vegleiingsrommet. Og eg lagar nye omgrep ved å omsetje til mitt språk og mi tenking. Det er ei form for ”gjen-tenking”, parallelt med slik ein omsetjar gjendiktar lyrikk. Men det er også ei ”vidare-tenking” av aspekt som er viktige for meg, og som ikkje er så utvikla hos Schütz. Det gjeld særleg det eg ser på som dei dynamiske, komplekse og fleirtydige aspekta ved kunnskap – og dei teoretiske førestillingane som gir fruktbare og opnande inngangar til utdannande prosessar i røynda.

Eg framhevar fire inngangar til kunnskapsforrådet som *potensial*. Dei fire inngangane er allmenne kvalitetar ved kunnskap som eg meiner er dei vesentlege når vi skal forsøke å skape eit fundament for å kunne sjå og drøfte utdannande prosessar i høgare utdanning. I kapittel 8 vil eg byggje vidare på desse inngangane for å konseptualisere dei kunnskapande prosessane vegleiingsrommet. Dei kvalitetane eg løfter fram i det følgjande er *ikkje* ulike kunnskapstypar eller ulike *delar* av kunnskapsforrådet. Kvalitetane heng saman, og eit mogleg tankebilete er å sjå dei meir som aspekt eller konfigurasjonar. Eg vil synleggjere dette i det følgjande, der eg drøfter dei fire konfigurasjonane etter tur.

For det første er kunnskapsforrådet strukturert. Det vil seie, meir sakssvarande er det kanskje å seie at det er *under strukturering*, og det har til ei kvar tid ein *aktuell struktur* bestemt av kva merksemda vår er retta mot. For det andre har kunnskapsforrådet ei *subjektiv* side og ei *objektiv* side – det er i den doble dialektikken. Det individuelle kunnskapsforrådet og fellesskapets kunnskapsforråd er ikkje to ulike storleikar, men heng saman – nærast som to sider av samme sak. For det tredje er kunnskapsforrådet ikkje eit statisk lager av proposisjonale kunnskapsbitar, kunnskapsforrådet er også *handling* – det sit i kroppen og er

eit agens. Til sist vil eg drøfte det udefinerte, ubestemmelege og motsetnadsfulle som er bestemte og nødvendige kvalitetar ved kunnskapsforrådet, ved hjelp av metaforen *frynser*.

5.2.5 Kunnskapsforrådet har ein aktuell struktur.

I avsnitta over har eg konseptualisert ei forståing av at eg frå mitt her og no erfarer den sosiale verda eg er fødd inn i, og tolkar opplevingane med referanse til den *aktuelle* biografisk bestemte situasjonen eg til ei kvar tid befinn meg i.

This biographically determined situation includes certain possibilities of future practical or theoretical activities which shall be briefly called the "purpose at hand." It is this purpose at hand which defines those elements among all others contained in such a situation which are relevant for this purpose (Schütz 1962d: 9).

I min situasjon her og no – er merksemda mi orientert mot det eg driv med. Det eg driv med – aktiviteten – kan vere både synleg for omgjevningane ("ytre" handling) eller skjult ("indre" handling), det kan vere retta mot eit mål eller ikkje. Eg kan for eksempel forsøke å formulere setningar i ein tekst til ei avhandling i universitetspedagogikk (skjult og formålsretta), banke inn ein spiker med ein hammar (synleg og formålsretta), eller vere oppslukt i dagdrøyeri (skjult og ikkje formålsretta). Formålsretting er ikkje eit spørsmål om anten-eller, men meir om retning og grad av merksemd. Aktivitetar som har ei form for formålsretting kallar eg *prosjekt* (Schütz 1962b)⁴⁷. Frå dette punktet, med medvitet retta mot eit aktuelt pågåande prosjekt, er eg ikkje like interessert i alt og alle som er innan mi handgripelege rekkevidde. Nokre ting trer fram, andre havnar i bakgrunnen, nokre ting er eg ikkje medviten. Verda vert strukturert i ulike strata – lag eller nyansar – av relevans avhengig av kva som er interessant for meg i den aktuelle situasjonen.

The structuration of my stock of knowledge at hand is determined by the fact that I am not *equally* interested in all the strata of the world within my reach. The selective function of interest organizes the world for me in strata of major and minor relevance (Schütz 1962a: 310).

Interesse og relevans strukturerer også kunnskapsforrådet slik det vert aktualisert i den gitte situasjonen. Schütz nyttar metaforen med høgdekurver på eit kart – såkalla hypsografiske kurver – for å forklare kva slags strukturar relevansstrukturane er:

The actor within the social world [...] experiences it primarily as a field of his actual and possible acts and only secondarily as an object of his thinking. In so far as he is interested in knowledge of his social world, he organizes this knowledge not in terms of a scientific system but in terms of relevance to his actions. He groups the world around himself (as the center) as a field of domination and is therefore especially

⁴⁷ Dette er så og seie i tråd med Schütz sin definisjon av "projects of action". Ei nyansert framstilling av dette har eg ikkje teke meg plass til her.

interested in that segment which is within his actual or potential reach. He singles out those of its elements which may serve as means or ends for his "use and enjoyment," [sic] for furthering his purposes, and for overcoming obstacles. His interest in these elements is of different degrees, and for this reason he does not aspire to become acquainted with all of them with their relevance. Put otherwise, the world seems to him at any given moment as stratified in different layers of relevance, each of them requiring a different degree of knowledge. To illustrate these strata of relevance we may – borrowing the term from cartography – speak of "isohypses" or "hypsographical contour lines of relevance," [sic] trying to suggest by this metaphor that we could show the distribution of the interest of an individual at a given moment with respect both to their intensity and to their scope by connecting elements of equal relevance to his acts, just as the cartographer connects points of equal height by contour lines in order to reproduce adequately the shape of a mountain (Schütz 1944: 500).

Kunnskapsforrådet mitt som potensial har ikkje ein bestemt storleik med ein fastsett struktur ein gong for alle, men er alltid i ein aktuell struktur avhengig av min biografisk bestemte situasjon. Det er som sagt ikkje slik at eg hentar ein del frå riktig hylle i kunnskapsarkivet mitt og nyttar han i ein gitt situasjon. Heile kunnskapsforrådet mitt får ein modifisert struktur i det min biografisk bestemte situasjon endrar seg. Det er dette som ligg i at kunnskapsforrådet alltid har ein aktuell struktur.

Eit illustrerende døme: Medan eg sit og skriv på ein vitenskapleg tekst, er mitt kunnskapsforråd under strukturering der relevansstrukturar knytt til min aktuelle situasjon og dette pågåande arbeidet dominerer. Det aktuelle prosjektet som medvitet mitt er retta mot handlar om å gjenkalle i minnet den staden i artiklane av Schütz der han skriv så klart om samanhengen mellom interesse og relevansstrukturar. Omgjevnadane mine er ikkje klart for meg i det heile, kanskje lukkar eg til og med auga for å nærast mane fram biletet av dei trykte orda på sida og namnet på artikkelen. I det minstejenta kjem bort til meg og spør kvar sauene er, opplever eg endringa i situasjonen nærast som eit rykk. Slik eg opplever det, er det ingenting frå det kunnskapsforrådet som for ein augneblink sidan fylte heile mi merksemd som er relevant i den nye situasjonen der det aktuelle prosjektet dreier seg om å finne sauene (kva for ein sau, forresten, ho har jo minst to), og det er ingenting i det aktuelle kunnskapsforrådet strukturert ut ifrå min nye situasjon eg kan finne relevant i den førre. Merksemda mi har fått eit nytt fokus. Endringa i kva som blir interessant og relevant i situasjonen restrukturerer det aktualiserte kunnskapsforrådet. Kunnskapsforrådet har ikkje vore borte, eg har ikkje bytta ut eit kunnskapsforråd med eit anna. Kunnskapsforrådet ligg som potensial – og kan når som helst restrukturerast i ein ny aktuell struktur gitt av mi aktuelle interesse og mitt aktuelle prosjekt.

Det er ikkje berre ein slik brå og omfattande endring i situasjon som eksempelet over som fører til aktualisering av ein endra struktur av kunnskapsforrådet. Også den sekvensielle

endringa i situasjonen som går føre seg, til dømes i forløpet i ein samtale, vil flytte relevansstrukturane til samtaledeltakarane i løpet av tida dei snakkar saman eller driv med felles verksemd, til dømes gjennom utviklinga av det felles ”prosjektet” og det dei samtalar om, eller flytting av merksemda mot andre aspekt ved situasjonen.

Ein kan ikkje enkelt slutte frå kva som føregår i mine omgjevnadar til kva merksemda mi er retta mot. Medan eg slår på spikaren med hammaren kan det pågåande prosjektet merksemda mi er retta mot, vere å legge ein plan for kva eg skal ete til middag. I eksempelet over kunne det vere at det først var fjerde gangen minstejenta spurte etter sauen at eg høyrde etter kva ho faktisk sa.

Nyansane av det som samla og enkelt går under ”interesse” og ”relevans” her, er medvitsfilosofiske analyser som eg ikkje vil vie plass til å gå inn i. Men eg vil likevel kort peike på to poeng som kan klargjere forståinga av sambandet mellom medvit, merksemd, interesse og kunnskapsforråd. For det første er det ikkje slik at det er eit enkelt årsak-verknadforhold mellom medvitsfunksjonen interesse og kunnskapsforrådets aktuelle struktur. Kva som i det heile blir interessant for meg i ein gitt situasjon – kva som trer fram for mitt medvit og kva som vert lagt i bakgrunnen – er ein funksjon som er avhengig av (men ikkje determinert av) mitt aktuelle kunnskapsforråd.

Eit eksempel: Tre akademikarar frå samme fagfelt – universitetspedagogikk – sit på fjerde rad i eit auditorium og høyrer på eit føredrag om arbeidslivsrelevans i høgare utdanning. Fjorten minutt ut i føredraget skjer følgjande: Den eine reagerer på at ”høgare utdanning” blir brukt utan å nysere mellom høgskular, fagskular og universitet, profesjonsutdanningar og disiplinfag, og synest heile drøftinga om arbeidslivsrelevans blir meiningslaus, og lyttar til førelesinga innstilt på å finne fleire svake punkt i argumentasjonen. Den andre reagerer på at førelesinga ikkje inkluderer ei Foucaultiansk drøfting av diskursiv makt, og skriv eit Twitterinnlegg i protest. Deretter byrjar hen å lese Twitterinnlegga frå vener og kjende frå det siste døgnet. Den tredje får ein støkk når hen brått meiner hen drar kjensel på førelesaren, og merksemda vekslar mellom å rette seg mot det som førelesaren seier, og urolege tankar om kvar hen har møtt førelesaren før (av ein eller annan grunn fornemmar hen at det var i ein situasjon hen helst vil gløyme (kan det ha vore ein litt fuktig fest?) og kjenner seg litt uvel. Dei tre er til stades samstundes, har dei same omgjevnadane og deltek i den samme samhandlingssituasjonen. Men dei er i ulike biografisk bestemte situasjonar. Samstundes som dei deler opplevinga i den forstand at dei etterpå vil kunne seie at dei var til stades på samme føredrag, fester dei ikkje merksemda på det samme. Kunnskapsforråda har

ganske ulike aktuelle strukturar, og dei aktuelle prosjekta til dei tre vert ganske ulike. Kva som blir interessant og relevant i ein gitt situasjon er prinsipielt umogleg å føreseie.

For det andre er kunnskapsforrådet ikkje noko som blir henta inn som *verknad* forårsaka av min aktuelle biografisk bestemte situasjon. Kunnskapsforrådet er *eit element av den biografisk bestemte situasjonen*:

And every moment of our life, the stock of knowledge in all its stratifications as to systems of relevancy, typifications, degrees of familiarity exists and is available within certain limits. As such it is an element of the biographical situation at the moment in question. It forms the unquestionably given background and basis for the definition and mastery of the surrounding worlds – articulated as to zones of reach – of nature, culture, and society (Schütz 1975: 130).

Det tyder at kunnskapsforrådet utgjer utgangspunktet for mi orientering i verda eg opplever og lever i. Berre gjennom eit medvitsarbeid, skil eg mellom verda og min kunnskap om verda, og mellom min kunnskap om verda og din og vår kunnskap om verda.

5.2.6 Kunnskapsforrådets dialektikk mellom subjektive og objektive sider

Forståinga av at menneske alltid er i ein unik, biografisk bestemt situasjon blir ein grunnleggande føresetnad for å peike på at kunnskapsforrådet har ein *spesifikk individuell struktur* for kvart einskild menneske. Men det er også utgangspunktet for å forstå korleis kunnskapsforrådet samstundes har ein *spesifikk sosial struktur*.

Om vi held fast på forståinga av kunnskapsforråd som potensial, er det mest sakssvarande å skildre dette som ulike sider ved eitt og samme kunnskapsforråd, og ikkje avskilte delar. Dei subjektive sidene vil ha ein unik konfigurasjon for kvart subjekt, men det er svært få element i mitt kunnskapsforråd som har oppstått fullstendig utanom ein sosial samanheng. Å seie at konfigurasjonane er unike er ikkje det samme som at dei er fullstendig ulike eller skilde frå kvarandre. Tvert om vil vi gjennom sosialt objektiverte meningsstrukturar dele mange av dei samme høgdekurvene på kartet over meningsuniverset. Å seie at dei er delte er ikkje det samme som å seie at dei er fullstendig identiske.

Delte meningsunivers og praksisar bind menneske saman – bygger fellesskap og samfunn. Eit fellesskap sitt sosiale kunnskapsforråd har også sine spesifikke relevansstrukturar, som på same tid er integrert i mine unike relevansstrukturar, dersom eg er ein del av fellesskapet. Korleis eg opplever verda og min plass i den er sosialt fundert. Kva eg fester merksemda på i ein situasjon er ikkje einsidig og isolert knytt til min unike ståstad, men har altså også ei sosialt tradert side fordi min biografi er sosialt og kulturelt fundert.

To a large extent, the selection of the material which at a given moment of time becomes interpretationally relevant is a result of learning. As early as in childhood we have to learn what we have to pay attention to and what we have to bring in connection, so as to define the world and our situation within it. The selection and application of interpretationally relevant material, even after it is once learned, and has become a habitual possession and a matter of routine, still remains biographically, culturally and socially conditioned (Schütz 1975: 129).

Kunnskapsforrådet er bygd opp av intersubjektivt konstruerte og objektiverte typiseringar. Typisert kunnskap kan inngå i "skjema" som på bakgrunn av ei tolking av den aktuelle situasjonen nytter i dei ulike situasjonane vi deltek i i kvardagen. Stort sett finn vi skjema som er meir enn adekvate nok for å handle teke for gitt og uproblematisert. Andre gongar treng vi å improvisere og ekstrapolere ut ifrå dei kjende typiseringane til nye eller modifiserte versjonar for å forstå eller verte verksame i ein situasjon. Vi kan også handle medvite i strid med "skjema". Skjema er sosialt funderte, blir forsterka og utfordra i sosial interaksjon. Språk spelar ei heilt spesiell rolle i oppbygginga, sedimenteringa og modifiseringa av det sosiale kunnskapsforrådet.

Ei gruppe eller eit samfunn er i røynda ikkje ein fiksert storleik. Samfunnets eller gruppas struktur er i rørsle – i den pågåande dynamikken av den doble dialektikken. Vidare er kunnskap differensiert og distribuert i og på tvers av grupper:

The content of what is known, familiar, believed and unknown, is therefore relative: for the individual relative to his biographical situation, for the group to its historical situation. A further fundamental category of social life is the inequality of the distribution of knowledge in its various forms among the individuals belonging to the group and also among the groups themselves (Schütz 1975: 121).

Kunnskapsforrådet er med andre ord ikkje ein altomfattande katalog av kunnskap om absolutt alt som mennesket nokosinne kunne trenge å kunne. Kunnskap byggast i og om det menneske driv med til ei kvar tid. Alle menneske driv ikkje med det samme heile tida, og i eit samfunn der vi er bunde saman av felles praksisar, har vi også ulike roller, ulike jobbar, ulike handlingsarenaer. "A society's stock of knowledge is structured in terms of what is generally relevant and what is relevant only to specific roles" (Berger og Luckmann 1966: 94). Den sosiale distribusjonen av kunnskap medfører ei spekter av meir og mindre generell eller rollespesifikk kunnskap. Menneske i einskilde roller og sosialt definerte situasjonar fullfører sine spesifikke prosjekt eller "arbeidsoppgåver" ved hjelp av kunnskap som er spesifikk, ikkje berre for einskildmennesket, men framfor alt for den sosialt situerte praksisen. Det tyder likevel ikkje at kvart einskild menneske vil ta i bruk nøyaktig samme kunnskapselement på samme måte i alle situasjonar som er sosialt kategoriserte likt. At kunnskap er spesifikk for ein sosialt situert praksis er ikkje det samme som at den er eintydig eller identisk.

Våre aktuelle prosjekt eller arbeidsoppgåver er ikkje berre knytt til eit fellesskap eller ei gruppe, men er, som eg har vore inne på, også knytt til kva merksemda er retta mot i 'mitt' her og no. I tillegg til at merksemda kan endre retning, kan ho også endre modus eller det Schütz kallar spenning ("tension"): "Within a single day, even within a single hour our consciousness may run through most different tensions and adopt most different attentional attitudes to life" (Schütz 1962c: 233, fotnote 19). Denne endringa kan danne fundamentet for ulike "meningsområde" eller "røyndomsområde". Schütz kallar dette "*finite provinces of meaning*" og "*realities*". Desse omgrepa er analytiske typiseringar og tyder ikkje at går inn og ut av statiske og skilde røyndomsområde. I og med at røynd er ei medvitsinnstilling, kan vi i prinsippet ha eit uendeleg tal ulike "røynder" eller "verder" – avgrensa og samanhengande levings- og opplevingsområde med sin eigen stil og røyndkarakter.

Schütz sine døme på røyndomsområde er mellom anna drøymeverda, skodespelets verd, verda av leik, verda av religiøs oppleving, vitskapsverda og kvardagsverda (Schütz 1962c: 231-32). Oppleving og handling er knytt saman, og i eit spesifikt røyndomsområde rådar ein spesiell medvitsmodus, som inneber ei viss tidsforståing, sjølvforståing og sosialitet. I eit meningsområde står visse fenomen og praksisar fram som meningsfulle. Vi kan sjå områda som ulike *meningssamanhengar* som medvitet fører oss mellom avhengig av situasjon.

Vi flytter oss mellom meningsområda gjennom ei endring i kva medvitet rettar merksemda mot. Forflyttinga medfører ei endring i medvitsmodusen – som Schütz har analytisk nyansert som ei bestemt *spenning* (fullt vaken som den høgaste spenninga), ein bestemt *grad av tvil*, ein bestemt *spontanitet* (som vil seie noko slikt som sambandet mellom medvitets prosjekt og ytre handlingar), ein viss type *sjølvmedvit*, ei bestemt form for *sosialitet* (altså retting mot ein sosial samanheng) og ei bestemt tidsoppfatning eller *tidsoppleving*.

Kvardagsrøynda er det meningsområdet som står i ei særstilling. Ho er det primære ("paramount reality") røyndområdet. Kvardagsrøynda karakteriserast av ein spesifikk *medvitsmodus*.

- 1) a specific tension of consciousness, namely wide-awakeness, origination in full attention to life;
- 2) a specific *epoché*, namely suspension of doubt;
- 3) a prevalent form of spontaneity, namely working (a meaningful spontaneity based upon a project and characterized by the intention of bringing about the projected state of affairs by bodily movements gearing into the outer world);
- 4) a specific form of experiencing one's self (the working self as a total self);

5) a specific form of sociality (the common intersubjective world of communication and social action);

6) a specific time-perspective (the standard time originating in an intersection between *durée* and cosmic time as the universal temporal structure of the intersubjective world)

(Schütz 1962c: 230-31).

I kvardagsrøyndas typiserte naturlege innstilling er vi fullt vakne og retta mot det vi driv med og dei vi er saman med. Vi befinn oss i levande notid, der indre tid (*durée*) og objektiv tid fell saman.

Nokre meiningsområde dominerer knytt til stad og praksisar – til kvar vi er, kven vi er saman med og kva vi driv med. Til dømes er det lett å finne døme på at eg er distansert frå den praktiske verda og har medvitte retta mot vitskapleg teoretiserande tenking når eg sit på kontoret eller engasjert i visse praksisar ved universitetet. På skitur i skogen med barna er den dominerande medvitsmodusen kvardagsrøyndas innstilling – retta mot mine praktiske formål der og då. Men eg kan når som helst gli over eller hoppe frå eit røyndomsråde til eit anna. På kontoret kan eg plutsleg komme på at eg må ringe for å avtale kven som skal hente barna etter jobb. På skitur kan eg utan å merke det falle inn i tankar om kva omgrepet ”sosialitet” eigentleg inneber. I tillegg er det i alle røyndomsråde ein dynamikk i medvitsmodus. Fordi denne måten å forklare korleis menneske er i stand til å skape og handtere ulike meiningsområde med ulike logikkar på, kviler på ei typisering av medvitsmodus, vil vi sjå at det fører til at vi finn slike ”enklavar” som i dømet over, og spor av samme medvitsmodus i ulike meiningsområde dersom vi ser på empiriske versjonar av dei. Til dømes vil det å projisere i kvardagsverda – altså sjå for seg noko som ein ønskjer eller forventar å skje – involvere ei form for fantasiarbeid og ei form for teoretisk tenking, sjølv om det ikkje går heilt over i det som vi kan kalle fantasiverda eller verda av vitskapleg teoretisering.

Grunnen til at eg klargjer desse analytiske innsiktene som eg hentar frå Schütz, er for det første å leggje grunnen for å forstå kva vi driv med når vi driv med vitskapleg kunnskaping som ein utdanningspraksis, og for det andre fordi denne rørsle mellom meiningsområde kan gi oss forståingsgrunnlag for den sosialt funderte danninga av ulike sider av oss sjølve. Begge desse aspekta vil eg utvikle vidare utover i dette kapitlet. Før det, vil eg framheve den tredje konfigurasjonen som til no har ligge implisitt i det eg har skrivne – at kunnskapsforrådet er handling.

5.2.7 Kunnskapsforrådet er handling

I konteksten høgare utdanning er det lett å ta for gitt at kunnskap tyder reflekterte, rasjonaliserte og verbaliserte utsegner – det vi ofte tenkjer på som ”fakta”. Slike kunnskapsutsegner er knytt til språket – til det som let seg gjere å formulere verbalt, og aller helst skrive ned i ei bok eller ein fagfelleverdert journalartikkel. Med ei slik implisitt forståing av kunnskap er det lett å forenkle forståinga av kunnskapsforråd til ein ting eller ein stad. Men det gir oss vanskar med å verkeleg forstå korleis kunnskap og medvit fungerer. Det gir oss til dømes vanskar med kunnskap som ikkje er påstandskunnskap, slikt som ”sit i fingrane” eller ”i blikket”. Slik kunnskap kallar vi ofte ferdigheter, kroppsleg kunnskap, haldningar, verdiar, osv. Det handlar ofte om kunnskapstypar der vi ikkje lett kan verbalisere sjølve kunnskapen – berre skildre *at* vi kan noko.

Eit velkjent kunnskapsomgrep som går langt i å konseptualisere ei forståing av kroppsleg, prereflektert og preverbalisert kunnskap er Michael Polanyi sitt omgrep om ”tacit knowing” (Polanyi 1966). Omgrepet favnar om både det han kallar praktiske og teoretiske kunnskapsaspekt. Polanyi meiner at desse aspekta ikkje finst isolert – det eine finst aldri utan det andre (Polanyi 1966: 7). På norsk vert ”tacit knowing” ofte omsett til ”taus kunnskap”. Det krev at vi forstår kunnskap på den måten eg forsøker å utvikle det her – som prosess og handling. Utan dette opnare kunnskapsomgrepet ville det vere meir sakssvarande å omsetje det til ”taus kunning” på norsk, fordi det viser tydelegare til handling og prosess⁴⁸.

Schütz nyttar eit bilete på utviklinga av kunnskapsforrådet som ”sedimentation of experiences”⁴⁹. Kunnskapande prosessar er ikkje *reint* intellektuelle eller kognitive, det er ikkje åleine snakk om ei sedimentering av ”fakta” i eit eller anna område i hjernen. Kunnskap framkallast ikkje nødvendigvis rasjonalt og verbalt. Kunnskap sit i heile kroppen, så og seie. Tenk til dømes på det å skru opp lokket på eit syltetøyglas. Du kan gjere det heilt utan å tenkje over det. Du kan vere heilt oppslukt i å fortelje familien om ein av dine siste store bragder over frukostbordet, hauste lovord og kanskje smøre litt ekstra på historia, og samstundes ta ei brødskiye frå brødkorga, smøre på ei passeleg mengd smør, opne syltetøyglaset, ta ei rein skei, legge litt i overkant mykje syltetøy på brødskiye, og ikkje bli klar over at du har gjort alt dette før du tek den første biten og blir nøydd til å pause den

⁴⁸ Grunnen til at eg tek opp Polanyi sitt omgrep her er for å tydeleggjere at det er slektskap mellom hans kunnskapsforståing, og den eg utviklar her, samt i verksemda mot å forstå sjølve kunnskapingsprosessen. Vidare kjem eg tilbake til Polanyis kunnskapingsforståing i kapittel 6, der eg tek for meg vitskapleg kunnskaping i dette forskingsprosjektet.

⁴⁹ Sjå kapittel 5.2.4.

episke forteljinga ei lita stund for å lukke munnen medan du tygger den deilige maten. Om du her stoppar opp og reflekterer over kva som har resultert i at du no har munnen full av mat, vil du sannsynlegvis kunne vise til dei operasjonane som samla sett gav den noverande tilstanden. Det er ikkje sikkert du vil kunne reprodusere opplevinga sekvensielt nøyaktig og i detalj, men i det store og heile vil du kunne gi ei typisert og situasjonell framstilling av forløpet. Du ville sannsynlegvis også vere i stand til å gi ei prosjektert framstilling av eit slikt typisert og situasjonelt forløp i forkant av handlinga, men den er altså ikkje nødvendig for sjølv gjennomføringa av handlinga. For å kunne gjennomføre prosjektet, treng du kroppsleg og praktisk kunnskap.

Det vil altså ikkje vere fruktbart å forstå 'sedimentering' som at kunnskap blir ein abstrakt storleik, som du kan dele opp i bitar og setje på rekke. Sedimentering av kunnskap handlar like mykje om sedimentering av meningsfulle handlingar – handlingar som vi opplever høver til våre praktiske formål, våre pågåande og potensielt føreliggande prosjekt.

Kunnskapsforrådet som potensial er ikkje (berre) eit minnelager⁵⁰ av påstandskunnskap som kan hentast fram i dei situasjonar det vert relevant. Kunnskapsforrådet er også måtar å tenkje på og måtar å forstå verda på. Kunnskapsforrådet gir perspektiv. Eit perspektiv er noko du erfarer frå, med og gjennom, og det er *sjølv handlinga det er å oppleve*. Erfaring og oppleving forenkler vi ofte med omgrepet ”å sjå”. Det er vanleg å nytte ”briller” som metafor for perspektiv, eller at ein har ”auge for” noko (t.d. eit ”sosiologisk auge”). Dette er noko misvisande, som om perspektiv er noko du lett kan ta av og på, og at kven som helst kan ta på seg dei same ”brillene” og slik ”få auge på” akkurat det samme. Men det vi ser er ikkje projeksjonen av tingen⁵¹. Det er ikkje 'tingen + brille' som skaper opplevinga av tingen. Å forstå er å gripe, det vil seie ei medvitshandling. Eit perspektiv kan vi til dømes tenkje som eit omgrepsapparat, eller ”*omgripings*”-apparat. Då gir det *reiskapar å gripe med og* det er *sjølv gripinga*.

Denne typen kunnskapshandlingar og kunnskapande handlingar er sentrale også for kunnskapsprosessar i høgare utdanning. Kunnskap som handling kan dreie seg om slike sentrale aspekt av vitskapleg kunnskap som vurderingsevne, dømmekraft, evne til å få auge

⁵⁰ Eg gir ikkje plass i denne avhandlinga til å gå inn i ei analyse av dei ulike medvitsprosessane som inngår i alt det vi kan tenkje på som ”minne”, men stadfestar enkelt sagt at eg ser på det som eit kompleks av ulike former for *kreative* medvitsprosessar (til dømes slike opplevingsapspekt som Schütz har konseptualisert som *appersepsjon*, *apprehensjon* og *appresentasjon*).

⁵¹ Denne setninga har eg fått frå Erik Karlsaune over ein kaffi eller ein øl ein gong i 2019, som ei klargjering av dette poenget som eg forsøkte å formulere til han.

på, og utgangspunktet for å nytenkje og kjenne att nytenking. I omgrepet "knowing" som pågåande handling eller prosess – ligg også tydinga "coming to know" – altså ikkje berre å kunne, men å drive med kunnskaping, vere i gang med å oppdage, å formulere, å klargjere forståingsbilete. Kunnskap er alltid på veg – alltid approksimasjonar med eit potensial til å bli klarare, uklarare, fordreide, opphøyre, forsterkast, osv. Kunnskaping er ein kreativ, open, pågåande, endelaus prosess. Den konseptualiseringa av utdannande prosessar eg føreslår i denne avhandlinga ved å halde kunnskapsomgrepet ope og rommeleg, vil kunne ha verknad på måten vi utviklar høgare utdanning.

Med dette perspektivet tenkjer eg at kunnskap *først og fremst* er handling, at vi handlar meiningsfullt. Påstandskunnskap er ei spesifikk og sekundær form for kunnskap, og krev ei heil rekke medvitsprosessar, slik som til dømes refleksjon, rasjonalisering og verbalisering. Kunnskap skaper og er framfor alt *agens*, og kunnskapsforrådet er kjenneteikna av dynamisk rørsle og pågåande prosessar. Det handlar både om sedimentering og strukturingsprosessar, og om opnande og destrukturerande prosessar. Eit kunnskapsforråd som heile tida er i rørsle har ikkje ein eintydig struktur og veldefinerte grenser. Det har "frynser".

5.2.8 Kunnskapsforrådet har frynser

Dagleglivet er typisk prega av ein praktisk tenkjemåte. Kunnskap er relevant så lenge det gjer oss i stand til å handtere våre føreliggande, pågåande prosjekt. Eit av dei viktigaste skiljene Schütz utviklar er skiljet mellom to *typiserte* medvitsmodi – *å ta for gitt* og *å stoppe opp og tenkje*, og å knyte dette til to *typiserte* røyndomsområde – *kvardagsverda* og *vitskap*. Å krevje streng formallogisk koherens er noko som er typisk for *vitskapleg* tenkjemåte. Ei kunnskapsforståing som set dette som kategorisk kriterium, utelet paradoksalt nok det meste av menneskeleg kunnskap. I kvardagsverda rår *praktisk koherens*, eit omgrep eg har funne hos Meredith B. McGuire, som står i tradisjonen frå Schütz sitt kunnskapssyn i sitt perspektiv på religion i kvardagslivet: "Rather, it requires a practical coherence: It needs to make sense in one's everyday life, and it needs to be effective, to 'work,' in the sense of accomplishing some desired end [...]." (McGuire 2008: 15).

I det levande noet er vi retta mot våre pågåande prosjekt. Det er ikkje naudsynleg eit fullstendig samsvar mellom det det ser ut som om eg gjer og det aktuelle prosjektet medvitet mitt er retta mot. Medan eg forsøker å treffe spikaren med hammaren, kan eg vere oppslukt i dagdrøyeri eller forsøke å formulere setningar som kunne gjort seg i ei

universitetspedagogisk avhandling⁵². Det er ganske vanleg at vi går og tenkjer samstundes – og at det vi tenkjer på ikkje er korleis vi skal få det pågåande mekanisk-fysiologiske prosjektet ”gange” til å fungere. Det er fordi gåinga ikkje er eit aktuelt prosjekt *medvit* mitt er retta mot. Men det kan lett bli det. Dersom det er litt glatt og isete, kan medvitet rett som det er hoppe ut av pågåande kontemplasjon over utdannande prosessar i høgare utdanning og rettast mot visse aspekt ved pågåande gåing, til dømes prosjektet ”kvar og på kva måte skal eg setje ned foten no”. Det som rykker meg ut av eit prosjekt og rett inn i eit anna, kan vere at eg mister balansen, men det kan også vere at eg oppfattar at det ser litt glatt ut framfor meg og difor held gå-prosjektet aktuelt, men i bakgrunnen, medan eg held fram med det kontemplative prosjektet i forgrunnen.

Dette er ei av frynsene – dette at mennesket har høve til å rette medvitet mot noko anna enn det som er rett framfor oss, og at vi umiddelbart kan veksle mellom å vere retta mot handlingane i det levande noet og å vere retta mot tankebilete som tematiserer ei framtid, ei fortid eller ei samtid utanfor rekkevidde, eller ei fantasiverd. At medvitet er intensjonalt – alltid retta mot noko – tyder ikkje at det alltid er einsretta mot *ein* ting. Medvitets intensjonalitet har også frynser.

Schütz nyttar to omgrep: *medvitsspenningar* (”tensions of consciousness”) og *livsretta merksemd* (”attention to life”). Han knyter ulike medvitsspenningar og livsretta merksemd til karakteristiske aspekt ved bestemte røyndområde, til dømes fantasiverda og kvardagsverda⁵³. Når vi vekslar mellom røyndområde, gjer vi det blant anna gjennom ei endring i kor innretta medvitet er på det som skjer her og no rett framfor meg⁵⁴. Veksling mellom røyndområde og veksling mellom føreliggande prosjekt heng saman. Eg vil seie at vekslinga mellom røyndområde typisk skjer nettopp gjennom at medvitet rettar seg mot eit nytt føreliggande prosjekt. Eg tenkjer vidare at vi ikkje berre vekslar mellom prosjekt, men at vi kan ha fleire prosjekt pågåande i meir eller mindre parallelle forløp, til dømes fordi vi ikkje treng å ha fullt medvit retta mot alle medvitne handlingar. Der nokre prosjekt havnar i bakgrunnen trer andre

⁵² Nokre menneske ville kanskje meine at dei to sistnemnde prosjekta var gjensidig utelukkande, medan andre kanskje ville sjå på dette som synonym eller kategorisere avhandlingssetningsformulering inn under dagdrøyming. Men dette er ei avsporing som vert meir relevant i vitskapleg tolking av empirisk materiale, som eg ikkje skal forfølge vidare akkurat her.

⁵³ Schütz vidareutviklar desse omgrepa og forståinga av røyndområde frå tenkinga til Henri Bergson.

⁵⁴ Schütz omtalar røyndområda (”realities”) som avgrensa meningsområde (”finite provinces of meaning”), og vekslinga mellom dei som ”sjokk”. På dette punktet skulle eg ønskje at eg hadde hatt høve til å drøfte med Schütz. I utgangspunktet kan det sjå ut som at han framheld ei einsretting av medvitet og fullstendig avgrensa røyndområde. I så fall ville han ha vore usamd med meg. Men eg ser dette som typiseringar i eit analytisk rammeverk. Samanstilt med heilskapen i Schütz si tenking, finn eg også haldepunkt for den måten eg tenkjer på gjennom dei dynamiske, prosessuelle og frynsete kvalitetane han nyanserer rammeverket sitt gjennom.

fram. Dette gjer at vi kan handtere komplekse situasjonar, agere komplekst og skape komplekse situerte meningssamanhengar.

I og med at Schütz si framstilling av kunnskapsprosessar er så systematisk og enkelt sagt dreier seg om korleis menneske strukturerer mening, er det lett å tenkje at han såg for seg kunnskap som ryddig og systematisk. Men eit underliggande premiss for hans teoarbeid var nettopp at kunnskap er både frynsete og motsetnadsfullt:

[...] the knowledge of the man who acts and thinks within the world of his daily life is not homogeneous; it is (1) incoherent, (2) only partially clear, and (3) not at all free from contradictions. (Schütz 1944: 500)

Kunnskapsforrådet som gjer oss i stand til å tenkje og handle i og på verda, er ikkje eit homogent, koherent og klart systemisert forråd av forståingsbilete. *Fornemmingar* er til dømes ein sentral kunnskapstype for kvardagsmennesket.

Sjølv i dei mest typiserte analytiske abstraksjonane Schütz konstruerer, poengterer han slike eigenskapar av uføreseielegdom, det uklart definerte, ikkje-kongruente eller rotete, til dømes gjennom metaforen *frynser* ("fringes"). Eg har valt å samle alle desse "uryddige" kvalitetane under denne metaforen. Frynser gir opningar der det er mogleg å skape nye byrjingar eller nye samansetjingar. Eit bilete som kanskje kan hjelpe forståinga av denne opnande kvaliteten ved frynsene, finn eg i refrenget i songen *Anthem* av Leonard Cohen:

Ring the bells that still can ring.

Forget your perfect offering.

There is a crack, a crack in everything.

That's how the light gets in.

(Frå albumet *The Future* av Leonard Cohen, 1992)

Frynsene og sprekkene er ein føresetnad for eit dynamisk kunnskapsforråd, og ei kunnskapande verksemd som ikkje er utelukkande reproduktiv. Frynsene er ikkje ein negasjon av kunnskapsforrådets struktur, men ein strukturell kvalitet:

There is a relatively small kernel of knowledge that is clear, distinct, and consistent in itself. This kernel is surrounded by zones of various gradations of vagueness, obscurity, and ambiguity. These follow zones of things just taken for granted, blind beliefs, bare supposition, mere guesswork, zones in which it will do merely to "put one's trust." And finally, there are regions of our complete ignorance... (Schütz 1970: 74).

Frynsene er likevel ikkje knytt til *ein* eintydig dimensjon eller funksjon ved kunnskapsforrådet. På same tid som frynsene mogleggjer opningar for nye forståingar og nye

område som kan klargjerast og vidareutviklast, mogleggjer frynsene også samanheng og heilskap. Vi opplever kvardagsverda som eit heilskapleg røyndområde. Mennesket opplever verda som strukturert, og Schütz viser korleis vi strukturerer røynda gjennom struktureringa av kunnskapsforrådet. Men vi strukturerer ikkje utan frynser. Og frynsene er ikkje ”tilkortomingar”. Det er tvert om slik at den heilskapen vi skaper gjennom kunnskapsforrådet strukturar kjem til kort for å gripe verdas kompleksitet. Frynsene er med på å skape heilskap sjølv der vi manglar fullstendig oversyn, og der det finst motsetnader. Frynsene er difor det som kan oppretthalde sambandet mellom kunnskap og verda, og som kan sikre ei meiningsfull, heilskapleg og dynamisk verd. Denne heilskapsskapande funksjonen til kunnskapsforrådet frynser gjeld også for andre røyndområde.

Eg har tidlegare gjengitt Schütz sin metafor om kunnskapsforrådet som sedimentering av erfaring. Valet av denne metaforen er etter mi meining grunna i at vi kan tenkje på kunnskapsforrådet som ”lag-på-lag” med meiningskonstruksjonar. Schütz kallar dei ”strata of meaning” (sjå t.d. Schütz 1976c: 21). Dersom dette skal vere eit godt tankebilete for struktureringa av kunnskapsforrådet, er det avgjerande at vi ikkje tenkjer på dette som vel avgrensa og jamt distribuerte lag. Dei av oss som har leika med modelleringsleire i ulike fargar, har kanskje prøvd å rulle saman restane i ei kule. Det blir kanskje store og små felt, ujamt fordelt, nokre fargar glir over i kvarandre eller skaper nye fargar, andre er spreidde litt her og der og heng ikkje heilt i hop. Å tenkje meiningslag og frynser i denne retninga kan vere fruktbart. Då er det kanskje lettare å sjå at frynsene ikkje er konstruksjonar for å nansere modellen, men frynsene er tvert om eit konstitutivt moment i modellen.

Dersom vi skal forstå menneskeleg meiningskaping, kan vi ikkje forstå ”heilskap” og ”samanheng” som strengt logisk koherens utan gliper eller frynser. Dersom vi set eit heilskapleg verdsbilete i reint formal- og modallogisk forståing som målestokk, vil våre verdsbilete alle framstå som ulogiske, samansett av somme tider motstridande fragment. Den kunnskapsforståinga som er i bruk i arbeidet mitt handlar ikkje aleine om spesifikt vitskapleg kunnskap, eller om det svært snevre ”sann, grunngeven oppfatning” (som ein ofte tilskriv Platon ansvaret for), eller om eit omtrentleg samleomgrep for påstandskunnskap (proposisjonale kunnskap) og praktisk kunnskap eller nokre av dei andre tradisjonelle måtane å klassifisere kunnskapstypar på. Dette er idealiserte kunnskapsomgrep – retta mot ein ideell systematikk. Dei er ikkje empirisk retta.

For meg er alle desse kunnskapsomgrepa mangelfulle – også i høgare utdanning – fordi dei utelet dei ”frynsete”, uferdige, uklassifiserbare formene for viten alle menneske

skaper og gjer seg nytte av kvar einaste dag i si orientering i verda – også i den vitskaplege verda. Eg meiner at ei kunnskapsforståing må starte i dette som ein grunnføresetnad. Det meste av vår kunnskap er vi ikkje klar over sjølve – vi kan ikkje sjå den, skildre den, anna enn i fragment, i konsekvensar, i omskrivingar og i typisert form i refleksjon. Gjennom slike prosessar som klargjering og systematisering ”flyttar” vi kunnskap bort frå frynsene og inn i dei meir tydelege og ryddige områda av kunnskapsforrådet. (Eller vi kan skildre det som at kunnskapsområde endrar karakter og blir mindre ”frynsete”.) Rørsla kan også gå andre vegen. Klargjering av nokre område kan føre til at andre område blir ”frynsete”.

Den dynamiske og ”frynsete” kunnskapen er viktig. Det er den som held oss i live, dannar kvar og ein av oss som fellesskapsvesen og som dannar verda vi er ein del av. Dynamiske og frynsete kunnskapande prosessar er dei som gjer oss i stand til å oppdage og skape noko nytt. 'Frynser' som omgrep set retning mot å utforske forståingar av usamanhengande samanheng og ufullstendig heilskap når det gjeld kunnskapsforrådet. Desse kvalitetane ved kunnskapsforrådet og menneskeleg kunnskaping er også fruktbare for å forstå dannelsingsprosessar og utvikling av sjølvvet.

5.2.9 Dannelsingsprosessar

Forståinga av mennesket i ein unik, biografisk bestemt situasjon ligg som eit viktig fundament for korleis eg forstår menneskelege prosessar og verksemder. For det første tematiserer det livsløpet til eit menneske og gir ei forståingsramme for at *sjølvvet* har ein tidsstruktur. Det forklarar at alle menneske alltid er ein heilt unik ”stad” – at mitt perspektiv aldri kan vere fullstendig samanfallande med ditt. Samstundes forklarar det korleis min situasjon og mitt kunnskapsforråd er uløyselig knytt til den sosiale verda og dei sosiale fellesskapa som eg lever i og med.

For det andre vil det i forlenginga av Schütz sitt omgrep vere vanskeleg å forstå eit menneske som anten uferdig eller ferdig, fordi den situasjonen vi er i til ei kvar tid alltid er eit dynamisk punkt. Mennesket er alltid undervegs. Samstundes er mennesket alltid fullstendig fordi det er konstituert av subjektet sitt eige livsløp og ikkje på bakgrunn av kulturspesifikke skjema for kva eit fullverdig, modent eller ”danna” menneske er⁵⁵. Mennesket er ein

⁵⁵ I masteravhandlinga mi (Engen 2006) analyserte eg to store, norske studiar om ungdom og religiøsitet som var religionspedagogisk retta. Eg såg at ungdom gjennomgåande vart forstått i ein ”mangel-situasjon” fordi målestokken for deira religiøsitet vart sett med bakgrunn i teologiens og religionsvitskapens objektive religiøsitetssidal. Slik eg tolka det, vart dette støtta av eit (pedagogisk) menneskesyn der også målestokken for danninga til eit menneske også vert sett utanfor den verda livet er. Det som etter mitt syn mangla i dei vitskaplege studiane var eit menneskesyn som forstod alle menneske – også ungdom – som fullstendige menneske i unike, biografisk bestemte situasjonar.

biografi⁵⁶. Denne forståinga av mennesket er avgjerande for mitt perspektiv på utdanning og utdannande prosessar. Dette vil eg utdjupe vidare i det følgjande.

Det er ikkje uproblematisk å nytte dannelsingsomgrepet på den måten eg vil gjere i det følgjande. Danning er eit hovudtema i pedagogikk, ikkje minst i pedagogisk filosofi og didaktisk grunnlagstenking. Det er eit meiningstungt og fleirtyding omgrep. Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson kallar ”dannelse” eit ”ullent landskap” i pedagogikken (2011). Forståingar om danning finst operative i kulturen som ideal eller som idear, i meir eller mindre ikonisk form. I pedagogikk og didaktikk ser vi slike bilete komme til uttrykk gjennom ulike ”danningsteoriar” eller ”perspektiv på danning”. Ingerid S. Straume viser at danningas (filosofi-) historie langt på veg er ei undersøking av konkrete dannelsings*ideal*, og ein inngang til å forstå den samfunnsmessige samanhangen – historisk og kulturelt – der dei er verksame (Straume 2013: 17). Eit fellesskap kultiverer – dyrkar fram – visse moglege måtar å sjå verda på. Det er i prinsippet ikkje grenser for kva for forståing av verda vi dyrkar fram som den rette eller beste i fellesskapa vi er verksame i. Og nettopp ”danning” (og ulike beslekta omgrep på ulike språk) er eit slikt omgrep som historisk sett har blitt nytta for å fokusere og samle ideala for samfunnsmennesket.

Sjølv om eg har henta inn ”danning” i mitt teoarbeid vel så mykje frå daglegspråket – der eg har lett etter eit ord som kunne famne førestillingar om utvikling, oppbygging, å vere og å bli på same tid – som frå pedagogisk danningsteori⁵⁷, kan eg ikkje nytte det som eit sentralt (”sensitizing”) omgrep i denne avhandlinga, heilt lausrive frå etablert danningsteori. 'Danning' er eit kjerneomgrep innan pedagogikk. Ein gjennomgang av ulike danningsteoriar kan likevel ikkje vere hovudsaka i det følgjande.

Historiske og kulturspesifikke førestillingar om danning står ikkje nødvendigvis i motsetnad til det dannelsingsomgrepet eg forsøker å konseptualisere her, men det meste av det eg har lese oppheld seg i andre analytiske ”område”. Eg brukar dannelsingsomgrepet i denne avhandlinga i eit forsøk på å nærme meg eit *allment fundament i menneskelege livsprosessar for å forstå utdanning og utdannande prosessar*. Paul Martin Opdal plasserer danning (”dannelse”) nettopp som eit fundamentalomgrep innan pedagogisk verksemd og pedagogisk teori (2010). Mariann Solberg går også inn i ei fundamental plassering av 'danning' for å kunne leggje grunnen for det meir spesifikke ”akademisk danning” (2010). Å lese nokre av

⁵⁶ Denne setninga har eg frå Gustav Erik Gullikstad Karlsaune. Eg synest ho er god.

⁵⁷ Frå det eg har skrivne så langt, vil det vel også vere klart at vi ikkje kan sjå daglegspråk og fagspråk som isolerte forståingsfærer, men at kunnskapsomårda dei representerer står i ein eller annan dialektisk samheng.

tekstane til Opdal, Solberg og andre har vore konstruktivt for mitt eige teoarbeid, nettopp fordi eg opplever ei parallell interesse for å analytisk nærme seg grunnleggande fenomen og grunnlaget for komplekse fenomen. Eg meiner å kjenne att ein motivasjon om å nærme seg noko fundamentalt gjennom omgrepa 'danning'/'dannelse', men vi nyttar omgrepa noko ulikt, og nærmar oss ikkje heilt dei same fenomena og moglegvis ikkje heilt på same analytiske lag, slik eg greier å forstå både Opdal og Solberg. Eg anerkjenner, for å parafrasere Solberg, at det ikkje finst berre eit omgrep om danning, og at eg gjennom måten eg forstår og utviklar 'danning' i denne avhandlinga, tek meg retten til å forstå omgrepet på ein bestemt måte. ”Altså vil ikke det jeg videre sier nødvendigvis gjelde ethvert begrep om dannelse eller enhver forståelse av fenomenet dannelse” (2010: 53).

Eg skal ikkje gjere ei analyse av andre sine omgrep om 'dannelse' til hovudsak her, men eg vil der det er relevant trekke inn nokre få enkle kontrastar for å tydeleggjere og plassere eit utgangspunkt for det dannelsingsomgrepet eg utviklar i dette kapittelet. Slik eg lesar dei, er det ikkje nødvendigvis snakk om skilnader i forståing av fenomenet, men i kva vi fokuserer på.

Ein hovudtrekk ved ”vanlege” måtar å bruke 'danning' på som pedagogisk og didaktisk omgrep, er at ein legg til grunn at danning er godt eller ønskjeleg (Solberg 2010: 52). Det er ikkje danning dersom det ikkje er godt eller rett. Slik er det også hos Opdal. Han set som konstitutivt element at 'dannelse' inneber ei utvikling som kan karakteriserast som positiv (utan å spesifisere for kven), og gir dette samstundes eit *bestemt* innhald, t.d. dialog som form og frigjering som mål (2010: 22-25). Dette er eit hovudskilje mellom hans dannelsingsomgrep og det eg utviklar her. Slik eg forsøker å konseptualisere 'danning', kan du like gjerne dannast til ein effektiv diktator, ein middelmåtig tjuv eller ei klok mor (og til og med alle tre på ein gong eller i løpet av eit livsløp). Spørsmålet om ”godt” eller ”rett” blir uvedkommande i dette fundamentale analytiske laget eg forsøker å legge denne konseptualiseringa. Slik sett forsøker eg å lene dette teoretiske arbeidet meir i retning analytisk enn normativt, slik Myhre set opp denne distinksjonen (2001: 18-19).

Danningsprosessar – i si analytiske tyding som allmenne livsprosessar – er, slik eg ser det, kultivering av kvart einskild menneske sine potensial, som det allment sett deler med ”menneskeslekta”. Dannelsingsprosessar som kultivering av menneskeleg potensial er fundert i ”plastisiteten” (”plasticity of instinctual structure”) vi som menneske er fødte med (Berger og Luckmann 1966: 65-67). Peter Berger og Thomas Luckmann tydeleggjer denne eigenskapen ved mennesket ved også å kontrastere til andre dyreartar, utan at det tyder at

mennesket blir sett på som noko heilt anna enn andre dyr. Plastisiteten er med andre ord ikkje nødvendigvis ein *eksklusivt* menneskeleg eigenskap, men heller *karakteristisk* for mennesket og eit konstituerande element for *kultur*. Berger og Luckmann nyttar omgrepet "world-openness" for å namngje dette typisk menneskelege utgangspunktet, eit omgrep dei har funne utvikla hos Helmut Plessner og Arnold Gehlen (op.cit.: 219).

Forenkla kan vi seie det slik at vi ikkje berre har *høve* til å lære, men at mennesket faktisk *ikkje greier å late vere å lære*, og at det er fundamentalt for å vere og bli i stand til å leve. Menneskeorganismen både opnar verda for oss og verda i oss, og den begrensar oss. Grensene for kva mennesket kan lære, oppdage, utvikle, skape og øydelegge er likevel ikkje mogleg å fullstendig setje fast på førehand. Ei forståing av kultivering av menneskets potensial må med andre ord ikkje avgrensast til ei "oppvekking" eller verkeleggjering av eit på førehand gitt potensial, noko som allereie finst "latent", eller eit endeleg (finit) potensial som kan hjelpast fram av ein kompetent "fødselshjelpar". Menneskeorganismen set grenser, men organismen er biologisk disponert til å skape opningar i begrensingane. Dette legg grunnlag for potensialet for å skape noko som ikkje var frå før. Mennesket si orientering i verda er kreativ og mennesket er i stand til å skape kunnskap og objekt som utfordrar grensene menneskeorganismen set eller har sett. Mennesket kan fly utan (biologisk gitte) vingar, ved å gjennom kunnskapande prosessar skape teknologiske objekt som verkeleggjer denne evna for menneskeorganismen. Denne skapande openheita er fundamentet for det eg har valt å kalle *potensial*. Vi er så og seie biologisk disponerte for ei uføreseieleg utvikling.

I forlenginga av ideen om plastisiteten og opninga for verda kan det finnast noko tilsynelatande paradoksalt i danning som livsprosess. Vil det ikkje tyde at dess "meir" danna du vert, dess mindre vert det att av openheita og av potensialet ditt for å halde fram med danningprosessar i nye retningar? Slik eg tenkjer om danning er svaret "nei". Eit slikt høve som spørsmålet kastar fram, kviler på visse forståingar av danning, til dømes ei substansiell forståing av danning som noko du kan ha mykje eller lite av, eller forståinga av danning som oppnåinga av eit ibuande ideal.

'Å vere danna' er knytt til ein kulturell kontekst, eit fellesskap som deler verdiar og normer. Både å oppfylle og å motverke fellesskapet sine forventningar til mennesket, vil vere å konstruere fellesskapet. Ei eventuell oppfatning av barn og unge som opnare for danningprosessar, og vaksne som "ferdigdanna" eller med mindre potensial for danning, handlar etter mitt syn om andre prosessar – slik som "sementeringsprosessar" – ikkje om at vi treng ulike antropologiar (menneskebilete) for barn og vaksne. Opplevinga av å ha oppnådd ei

viss forståing av verda handlar ikkje om ei ”danningsmetning”, men om strukturerande, heilskapande, sedimenterende og sementerande prosessar.

Samanfatta vil eg seie det slik: Vi blir skapt og skaper oss sjølve i møte med omgjevnadane, omgjevnader vi er medskaparar av frå vi er fødde. Denne ”sjølvproduksjonen” er uunngåeleg ein sosial prosess, og det kviler på eit syn på mennesket som grunnleggande sosialt vesen:

Men *together* produce a human environment, with the totality of its sociocultural and psychological formations. None of these formations may be understood as products of man's biological constitution, which, as indicated, provides only the outer limits for human productive activity. Just as it is impossible for man to develop as man in isolation, so it is impossible for man in isolation to produce a human environment. Solitary human being is being on the animal level (which, of course, man shares with other animals). As soon as one observes phenomena that are specifically human, one enters the realm of the social. Man's specific humanity and his sociality are inextricably intertwined. *Homo sapiens* is always, and in the same measure, *homo socius*. (Berger og Luckmann 1966: 69)

Påpeikinga av menneskedyret sin spesifikke sosiale natur er felles for mange liknande tilnærmingar til læring, utvikling, danning og utdanning, som samla sett ofte blir kalla ”socio-kulturelle”. Til dømes Lev S. Vygotsky formulert dette poengtert i essayet som i norsk omsetjing har fått tittelen ”Interaksjon mellom læring og utvikling”: ”menneskelig læring forutsetter en spesifikk sosial natur og en prosess der barn vokser inn i det intellektuelle livet rundt dem” (Vygotsky 1999: 161).

Kultivering av menneskeleg potensial er ei sosial verksemd. Individet og samfunnet står i ei eit *gjensidig, dynamisk og konstruktivt* forhold. Gjensidigheta består i at personen og fellesskapet utviklar seg saman (jf. den 'doble dialektikken' skildra i kapittel 5.2.1). Det konstruktive må ein sjå i samanheng med kunnskapande prosessar, og omfattar både dekonstruksjon og rekonstruksjon. Retningane av dei utviklande prosessane kan gjerne vere motiverte av prosjekt og mål som ein ser for seg i framtida. På veg mot desse måla er ein både *i ein danningssprosess*, men også alltid *fullstendig danna* som seg sjølv, i ein dynamisk, biografisk bestemt situasjon. Dynamikken omfattar både sementerande og flytande rørsler som ikkje unilaterale eller bilaterale, men multiple.

At vi i eit gitt fellesskap kultiverer visse eigenskapar som gode eller rette, skaper historisk spesifikke *danningsideal*. Forståinga av danning kan bli knytt til meistring eller oppnåing av desse eigenskapane. Danning som sosialt fundert livsprosess skjer ikkje uavhengig av slike ideal, tvert om – normativitet er ein grunnleggande dimensjon i danning. Men det danningssomgrepet eg ønskjer å bygge opp her peikar på livsprosessar som er felles

for oss alle. Det vil seie at eg meiner at danningprosessar er noko vi deltek i og verkeleggjer uavhengig om vi oppnår eit eller fleire slike ideal i løpet av livet. Når nokon karakteriserer ein annan som ”udanna” er det altså relatert til kulturelt spesifikke kriterier og ideal. Målet mitt er ikkje å dekke over eller fjerne det normative som aspekt ved danningprosessar eller pedagogisk verksemd, men tvert om er målet å skape eit analytisk rammeverk som kan synleggjere dei spesifikke normene som er i spel i spesifikke verksemdar. Ikkje minst gjeld det synleggjering av det vi tek for gitt som godt eller rett i det fellesskapet vi er del av sjølv. Slik vil ein til dømes kunne skape eit analytisk blikk på kva normative aspekt som aktualiserast gjennom dei danningprosessane som blir kultiverte i høgare utdanning.

Det vil seie at eg så langt har klargjort følgjande: Det danningomgrepet som er verksamt i denne avhandlinga, peikar ikkje på ein prosess som utelukkande ”høyrer til” utdanning. Danning er ein livslang prosess som følgjer livsløpet vårt. Danningprosessar kan vi ikkje sjå på isolert frå sosiale prosessar og dei skjer ikkje uavhengig av biologiske prosessar.

Eit vanleg skilje som eg også finn i ein tekst av Solberg, er mellom danning som ”passivt” og som ”aktivt”. I denne teksten refererer ho til eit skilje Jon Hellesnes gjer mellom ”tilpasning” og ”danning” som to former for sosialisering (2010: 53). Dette skiljet er ikkje berre analytisk, men det er også normativt i høve eit ideal om frigjering og eit autonomt menneske som er i stand til kritisk refleksjon over det ein opplever. I staden for ein aktiv-passiv-dikotomi, ønskjer eg å plassere danningprosessar i dialektikken mellom individ og samfunn. *Hovudaktøren* i min danningprosess er *eg sjølv i fellesskapet*. Ein klargjerande distinksjon her vil vere at eg snakkar om aktørskap i *danningprosessar* – som allment fenomen og ikkje i alle dei tallause, konkrete *danningverksemdene* vi kan vere del av i røynda. Når ein snakkar om verksemdar i røynda, vil ein kunne peike på mange umiddelbare eksempel på forløp der ”aktørskap” må nyansrast og kvalifiserast for å kunne skildre makttilhøve og agens. Mennesket kultiverer sitt potensial – *dannast* – på ulike måtar gjennom sosiale kunnskapande prosessar. Men etter desse klargjeringane melder det seg eit spørsmål: *Kva er det som dannast?*

Heile mennesket dannast delvist

Når eg no skal svare på dette, vil eg først slå fast at danning omfattar heile mennesket. Gjennom verkeleggjering av ulike aspekt ved menneskets potensial, dannast mennesket som heilskap. Det er mennesket som verkeleggjer *seg (sjølv)*, ikkje isolerte ferdigheter eller haldningar. Det er viktig å slå fast dette med det samme, for i det følgjande utviklar eg ei

danningsforståing som analytisk set nokre aspekt ved mennesket i forgrunnen. Det eg peikar på ved å nytte dannelsingsomgrepet er dei sidene ved menneskelivets prosessar som er knytt til *sjølv*. Sjølv er eit aspekt ved heile mennesket og mennesket som fellesskapsvesen. Eg vil stoppe opp ved 'sjølv', og kva for storleik dette er i mitt perspektiv på dannelsingsprosessar. Eit anna, mykje enklare ord for sjølv er rett og slett "eg". Som eg har forsøkt å vise i det føregåande: Det eg *veit* (kunnskapsforrådet), det eg *gjer* (det føreliggande prosjektet) og den eg *er* (i den unike, biografisk bestemte situasjonen) er tett knytt saman.

I den naturlege haldninga, når mennesket lever og opplever i levande notid – når eg *står i det*, for å seie det litt enkelt – opplever eg meg sjølv som eit totalt og udelt sjølv. Schütz utdjupar dette slik:

Living in the vivid present in its ongoing working acts, directed toward the objects and objectives to be brought about, the working self experiences itself as the originator of the ongoing actions and, thus, as an undivided total self. It experiences its bodily movements from within; it lives in the correlated essentially actual experiences which are inaccessible to recollection and reflection; its world is a world of open anticipations. The working self, and only the working self, experiences all this *modo presenti* and, experiencing itself as the author of this ongoing working, it realizes itself as a unity (Schütz 1962c: 216).

Eg opplever meg sjølv, utan å tenkje meg om, som eit udelt "eg" i det eg driv med. Samstundes som eg opplever at eg er 'eg' gjennom det eg driv med, har eg også moglegheit til å gjennom eit medvitsarbeid å betrakte 'meg' utanfrå. Dette er av Helmut Plessner konseptualiserte som det *eksentriske mennesket* – altså mennesket som kan stille seg utanfor sitt eige sentrum, for å seie det litt enkelt (Plessner 1975 [1928]). Omgrepet forsøker å fange forståinga av det opplevande mennesket som på same tid både *er* ein opplevande kropp og opplever at det *har* ein kropp. Plessner er ikkje aleine om å tematisere dette skiljet, men måten han gjorde det på har vore utgangspunkt for mange andre, blant anna Schütz, som har nytta dette skiljet i si tenking i ulike retningar.

Eg knyter dette skiljet for det første til menneska si evne til å oppleve og tenkje abstrakt, kreativt og fortolkande, altså både *lausrive frå* og på same tid *fundert i* den aktuelle kroppen i det aktuelle og konkrete her og no. Det at vi er i stand til å innta eit perspektiv utanfor oss sjølve (for å kunne "sjå" oss sjølve), gjere oss sjølve til gjenstand for vår eiga oppleving, krev typar av "transenderande" (eit omgrep meir utvikla hos Edmund Husserl) medvitsarbeid, som kreativ, konstruktiv abstraksjon. Dersom vi ser for oss at 'refleksjon' er bestemte måtar å tenkje på, er desse nettopp fundert i denne doble medvitsposisjonen. For det andre gir identifiseringa av det eksentriske mennesket eit utgangspunkt for å for å tenkje seg føresetnadane for eit samansett 'sjølv'.

For meg blir det spesielt fruktbart dersom eg ser det i samanheng med den analytiske distinksjonen mellom *eg* ("I") og *meg* ("Me") som Schütz tek i bruk frå arbeida til George Herbert Mead (1934) og framfor alt frå William James (1900)⁵⁸. Det at eit menneske kan gjennom medvitsarbeid innta eit perspektiv "utanfor" sitt eige sentrum og betrakte seg sjølv, mogleggjer at det ikkje berre opplever som eit handlande 'eg', men også opplever seg sjølv som eit sosialt situert 'meg' som handlar meningsfullt i ulike roller i ulike situasjonar. Sjølvstet er altså ikkje berre eit 'eg' som er i kroppen, men ein heilskap av 'eg' og mine 'meg'.

Eit 'meg' er nemleg alltid berre eit "delvis" sjølv, i den forstand at det berre er visse aspekt ved meg som person som vert *aktualisert* i ein gitt situasjon. "Heile" eg er til stades i form av kroppen min, og i form av at andre kjende og ukjende sider ved meg potensielt kan aktualiserast når som helst. Når eg står i kø for å betale i kassa på den lokale matbutikken aktualiserast eit anna 'meg' enn når eg kjem inn i gangen heime og møter minstejenta i trappa. Eg er ikkje eit anna menneske, og eg kan ha meir eller mindre det samme i tankane i dei to ulike situasjonane. Men det er nokre andre aspekt ved meg, andre relevansstrukturar i mitt kunnskapsforråd og andre potensielle meningsfulle handlingar som vert aktualiserte.

I andre situasjonar vil skilnaden kunne vere større og vanskelegare å forene, til dømes skilnaden mellom mennesket som står som kirurg og held på med ein hjarteoperasjon og det same mennesket som kjem inn i gangen heime og møter minstejenta i trappa. I dette eksemplet er det kanskje lettare å sjå at det er to ulike 'meg' som aktualiserast, også fordi det eine 'meg'-et er knytt til ei profesjonell *rolle* i ein situasjon som er styrt av *institusjonelt* gitte prosedyrar og formål. I ein slik situasjon vil 'meg'-et vere om ikkje fiksert, så vere knytt til fikserande prosessar knytt til rammene for den spesifikke rolla. Eit 'meg' er likevel ikkje heilt det samme som ei 'rolle'. Slik eg tenkjer det, er det sosialt aktualiserte 'eg'-et eit 'meg'. Eg deltek i situasjonar som 'meg' – ein meningsfull "versjon" av 'eg' der og då. Mine 'meg' er ikkje fikserte og skilde storleikar, men ulike situerte moglege meg i eit frynsete kontinuum.

Eit karakteristisk trekk ved det dannelsingsomgrepet eg ønskjer å utforske i denne avhandlinga, er at dannelsingsprosessar er nært knytt til *kunnskapande prosessar*, slik eg har skildra dei i dette kapittelet. Eg meiner ikkje at samanhengen med kunnskapsutvikling er *unik* for denne dannelsingsforståinga. Opdal, til dømes, knyter 'dannelse' til "vekst i kunnskap, innsikt og forståelse", noko han samla sett kallar ei "perspektivutvikling", ein prosess som medfører ei omforming av korleis ein person tenkjer, handlar og føler (2010: 22-24). Når eg seier at

⁵⁸ Schütz tok avstand frå det behavioristiske fundamentet for identifiseringa av det sosialt funderte sjølvstet som prega heilskapen i forståingsbileta Mead teikna opp i tekstane sine, sjølv om han nyttar distinksjonen Mead gjer.

forståinga av kunnskapande prosessar er karakteristisk for dannelsingsomgrepet, tyder det at den samanhengen eg teiknar opp i denne avhandlinga kviler på den forståinga av kunnskap og kunnskapande prosessar som vert utvikla gjennom vitenssosialogen Alfred Schütz sine arbeid, og som eg utviklar vidare i denne avhandlinga gjennom å utforske kva for ulike (og somme tider tilsynelatande motsetnadsfulle) kvalitetar dette kunnskapsomgrepet kan gi rom for, slik eg vel å bruke det.

Eg er heller ikkje aleine om å setje dannelsingsprosessar, kunnskapande og *utdannande* prosessar i samanheng. Ronald Barnett er ein av dei som har arbeidd mykje med dette når det gjeld høgare utdanning gjennom konseptane ”knowing”, ”becoming” og ”being”. Han interesserer seg mellom anna for dei utdannande prosessane som studentar opplever som livsendrande i retrospekt, at dei har utvikla eit nytt sjølv (”they became a new self”). I følgje Barnett har vi ikkje ei tilfredsstillande innsikt i forholdet mellom det han kallar ”knowing” (som eg trur kanskje ligg nær mi forståing av 'kunnskaping') og det han namngir som ”becoming” (som moglegvis ligg i retning av mitt dannelsingsomgrep) (2009). Det eg blir inspirert til å utvikle ut ifrå lesnaden av Barnett, er forståinga av kunnskap og av kunnskaping som allmenne prosessar. Slik eg ser det, er vi nøyddde til å utforske grunnleggande forståingar av kunnskap for å kunne nærme oss forholdet mellom kunnskap og dei livsendrande prosessane vi moglegvis ønskjer å verkeleggjere i utdanning.

For å gjere skilnaden mellom det eg akkurat i denne samanhengen dristar meg til å kalle eit ”analytisk” dannelsingsomgrep og eit ”kulturelt” dannelsingsomgrep enno tydelegare; når ein forstår danning som allmenmenneskeleg prosess, er ikkje dannelsingsprosessar noko ein kan velje bort dersom ein lever og opplever i eit fellesskap. Danning er ikkje noko du kan ha mykje eller lite av, fordi det alltid finst hos eit levande menneske både som prosess og som resultat. Danning, slik eg nyttar det her, tyder ikkje avgrensa forløp frå ein tilstand til ein annan – frå udanna menneske til danna menneske, men ein pågåande prosess der ulike *sider av sjølv* vert kultiverte i ulike samanhengar.

Tidlegare i kapittel 5 viste eg korleis subjektet i ein unik, biografisk situasjon gjennom sine til ein kvar tid aktuelle prosjekt, utviklar kunnskapsforrådet gjennom sosialt funderte kunnskapande prosessar. Desse kunnskapande prosessane inkluderer korleis eg forstår meg sjølv og min plass i fellesskapa og verda som omgir meg. Denne 'sjølv-forståinga' er ikkje først og fremst eit individuelt mentalt bilete, men primært ei sosialt fundert sjølv-forståing som kjem til uttrykk, blir sett i spel, og som rett og slett *er* slik eg lever og opplever blant mine medmenneske i kvardagsverda. Mi personlege sjølv-forståing står alltid i eit dialektisk

forhold til kollektive sjølv-forståingar. Sjølv-forståinga er altså dynamisk og prinsipielt alltid ”undervegs”. Det tyder ikkje at vi nødvendigvis opplever oss sjølve som flyktige eller som situasjonelle kameleonar. Gjennom habitueringsprosessar og ”sedimenteringsprosessar” opplever ein i røynda ofte tvert om at ein meir og meir dannast, stivnar, eller ”finn” seg sjølv. Potensialiteten for at sjølvforståinga kan endrast dramatisk er likevel også til stades i røynda.

I mi forståing av 'danning', gir det difor heller ikkje meining å snakke om ”sann danning” (Klafki 1999: 194). Danning er heller ikkje noko som er knytt til eit visst kognitivt eller fornuftsmessig nivå. Eg forsøker å legge grunnlaget for ei dannelsingsforståing som ikkje har sitt utgangspunkt i eit didaktisk fundament, men som inngår i ei konseptualisering av eit sosiologisk perspektiv på livsprosessar, for deretter å kunne nyttast inn i didaktiske analyser. Med eit slikt omgrep vil det vere overflødig å setje danning som mål for utdanning, men i staden drøfte *korleis utdanningspraksisar grip inn i dannelsingsprosessar som uansett følgjer menneskelivet, og kva spesifikt innhald slike utdannande prosessar får*. Formålet med denne inngangen er å bidra til ei språklegging av utdanning og utdannande prosessar som i større grad er uavhengig av institusjonelt språk og historiske, kulturspesifikke førestillingar i norsk utdanning i dag.

Sett i samanheng med det eg har skildra her til slutt, håpar eg det vert tydeleg at det eg har skildra i kapittel 5.2 er grunnleggande føresetnader for mi teoretiske forståing av danning som allmenn menneskelivsprosess. Dette siste aspektet tydeleggjer at danning som prosess i røynda alltid er danning av ulike 'meg' som aspekt ved heile eg. Poenget med å dykke litt ned i desse distinksjonane (om enn eit ganske grunt dykk), er at dei hjelper meg å forstå kompleksiteten og dynamikken i 'sjølvet' som pågåande sosialt fundert livsprosess, og opplevinga av å både vere eit heilskapleg sjølv og samstundes ”ha” ulike spesialiserte sjølv som aktualiserast i visse situasjonar i ulik grad og som kan knytast til spesialiserte kunnskapande prosessar. Dette er fundamentet for å kunne snakke om spesialiserte dannelsingsprosessar i ein institusjonell samanheng, slik som *fagleg danning innan høgare utdanning*.

5.3 Utdannande prosessar

Så langt har eg forsøkt å brette ut kva som ligg til grunn for det eg kallar *kunnskapande prosessar*, og korleis dei heng saman med dannelsingsprosessar knytt til personen og kultiveringsprosessar knytt til fellesskapet. Det er eit perspektiv som set kunnskap sentralt i menneskeleg verdsbygging, og der kunnskap har ei vid tyding, langt utover t.d. reint kognitive tilstandar eller proposisjonale kunnskap. I det følgjande vil eg rette blikket mot

korleis vi kan sjå desse prosessane konkretisert og *institusjonalisert* i *utdanning*. Eg nærmar meg altså det pedagogiske feltet med eit perspektiv som byggjer på nokre grunnleggande førestillingar om korleis menneske skaper seg sjølv og verda. Dette er fundamentet for måten eg forstår *utdannande prosessar* på, og korleis eg konseptualiserer *utdanning*, *undervisning* og *vegleiing*. Det eg ønskjer med dette – og grunnen til at denne avhandlinga har blitt lang – er som sagt å byggje opp ei konseptualisering av utdanning og utdannande prosessar som i større grad er uavhengig av historiske og kulturspesifikke førestillingar i norsk utdanning i dag. For det er nett desse kultiverte formene som har blitt institusjonelt festa, vi må sjå klart for å kunne gjere noko med dei. Og då må forståingsapparatet gjere oss i stand til å avdekke det vi tek for gjeve.

5.3.1 Institusjonalisering av utdanning

For å seie det enkelt, ser eg på utdanning som ein måte fellesskapet institusjonaliserer kultivering- og danningprosessar på. Schütz skriv lite eksplisitt om utdanning, men plasserer det – i likskap med Hoveid og Hoveid (2018) – som ein ”lang prosess” i sitatet nedanfor:

The overwhelming bulk of this knowledge is socially derived and transmitted to the individual in the long process of education by parents, teachers, teachers of teachers, by relations of all kinds, involving fellow-men, contemporaries and predecessors. It is transmitted in the form of insight, beliefs, more or less well founded or blind, maxims, instructions for use, recipes for the solution of typical problems, i.e., for the attainment of typical results by the typical application of typical means (Schütz 1975: 120).

I denne prosessen plasserer han utdanning som overføring (”transmitted”) av kunnskap mellom generasjonar. Slik det står over som eit sitat – lausrive frå den samanhengen det står i, kan ”overføring” lett gi assosiasjonar til ei forståing av læring og utdanning som ”rein” overføring. Men her må ein forstå omgrepet både som ein karakteristikk av utdanning på eit overgripande nivå (ikkje i undervisning og pedagogiske møte), samt i lys av det teoretiske rammeverket han byggjer opp for nettopp den komplekse dynamikken som er knytt til kunnskapsutvikling – utvikling av kunnskapsforrådet.

Det som er hovudpoenget med at eg inkluderer sitatet over, er at det set utdanning i samheng med dei ”fellesskapande” sidene ved kunnskap. For det første peikar det på at utdanning som verksemd går ut på å *gjere kunnskap gjeldande for eit fellesskap over tid*, for det andre at *utdanning medfører ei typisering av kunnskap* (den gjeld ikkje for einskilde konkrete spesifikke hendingar, men for typar av hendingar som vi går ut ifrå vil gjenta seg) og for det tredje kviler denne ”kunnskapsforvaltninga” på (eller er) *den menneskelege evna til å objektivere kunnskap, lausrive kunnskap frå subjektet intersubjektivt til objektivt*

meningsfulle strukturar. Når eg i det følgjande drøfter korleis utdanning grip inn i danningssprossar som følgjer menneskelivet, og etter kvart set den personlege danninga i forgrunnen utover i avhandlinga, kviler dette på ei forståing at dette heng saman med fellesskapande kultiveringsprossar, som eg set meir i bakgrunnen. Slik eg vel å nytte omgrepet 'utdanning', handlar det då om *institusjonaliserte* former for samspel (intersubjektive aktivitetar) der mennesket (det aktuelle mennesket og dei aktuelle menneska som inngår i samspelet) aktualiserer og kultiverer sine potensial.

Institusjonalisering som omgrep er ein måte å forstå og skildre korleis menneske skaper, opprettheld og modifierer varige, felles ordningar for fellesskapslivet, ein sosial orden. Institusjonalisering byggjer på *habituering* og *typisering*. Institusjonalisering er ein sosial prosess der habituering av handlingar (etablering av vaner, mønster eller rutinar) og typisering av handlingar og aktørar (profilering av utvalde trekk gjennom forenkling og generalisering) blir sosialt gjensidig forstått og etablert i eit fellesskap som objektivt gyldige i ein viss konkret, historisk sosial orden.

Institusjonalisering er etablering av *varig* sosial røynd som konfronterer individet som eksternt, sosialt faktum. Dette er ei bestemt, ”vid”, sosiologisk forståing av '*institusjon*', som byggjer på Berger og Luckmann (1967). Det er ikkje universelt gitt kva som er etablerte institusjonar i eit samfunn eller fellesskap, eller kva for konkrete karakteristika ein institusjon har. Det kjem an på kva som blir kultivert i eit spesifikt historisk fellesskap. Det som ein kan forsøke å gi universalitet er kva institusjonalisering som prosess inneber og kva som karakteriserer ein institusjon. Det er til dømes skilnad mellom korleis utdanning som samfunnsverksemd i Noreg er organisert i dag og før. ”Kvalifisering for voksenlivet var i det gamle bondesamfunnet helt dominert av deltaking i de voksnes liv og arbeid” (Tønnessen 1995: 15). I dag føregår utdanning som hovudregel på eigne ”utdanningsarenaer”, distansert frå arbeidsliv, noko som gir seg utslag i konstruksjon av omgrepet ”arbeidslivsrelevans”.

Vitskapelege definisjonar er alltid også kulturelle produkt. Men den vitskapelege verksemda forsøker å nærme seg meir allmenngyldige perspektiv, som kan gi vitskapelege innsikter forklaringskraft. Ved å nytte 'institusjonalisering' som eit perspektiv på ”genesen” til historisk spesifikke former for utdanning, kan vi forsøke å komme noko nærare ei meir allmenn forståing av visse aspekt ved utdanning. Luckmann (2004 [1963]) viser korleis måten vi institusjonaliserer på i ein viss historisk kontekst, går igjen på tvers av institusjonar og seier noko om denne kulturen. Desse forholda bidrar til motivet for å konseptualisere utdanning som ei institusjonalisering av danningssprossar i denne avhandlinga. Eg meiner at vi på

denne måten kan rette blikket mot desse allmenne aspekta, for deretter å sjå kva for konkrete historiske former dei har fått i ein gitt kultur og i ein spesifikk, historisk institusjon. Eg byggjer mi forståing av utdanning som institusjonalisering av dannelsingsprosessar i det følgjande på den generelle forståinga av institusjonar og institusjonalisering eg finn hos Peter L. Berger og Thomas Luckmann (1967). Eg vil i det følgjande skissere dei sentrale aspekta ved institusjonalisering av utdanning, og samstundes klarlegge mine perspektiv på desse aspekta.

Utdanningspraksisar

Institusjonalisering av utdanning inneber for det første *habituering og typisering av handlingar og verksemder*, slik at det blir etablert *praksisar*. *Undervisning* er den utdannande praksisens kjerne, og den er sentrert rundt pedagogiske møte – i vid forstand. Det er møta som er undervisningas sentrum. Til undervisningsarbeidet høyrer alt med som legg til rette for og som spring ut av desse møta. I institusjonell forstand er det slikt som planlegging, gjennomføring og evaluering.

”Læring” er eit anna institusjonelt kjerneomgrep. Olga Dysthe har ei klargjerande problematisering av læring, gjennom ei nyansering av bruken av omgrepet. Ho gjer nytte av Knut Illeris si kategorisering av fire måtar å nytte 'læring' på i daglegspråket:

- 1) resultatet av læringsprosessane, altså det som blir lært,
- 2) dei mentale læreprosessane i den enkelte,
- 3) ytre samspelsprosessar som er ein føresetnad for dei indre,
- 4) meir eller mindre synonymt med undervisning

(Illeris parafrasert i Dysthe 2001: 9)

Grunnen til at eg ville ta med dette her, er for å vise at habituering og typisering av prosessar og verksemder ikkje er identisk med språkleggjinga av desse.

Problemstillingane i denne avhandlinga har *undervisningspraksisen mastervegleiing* som omdreiingspunkt. Omgrepet ”undervisning” har mange konnotasjonar i daglegspråket, og fleire moglege bruksmåtar som fagomgrep. Skal vi snakke om undervisning, må vi altså klargjere kva vi snakkar om. For å klargjere må vi først opne opp undervisningsomgrepet, og eg gjer dette ved å problematisere ein definisjon på undervisning som eg i utgangspunktet synest er både god og rommeleg. Reidar Myhre bestemmer undervisning som:

[...] en virksomhet som tar sikte på å utvikle åndsevner, ferdigheter og holdninger hos de unge gjennom planmessig og systematisk veiledning fra de voksnes side og gjennom

forståelse og innsikt, øvelse og arbeid, innlevelse og opplevelse fra de unges side (2001: 25).

Myhre sin definisjon høver godt som utgangspunkt for ei ”sensitizing”⁵⁹ tilnærming til fenomenet undervisning i dette prosjektet. Den gjer det mogleg å peile seg inn på kva i røynda dette prosjektet tek for seg. Samstundes er den tilsynelatande vid nok til å romme dei ulike, spesifikke og konkrete praksisane i røynda. Den har nokre grunnleggande omgrep som det er mogleg å både byggje vidare på og utfordre gjennom analytisk konseptualisering og teoriarbeid, og eg vil nytte denne vidare til å peike på dei ulike aspekta ved utdanning som institusjon.

Slik eg leser Myhre sin definisjon, forsøker den å konkretisere noko i retning av det eg og meiner med undervisning. Når eg snakkar om undervisning og læring, er det eg snakkar om *deltaking i utdannande prosessar*. Det er nettopp deltaking i ei verksemd som grip inn i prosessar retta mot utdannande formål, eg meiner Myhre her rettar blikket mot. Betydinga av deltaking blir også vektlagt av Marit Honerød Hoveid:

Når *deltakelse* gjeres til omdreiningspunktet i pedagogikken, betyr det at vi sier at god opplæring er noe som skjer mellom mennesker, der det finnes rom for at hver enkelt kan oppleve tilhørighet og være en deltaker. Lærere har et spesielt ansvar for å bidra til å skape dette sosiale rommet for kunnskapstilegnelse, men de kan ikke skape det alene. (Hoveid et al. 2018: 23)

Det er i dei pedagogiske møta her og no at ”det utdannande” kjem i spel og står på spel. Deltaking i pedagogiske møte føreset samhandling mellom menneske. Institusjonaliseringa inneber både typisering av samhandlingsformer og av dei samhandlande menneska.

Roller i utdanningsinstitusjonen

For det andre inneber institusjonaliseringa ei typisering av 'handlande', altså aktørar, slik at det blir etablert aktørtypar og *roller*. På den eine sida aktualiserer vi ulike habituerte sider ved oss sjølve i ulike situasjonar, og byggjer roller i sosiale institusjonar. På den andre sida opprettar etablerte institusjonar system eller orden for verksemder med tilhøyrande roller. Rollene angir handlingsrom for dei menneska som til ein kvar tid ”fyller” rollene.

Som dei fleste definisjonar og (didaktiske) modellar av undervisning legg også Myhre sin definisjon dyaden mellom to typiserte aktørar med ulike posisjonar og oppgåver som fundament for verksemda. Eg vel å sjå bort frå at aktørane i definisjonen – vaksne og unge –

⁵⁹ Sjå kapittel 6.3.1 for ei klargjering av kva som ligg i funksjonen ”sensitizing” i dette prosjektet.

skulle hatt andre omgrep (t.d. ”vegleiar” og ”student”) for å vere fullt ut gyldige utan omsetjing innan høgare utdanning.

I Myhre sin definisjon kjem det til uttrykk at verksemda har ei retning *frå* ”den vaksne” *til* ”dei unge” som vert sett som målet for utviklingsverksemda. Men dette treng vi ikkje nødvendigvis å forstå som ei einsretta verksemd der den eine parten er aktiv utøvar og den andre er passiv mottakar. Begge aktørtypeane i definisjonen er mogleg å forstå som *deltakarar* i utviklingsverksemda, men med ulike oppgåver og strev inn i verksemda. Om vi i Myhre sin definisjon vel å forstå ”dei vaksne” sine oppgåver primært som *ansvar* heller enn primært som styring og makt, gir det eit større spenn i kva som er mogleg i ”den vaksne” sin posisjon. Likeeins kan vi sjå at dersom vi knyter ”dei unge” sine oppgåver også til *ansvar*, opnar det høve til å forstå ”den unge” som *aktiv* deltakar med potensielt høve til å vere med og styre både sine aktivitetar og verksemda som heilskap. Myhre kallar ”den vaksne” sitt strev *vegleiing* – som forsterkar utviklingsformålet og deltakarperspektivet. ”Den vaksne” får ansvaret for at verksemda skal vere *planmessig og systematisk*. ”Dei unge” sitt strev er det mest omfattande i undervisningsforståinga til Myhre. Dei skal delta som aktørar i undervisningsverksemda gjennom *forståing og innsikt, øving og arbeid, innleving og oppleving*. Desse aktivitetane gir eit rommeleg spenn som involverer meir enn reint kognitive prosessar eller ferdigheitstrening.

I forlenginga av denne ”arbeidsdelinga” ser vi at Myhre sin definisjon tilsynelatande manglar blick for utviklinga av ”åndsevner, ferdigheter og holdinger” hos dei andre som deltek i undervisninga, hos ”dei vaksne” for eksempel. Er det utelukkande ”dei unge” som utviklar seg eller blir utvikla gjennom undervisningsverksemda? Eg tenkjer at denne arbeidsdelinga er eit uttrykk for ei vanleg forståing av utdanning, som legg vekt på utvikling av den som ikkje er utvikla ferdig enno, og undervisning som noko som nødvendigvis må føregå mellom nokon som veit lite og nokon som veit mykje. Kva det utdannande blir forstått som i ein konkret, institusjonell samanheng, handlar om kva formål som blir gitt gyldigheit.

Utdanningsformål

Institusjonalisering av ei verksemd inneber ei etablering og kultivering av visse mål. Målretting er eit konstituerande aspekt av utdanning og av dei utdannande prosessane som ein forsøker å verkeleggjere gjennom utdanningspraksisar. Kva for mål som blir etablert i ein institusjon er knytt til den spesifikke historiske og kulturelle forma. Måla kan vere spesifikke, generelle, opne, lukka, osv. Dei treng ikkje å vere slike som kan testast, kontrollerast eller

målast. I utdanning, som i alle institusjonar, er det fleire formål som er i spel. I kva grad måla er gjenstand for forhandling er også eit kulturelt trekk.

Her har Myhre sin definisjon nokre styrkar som utgangspunkt for å nærme seg undervisningspraksisar. Han stadfestar at det er snakk om ei *formålsretta verksemd*. Formålet blir sett til å *utvikle noko hos "dei unge"*. Dette "noko" er rommeleg sett til ferdigheiter og haldningar i tillegg til "åndsevner" – eit omgrep som ikkje er så vanleg i bruk lenger, men som kanskje har ei vidare eller anna tyding enn "kunnskap" har på tvers av disiplinar i høgare utdanning i dag. Det er denne typen *formålsretting* knytt til ei *utvikling hos eit menneske* som gjer verksemda til *utdannande verksemd*. Slik sett kan vi setje opp som eit førebels utgangspunkt for ei utforsking av *utdannande prosessar* at prosessane som blir sett i gang, og drive framover verkeleggjer dei utdannande formåla knytt til utviklinga av menneske i undervisninga.

Dette heng saman med eit anna element som ikkje blir eksplisitt tematisert i definisjonen; utviklinga av fellesskapet, av felles kunnskap (som inkluderer "åndsevner, ferdigheter og holdningar") og kunnskapsområde/-tradisjonar. Er undervisninga då kun reproduksjon eller inneber den eit potensial for at kunnskap kan utvikle seg i møte med nye generasjonar (i vid forstand)?

I likskap med mange andre pedagogiske og didaktiske definisjonar er Myhre sin definisjon normativ, i den forstand at han held fram eit syn på undervisning som i større eller mindre grad utelukkar forståingar og praksisar som framheld motstridande formål, og andre eller snevrare forståingar av verksemda i forhold til denne. Ein kan likevel argumentere for at ein kan velje å bruke han med ein viss analytisk nøytralitet, i det at han ikkje eksplisitt seier at det som skal utviklast skal vere "godt", eller konkretiserer i særleg grad kva som eventuelt skulle utgjere ei "god" utvikling.

Historie og forløp

Institusjonalisering er tidkrevjande prosessar. Institusjonar er produkt av si eiga historie (Berger og Luckmann 1966: 72). Institusjonaliseringa av verksemdar fører også med seg ei tidsavgrensing og tidsbestemming. Den institusjonaliserte pedagogiske verksemda (praksisen) er ein del av ein større heilskap som går utanfor rammene av institusjonen og som institusjonen *utdanning* ikkje rår over. Danningsprosessar følgjer heile menneskelivet, medan utdanning grip inn i danningsprosessar berre i delar av menneskelivet. Institusjonaliseringa av tid er knytt til formålsrettinga. I undervisning er formålet å setje i gang prosessar i visse

retningar, mot visse mål som ligg innanfor eller utanfor tidsrammene for den aktuelle undervisningssituasjonen.

Verdifullt i Myhre sin definisjon er at den set undervisning som ei verksemd som føregår i eit *her-og-no*. Undervisning er eit ledd i, og ei konkretisering av, utdanning – som eg ser som prosessar som *griper over situerte her-og-no*. Dette finn eg også hos Marit Honerød Hoveid, som seier dette slik:

Svar på spørsmål som undersøker helheten i utdanningens formål, har en tidshorisont som innebærer prosesser som ikke uten videre lar seg måle her og nå. [...] Hvis vi kunne avfinne oss med at utdanning har en ubestemt tidshorisont, det dreier seg om å sette i gang prosesser som vi aldri helt kan bestemme resultatet av, da har vi begynt å forstå hva utdanning dreier seg om [...] (Hoveid 2018: 134).

Utdanning har i utgangspunktet eit forløp med ein ubestemt tidshorisont og utan klare og eintydige grenser. Gjennom utdanning *som institusjon* definerer vi ”utdanningsarenaer” og vi set byrjingstidspunkt og sluttidspunkt, men det er likevel vanskeleg å setje klare linjer for kvar og når utdannande *prosessar* tek til og ender. Utdanning *strekker seg over* dei einskilde undervisningshandlingane her og no, både i mitt liv og i livet til fellesskapet og institusjonen.

Kontroll

Institusjonar eksisterer berre så lenge dei blir oppretthaldt gjennom pågåande institusjonaliseringsprosessar. Sagt på ein annan måte: Institusjonar skal kunne bidra til sosial orden som kan vare over tid og fungere føreseieleg uavhengig av dei unike menneska som ”befolkar” institusjonane. Institusjonar bidreg til stabilitet for eit prinsipielt ”ustabil” (verdsøpe) menneskefellesskap. Kontroll-aspektet handlar om at institusjonen bestemmer korleis prosessar skal vere, kva som skal skje og ikkje skje. Formalisering av institusjonaliserte prosessar og roller er eit aspekt ved kontroll. Å knyte sanksjonar til det formaliserte er eit anna aspekt.

Ei side ved institusjonaliseringa handlar altså om at ein gjennom å institusjonalisere prosessar i menneskelivet og fellesskapslivet, skaper nye prosesser retta mot å oppretthalde institusjonen. Ein kan med andre ord ikkje utan vidare setje likskapsteikn mellom utdanningsinstitusjonens prosessar og utdannande prosessar. Dette er det viktig å vere klar over når ein som forskar skal gjere utdannande prosessar til fenomen i eit forskingsfelt. Dette er også kanskje grunngevinga for alt det eg har skrive i kapittel 5. Eg er i dette forskingsprosjektet innstilt på å nærme meg prosessane som skjer i sosialt liv, prosessar eg har valt å kalle ”utdannande” og som moglegvis skjer i ein institusjonalisert utdanningspraksis. Konsekvensen er at dersom eg tenkjer at desse prosessane i røynda ikkje

nødvendigvis blir fanga opp av institusjonens eigne omgrep om dette, treng eg å klargjere kva omgrepet som er verksamt i mitt prosjekt rommar. Gjennom kapittel 5 har eg forsøkt å klargjere perspektivet mitt på fenomenet i forskingsfeltet ved å brette ut føresetnadane for fenomenet. No på slutten av kapittelet vil eg samle trådane for å profilere kva som ligg i omgrepet *utdannande prosessar* i dette prosjektet.

5.3.2 Utdannande prosessar i høgare utdanning

For å summere nokre av hovudpoenga så langt: Kunnskaping og læring er ikkje fenomen som eksklusivt føregår i ein målretta utdanningssamanheng eller i pedagogiske møte. Menneske greier ikkje å la vere å lære, fordi læring enkelt sagt er meiningskaping. Dannelsingsprosessar føregår anten vi vil eller ikkje. I utdanning som institusjon, er *utdannande* prosessar kunnskapande prosessar som er målretta og meiningsfulle i ein konkret samanheng, som også har bestemte institusjonelle føresetnader.

Utdanning er på den eine sida individuelle erkjenningssprosessar. Frå eitt perspektiv kunne ein tenkje seg at utdanning (i likskap med t.d. oppseding) handlar om at andre menneske gjer mi danning til si oppgåve, sitt ansvar, sin rett – i ulike tidsspenn i mitt liv og i ulike samanhengar eg er del av. Men utdanning går utover individuelle erkjenningssprosessar. Utdanning institusjonaliserer også dei ”felleskunnskapande” prosessane over generasjonar. Kva inneber det så meir konkret at prosessar er *utdannande* i høgare utdanning?

Det handlar om fagleg danning og kultivering av fag

Utdannande prosessar er institusjonaliserte dannelsingsprosessar. Dannelsingsprosessar er kultiveringsprosessar knytt til sider ved sjølvstet som vert aktualisert og stadfesta i visse situasjonar. Ved universitetet er det framfor alt sidene ved meg knytt til faget (i vid forstand) som vert kultiverte. Dei utdannande prosessane ved universitetet dreier seg i hovudsak altså om danning av *fagpersonen*. Eg vil trekke fram tre sentrale aspekt ved fagpersonen som inngår i utdannande prosessar: a) *utvikling av kunnskapsforrådet*; b) *danning av mennesket i fagverda*; og c) *danninga av det institusjonelle mennesket*.

Kunnskaping i dette dannelsingsperspektivet handlar om at kunnskapen blir ein del av di verd. Nokre kjernesporsmål blir då: *Kva gjer det med deg? Gjer det noko med livsverda? Er det blitt ein del av strukturane i di livsverd? Kva for ei verd skaper dette? Danninga av fagpersonen er også danninga av det institusjonelle mennesket. Både vegleiar og den som blir vegleia er roller som skapast av institusjonar og konvensjonar. Eit interessant spørsmål for å forstå kva som føregår i utdanningspraksisar er kva vårt kulturelle og individuelle forråd er*

for å ”fyller” rollene? Vegleiaren eller studenten – mennesket framfor deg – er aldri berre eit tilfelle av ein kategori, men eit menneske med ei livsverd – i ein biografisk bestemt situasjon. Danning handlar slik ikkje berre ei om ei rolle som skal fyllast, men eit ”eg” – eit sjølv – som utviklast.

Det vil vere klart no, at å danne ein fagperson involverer å kultivere eit fag. Det er ikkje mogleg å løyse desse frå kvarandre. Dersom vi gjer det, driv vi med ei sær form for sjølvutvikling eller mekanisk arbeidskraftsproduksjon, og ikkje fagpersonutvikling. Den doble dialektikken gjer at gjennom danninga av fagpersonen kultiverer vi også *fagfelleskapet*. Det inneber a) *utvikling av eit felles kunnskapsforråd*; b) *kultivering av fagverda*; og c) *institusjonalisering av universitetet*.

Utvikling av eit felles kunnskapsforråd handlar ikkje berre om felles viten om dei sakene som er relevante for fagområdet, men det handlar også om kva for ”kunnskapstypar” som er legitime innan faget. Ved universitetet kan vi seie at utvikling av eit felles kunnskapsforråd er sterkt knytt til ny-skapande kunnskap gjennom forskning.

Eg har i dette kapitlet forsøkt å tydeleggjere kva som ligg til grunn for å plassere *utdannande prosessar* som fenomen og halde det fast som eit *opent* omgrep. Det er framleis berre skissert teoretisk, og gitt lite konkret innhald. Men dette vil eg gjere i avhandlinga sine kapittel 8 og 9. Det har vore viktig å halde det opent – rommeleg for å kunne utvikle det teoretisk og utforske empirisk utdanningsinstitusjonar, undervisningspraksisar, og pedagogiske møte i røynda ved hjelp av omgrepet. I den neste kapitlet vil eg klargjere det vitenskapsteoretiske perspektivet som ligg til grunn for å gå fram i dette prosjektet med ein slikt opent omgrep for å kunne utvikle både teoretisk og empirisk innsikt i fenomenet mastervegleiing.

Kapittel 6 VITSKAPLEG TILNÆRMING

”Vitenskap bedrives av mennesker. Denne selvfølgelig glemmes lett. Men kanskje kan vi bidra til å minske den ofte beklagede kløft mellom de to kulturformer, den åndsvitenskapelig-kunstneriske og den teknisk-naturvitenskapelige, om vi trekker dette faktum frem i erindringen igjen. [...] vitenskap oppstår gjennom samtaler” (Heisenberg 1971: 7).

6.1 Forskaren og forskarrefleksjonen

Vitenskap og forskning er menneskelege verksemdar. At forskaren er eit menneske er det som gjer at ho kan forske. Det høyrer ut som ei sjølvstøtt og banal utsegn, men det er grunn til å påpeike det menneskelege som føresetnad for forskning. Michael Polanyi startar si bok *The Tacit Dimension* med å nettopp synleggjere seg sjølv som forskar og gi ei personleg forteljing om korleis han i det heile oppdaga si forskingsinteresse, og kva som vart hans formål med forskarverksemda. Han peikar i den samanhengen på den dehumaniserande forståinga av vitenskap som fanst i (kvasivitenskapleg orienterte) samfunnsideologiar som råda på hans tid: ”The scientific outlook appeared to have produced a mechanical conception of man and history in which there was no place for science itself” (Polanyi 1966: 3). Vitenskap er ikkje mekanikk, det er ei menneskeleg verksemd – og ei forståing av (forskar-)mennesket må følgjeleg stå sentralt i måten vi tenkjer om vitenskapleg forskning på.

Polanyi si problematisering er like aktuell i dag. Paradoksalt nok blir somme tider det menneskelege framstilt som hinder for rett eller god forskning. Eit døme på dette er nokre av dei forståingane som finst av det vitenskaplege idealet om *objektivitet*. Det herskar ulike og omtrentlege formeiningar om kva objektivitet (og subjektivitet) inneber når det står som ideal for forskning. Ofte blir ”objektiv” brukt som eit samlande omgrep for alt frå sanningssøking, reproduserbar forskning, upartisk og verdinøytral forskning, allmenngyldige resultat og til slike føremål som vi karakteriserer som positivisme. Eit lite, men talande, døme på dette er ordvekslinga mellom sosiologiprofessor Willy Pedersen og medisinprofessor Stig S. Frøland i Morgenbladet i 2010. Pedersen meiner objektivitet ikkje er ein sakssvarande føresetnad for samfunnsforskning. I hans forståing føreset omgrepet ”objektiv samfunnsforskning” at verdas gjenstandar og gjerningar viser seg på same måte for alle menneske, og slik sett blir dette ei form for positivisme. Frøland på si side nyttar ”objektivitet” som ideal for all intellektuell verksemd som kan kallast forskning og meiner at ”subjektiv forskning” er ei sjølvmotseiing (Frøland 2010; Pedersen 2010). Omgrepet ”objektivitet” betyr altså ikkje det samme for dei,

og skaper ein motsetnad mellom dei sjølv om dei ser ut til å vere relativt samstemde i slike vitskaplege ideal som systematikk og å vere etterretteleg. Dette er berre eit lite døme på at det herskar ulike og implisitte forståingar av 'subjektivitet' og 'objektivitet'. Forståinga av at forskaren – subjektet – skal utøve objektivitet treng difor ei presisering slik at omgrepa kan nyttast adekvat i denne samanhengen⁶⁰.

Idealet om objektivitet handlar ikkje om at subjektet skal late som om det er eit objekt eller at det går an å tenkje som eit objekt, men om forholdet forskaren har til det ho forskar på. Ei kvar erfaring eller oppleving vi har kan vi gjere til eit objekt gjennom refleksjonshandlingar, til og med refleksjonshandlingane sjølve kan vi *gjere til gjenstand* for vår eiga tenking (Zahavi 2015: 179). Å sjå noko som eit objekt – i denne samanhengen som gjenstand for undring og utforsking – vil seie at eg tek noko ut av den samanhengen den står i for meg i mi kvardagsverd, og stiller den opp i ein ny analytisk kontekst framfor meg som ein ”ting”. Distansen eg skaper mellom meg og gjenstanden – objektet, gjer at eg skal bli i stand til å sjå føresetnader og eigenskapar ved det. Det andre momentet i distanseringa inneber at eg gjer gjenstanden potensielt sosialt tilgjengeleg for andre. Eg skal kunne gjere synleg også for andre det eg ser, og må bruke eller skape kommunikative symbol som kan gjere gjenstanden til gjenstand for fellesskapets inspeksjon. Desse to grunnleggande objektiviseringsfunksjonane gjeld på tvers av vitskapsgreiner. (Ut-)forsking er ei av dei kunnskapande verksemdene vi menneske kultiverer og institusjonaliserer som vitskap. Det vi kultiverer i vitskapen er mennesket si evne til å setje si eiga umiddelbare forståing til side eller under tvil (*epoché*), og gjennom refleksivt medvitsarbeid få auge på og forstå nye sider av forskingsgjenstandane.

Vitskapleg tilnærming ligg i måten vi går fram på, og framfor alt i måten vi tenkjer på. I vitskapen skal vi gjere oss i stand til å sjå og gjere greie for korleis vi har komme til våre slutningar og påstandar. Det krev ein systematikk. Det er dette som er metode. Men vi kan *ikkje* utan vidare *garantere* god eller rett forskning ved å følgje fastlagte *prosedyrar* for innsamling av materiale eller analyse av data. Tenk til dømes på alle dei vitskaplege oppdagingane som er gjort gjennom kombinasjonen av ein vaken forskar (subjektet) og ”feil” i prosedyrar, slik som Fleming si oppdaging av penicillin (Yazadankhah et al. 2013: 2503). Like lite vil det motsette – å ikkje følgje prosedyrar – i seg sjølv vere nok til å kunne gi ein slik garanti. Vi må i staden rette merksemda mot måten vi innstiller tenkinga på når vi står overfor det vitskaplege prosjektet, røynda vi gjer til felt, det i røynda vi ser som eit fenomen,

⁶⁰ Det blir likevel ei kort og målretta presisering, fordi å gi dette spørsmålet ein grundig gjennomgang ville krevje for mykje plass. Det får heller bli eit av mine neste doktorgradsprosjekt.

og korleis vi innstiller persepsjon, tolking og tenking når vi står overfor noko vi har gjort til eit materiale. Og det er dette eg vil rette merksemda mot her i kapittel 6. ”Med forskeren i fokus setter vi *forskerrefleksjon* i fokus i vår diskusjon av forskningsarbeid” (Karlsaune 2012: 12).

I følge Yazadankhah et al. var det ikkje tilfeldig at det var Fleming som forstod kva han såg når han stod overfor noko mange andre mest sannsynleg hadde opplevd før han; ei attgløymt dyrkingsskål forureina med muggsopp. Dei peikar på det som eg ville namngje som Fleming sin unike, biografisk bestemte situasjon som forståingsbakgrunn til kvifor nett han såg noko anna enn andre forskarar stilt overfor det same fenomenet: ”Han hadde på grunn av erfaring med infeksjoner under den første verdenskrig allerede i en tiårsperiode vært på jakt etter midler med antibakteriell effekt. [...] Han var altså mentalt forberedt, ikke bare på en slik observasjon, men også på den eventuelle betydningen den kunne få” (ibid.). Forskaren som subjekt, og akkurat *dette* subjektet, var med andre ord, slik dei ser det, avgjerande for den vitskaplege oppdaginga.

Som eg klargjorde i kapittel 5, er subjektet i sin unike, biografisk bestemte situasjon ikkje eit isolert individ. Subjektet er ein *sosial* biografi. Fleming sin unike biografi var ein sosialt fundert biografi. Han var del av ei verd. At forskaren er eit subjekt, tyder ikkje at ho er åleineståande. Eg er usamd med Per Arne Bjørkum som i forordet til si rike og spennande bok *Annerledestenkerne. Kreativitet i vitenskapens historie* seier: ”Ny kunnskap er i utgangspunktet ikke en kollektiv hendelse, men kollektivet kan dra nytte av den. Nye ideer eller teorier kommer fra enkeltindivider. Derfra kan de overføres til andre” (Bjørkum 2016: 9). Eg trur Bjørkum også er litt usamd i si eiga utsegn. Han demonstrerer i alle fall ei nyansering av påstanden i dei portretta han forfattar av dei annleis tenkande – der han gjennomgåande viser korleis dei har blitt inspirert av andre menneske og korleis måten dei tenkte på stod i ein sosial kontekst.

Det eineståande forskarsubjektet er ikkje åleineståande, for det første fordi ho er knytt til kollektivet gjennom det sosialt funderte kunnskapsforrådet som har både heilt unike subjektive moment og moment som er felles for ulike fellesskap subjektet er knytt til. For det andre er forskarsubjektet sjeldan aleine, men del av eit miljø av samtidige som deltek i utforskande samtalar og verksemdar – der teoriutvikling og andre kreative kunnskapande prosessar finn stad. Gustav Erik Gullikstad Karlsaune har tematisert nett dette i artikkelen ”Forskningsmiljøet som skapte *The Social Construction of Reality*” (2008). Her viser han at det sosiale fagfellesskapet ikkje berre er ein ”faktor” i eit menneske si tenking, men heilt

avgjerande for utviklinga av tenkinga. Ei bok med to forfattarar var i røynda ei materialisering av tankar som vart til i eit fellesskap med mange andre, inkludert førtidige og distanserte samtidige tenkjjarar. Praktiske forhold gjorde at det til slutt var desse to som slutførte arbeidet med å skrive tenkinga i ein tekst.

Av synet på vitskap som kultivering av menneskeleg refleksjon og systematisk meiningsskapning følgjer at alle vitskapsområde er funderte i ein kultur. Ikkje berre det, men vitskap er ei kulturell verksemd. Analytiske skildringar av kultur blir presentert i spesifikke, kultiverte former. Våre *innsikter* er skapte frå eit perspektiv, ved hjelp av dei vitskaplege verktya vi har kultivert fram, og som vi stadig forsøker å forbetre gjennom nettopp å gjere også desse til gjenstand for utforsking.

Det finst ikkje ståstadslaus forskning, og objektivitet handlar ikkje om å forsøke å nærme seg eit slik uopnåeleg og feilslått ideal. Ståstaden er ikkje eit hinder for forskning, men *ein nødvendig føresetnad*. Ståstaden gir meg høve til eit visst overblikk over eit felt eller ei viss fokusering på eit fenomen. Som forskar ikkje berre betraktar eg ein ting, men eg skaper ein ”ting” som eg kan utforske. Eg gjer ikkje berre einskildfenomen til objekt, eg skaper også eit *forskingfelt* som står i eit relevant og rimeleg forhold til kvardagsrøynda vår, men som likevel er ein abstraksjon skapt for forskingsformålet. ”To summarize, the sociologist *creates* the world of observation; it does not exist independent of actions taken toward it” (Denzin 1989: 236).

I vitskapleg forskning, som på sett og vis rett og slett er *profesjonalisert refleksjon*, er klargjering av føresetnadane for blikket like viktig som klargjering av kva ein ser. Ein forskar, ein journalist, ein fiskar og ein tolvåring kan alle sjå det same, men berre forskaren er nøydd til å kritisk refleksivt klargjere føresetnadane for det ho ser. Ho må gjere sin eigen ståstad og sitt eige blikk til gjenstand – objekt – for (kollektiv) gransking. Objektivitet og refleksivitet heng nøye saman. Med dette perspektivet stiller objektivitet som ideal forskaren overfor (minst) to fundamentale spørsmål (som eg vil svare på i dette kapitlet): *Korleis gjer eg det eg ønskjer å studere til gjenstand for mi utforsking? Kva ser eg når eg gjer mi eiga forskingsverksemd til gjenstand for utforsking?*

Dette synet må ikkje forvekslast med ein radikal kulturrelativisme som held alle påstandar for å vere like (lite) sanne. Sanning og røynd er menneskelege målestokkar som ikkje berre gir oss høve til å ta kvardagsverda for gitt (sjå kapittel 5), men også gir oss inngangar til å utforske ulike forståingar av verda og drøfte kva førestillingar som har meir eller mindre forklaringskraft i høve verda slik ho framstår for oss. Dette tyder ikkje at ting

ikkje finst, det berre nyanserer røyndomsomgrepet slik at det blir empirisk relevant. Her er eg på linje med ein distinksjon som både Peter Berger og Thomas Luckmann har gjort overfor sine egne arbeid i høve det som ofte vert kalla ”sosialkonstruksjonisme” (som somme tider blir forstått som ei eller anna form for relativisme). Peter Berger ytrar sin motvilje mot denne merkelappen ganske malerisk slik:

To the extent that this term [social constructionism] refers to a new appreciation of culture in the development of social institutions, (...) neither he [Luckmann] nor I have any objections. But when the term is used by a good number of so-called 'postmodernist' theorists something quite different is implied. The difference between these theorists and what we tried to do is glaring: we proposed (correctly, I continue to think) that all human reality is socially produced and interpreted. They propose that all interpretations are equally valid, and some of them propose that there is no reality at all outside the interpretations. Their former proposition is an invitation to solipsism, with coteries of interpreters imprisoned in quazi-Leibnizian monads between which communication is impossible – a recipe for the self-liquidation of science and, beyond that and far more dangerously, for a politics for fanaticism. The latter proposition fits the clinical description of schizophrenia, whereby the individual is incapable of distinguishing between the real world and his own fantasies (Berger sitert i Karlsaune 2008: 63).

Eg håpar at eg gjennom avsnitta over og kapittel 5 har gjort det klart at det som er menneskeskapt ikkje er ”falskt” eller ”uekte”, men tvert om. Den sosiale konstruksjonen peikar berre på grunnlaget for den dynamiske og foranderlege – og på same tid faste og uomgjengelege – karakteren til forskingsfeltet kultur – som er ein *analytisk* distinksjon vi gjer i røynda. Eg peikar på at vi må stille merksemda mot kva menneske gjer meningsfullt i samhandling om vi skal forstå desse aspekta ved røynda, at mennesket er grunnleggande sosialt innstilt, og eg peikar på at eg som forskar sjølv er del av det feltet eg skal gjere til gjenstand for mi utforsking.

Det feltet som eg gjer til gjenstand for mi forskning er på det mest grunnleggande nivået *den empiriske verda*. I kapittel 5 la eg ut ei forståing av korleis mennesket byggjer røynd som ei levd og opplevd livsverd. Det vil seie at den empiriske verda er uskiljeleg frå opplevinga til menneska som befolkar henne. Det vil ikkje seie at den empiriske verda kan tenkjast bort. Den empiriske verda ”snakkar tilbake” til oss, til dei bileta vi har av henne og slik vi begriper henne, som Herbert Blumer seier det. Denne motstanden karakteriserer den empiriske verda:

This resistance gives the empirical world an obdurate character that is the mark of reality. The fact that one can accomodate or resolve the resistance only by forming a new image or conception does not free the empirical world of this obdurate character. It is this obdurate character of the empirical world – its ability to resist and talk back – that both calls for and justifies empirical science. Fundamentally, empirical science is an enterprise that seeks to develop *images* and *conceptions* that can successfully handle and accomodate the resistance offered by the empirical world under study (Blumer 1969: 22, mine uthevingar).

Å peike på denne motstanden som kvalitet ved den *empiriske røynda* er ikkje det samme som å seie at tidlegare, *etablert kunnskap* om verda er fiksert, endeleg og utan høve til å bli utfordra.

Feltet som eg gjer til gjenstand for mi forskning er eit utsnitt av den empiriske verda. I mitt tilfelle er dette utsnittet utdanning – norsk høgare utdanning – masterutdanning, meir spesifikt. Det er ein bestemt praksis i masterutdanning – vegleing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet. Det er vidare to konkrete tilfelle av denne praksisen eg gjer til gjenstand for studium, situert i to human- og samfunnsvitskaplege fag ved eit konkret universitet, i avgrensa tidsrom. Eg gjer dei til gjenstand for studium ved å skape eit empirisk materiale som eg nyttar som grunnlag for å få innblikk i aktivitetar der menneska i dette feltet deltek i meningsskapande verksemd. I studiet av desse tilfella i dette feltet har eg etter kvart konsentrert blikket gjennom bestemte framgangsmåtar mot nokre fenomen som eg meiner å sjå i den situerte praksisen – utdannande prosessar og vegleingsrommet. Desse fenomena har eg forsøkt å opne opp i den forstand at eg har forma nye bilete ("images") og forståingar ("conceptions") av desse fenomena, i ein prosess der det empiriske materialet blir sett til å representere den empiriske verda og yte motstand mot mine førestillingar på hennar vegne.

Det feltet eg gjer til gjenstand for mi forskning er eit felt eg sjølv er deltakar i. Den empiriske verda for dei menneska som eg "forskar på" er også mi empiriske verd – om enn ikkje akkurat dei same tilfella og utsnitta. At forskaren er eit menneske og del av den røynda som ho forskar i og på, er også kjernen i det Alvesson og Sköldberg kallar "reflexive methodology" (2009). Dei legg vekt på at refleksjon og refleksivitet skal bidra til at forskingsverksemda blir drive med eit medvit om at kunnskapsproduksjonen (deira omgrep) føregår avhengig av produksjonskonteksten og kunnskapsprodusenten (igjen deira omgrep).

Kva eigenskapar kjenneteiknar vitskapleg refleksjon? For det første at refleksjonen er kritisk, i tydinga klårsynt. Refleksjon og klargjering heng saman. Eit anna ord for å sjå klart er *kritikk*. Kritikken i kritisk analyse er retta mot å *avklare* noko som er *uklart*. Kritisk refleksjon skal opne for å forkaste alt – og likevel vere konstruktiv. Refleksiv empirisk forskning drivast med eit skeptisk – og på same tid tillitsfullt – utgangspunkt, i følgje Alvesson og Sköldberg. Skepsisen rettast mot det tilsynelatande (overfladiske), medan forskaren skal ha tillit til at forskingsverksemda – berre den er gjennomtenkt nok – er i stand til å generere kunnskap som kan "opne opp" røynda for oss (2009: 8-9). Med andre ord: i refleksiv forskning må forskaren både drive forskarrefleksjon og ho må som del av kunnskapsformidlinga også formidle kva ho ser når ho gjer si eiga forskingsverksemd til gjenstand for utforsking.

På same måte som det er lett å rope ”Halleluja”, og vanskelegare å gjere det, er det lett å stadfeste refleksivitet som ideal, og ei større utfordring å forklare kva refleksivitet spesifikt er i denne samanhengen og korleis ein konkret går fram for å utøve dette. Her i kapittel 6 vil eg opne opp mitt vitenskapsteoretiske perspektiv som er det eg byggjer min refleksjon om mi eiga forskingsverksemd på. Eit sentralt element i denne forskingsverksemda kan samanfattast som *vitenskapleg tolking av sosial handling i kvardagsrøynda*.

6.2 Vitenskapleg tolking av sosial handling i kvardagsrøynda

Tolking er den fundamentale verksemda i forskning, både i naturvitenskap og i humane vitenskapar. Både tolking og refleksjon er ein stor del av det vi driv med i dagleglivet. Forsking er enkelt sagt ei systematisering og profesjonalisering av ei grunnleggande menneskeleg verksemd. Vitenskapleg refleksjon over føresetnadane for tolking er ei fundamental verksemd som bidreg til å gjere tolkingsverksemda til forskning i vitenskapleg forstand. Gjennom refleksjon forsøker forskaren å bli kjent med seg sjølv som tolkingsaktør og dei tolkingsreiskapar ho nyttar og meistrarar meir eller mindre.

Alvesson og Sköldberg peikar at sjølv om tolking og refleksjon i røynda er prosessar som gjennomsyrrer menneskeleg liv, blir dei handsama som skilde, tekniske verksemdar i metodelitteratur (2009: 14). Det blir dei ikkje i mitt perspektiv på vitenskap. Men dei blir til ein viss grad handsama i einskilde kapittel i denne avhandlinga. Kapittel 5 er midtpunktet i avhandlinga. Her har eg konseptualisert det perspektivet på menneskeleg meningsskaping som ligg til grunn både for synet på kunnskap og utdannande prosessar i feltet utdanning, men som også ligg til grunn for synet mitt på vitenskap og på korleis eg som forskar skaper vitenskapleg kunnskap om desse fenomenene i dette feltet. Dette siste er det eg tek for meg her som vitenskapsteori og metodologi i kapittel 6 og som metode (framgangsmåte) i kapittel 7.

I kapittel 5 argumenterte eg for at kunnskapande prosessar og danning av fagpersonen i utdanning heng uløyselig saman, og det er dette perspektivet eg vidarefører her. Forskaren som fagperson er ikkje ein u-menneskeleg eller over-menneskeleg figur. Vi treng ikkje ei eigen menneskeforståing for å forstå mennesket som lagar middag til familien og ei anna for mennesket som skriv ei samfunnsvitenskapleg avhandling. Det er det samme mennesket som utøver sosiale handlingar i begge tilfella. Men handlingane har ganske ulike føresetnader og formål. Mennesket (altså *eg* i dette eksempelet) aktualiserer ulike sider ved sjølvet i det eg er engasjert i mine pågåande prosjekt. Det er ikkje gjennom lausriving frå mennesket at vitenskapen blir vitenskapleg, men tvert om når vi gjennom hardt, menneskeleg medvitsarbeid gjer oss i stand til å lausrive oss frå dagleglivets pragmatiske intensjonar og rette

refleksjonsprosessane mot kunnskapingsprosessane sjølve. Dette skaper det vitskaplege røyndomsområdet, og det er grunnlaget for å kunne gjere tolking til vitskapleg verksemd.

6.2.1 Hermeneutisk tilnærming

(For-)tolkande human- og samfunnsforskning har som premiss at det vi studerer i kulturfeltet allereie har ei meining, og at vitskapen rekonstruerer denne i ein ny kontekst. Ronald Hitzler og Reiner Keller vektlegg Alfred Schütz sine arbeid som grunnleggande for ein fortolkande sosiologi ("verstehende sociology" eller "interpretive sociology"). I det vi forsøker å stille oss "utanfor" og overfor kulturfeltet som forskarar ("observers") tek vi i bruk tolkingsferdighetene vi nyttar i feltet, i dagleglivet:

What the scientific interpreter does, does not in principle differ from what people in everyday life do, too: he interprets what he observes as indicators for an underlying meaning. But unlike the everyday man, the scientific interpreter tries, provided that he works in a hermeneutically reflective way, to elucidate the preconditions and methods of his Verstehen. Thus and only thus Verstehen becomes a subject to be taught and learned systematically (Hitzler og Keller 1989: 94).

I vitskapsverksemda kultiverer vi denne allmenmenneskelege tolkingsevna slik at vi kan nytte henne metodisk og systematisk. *Å forstå gjennom systematisk tolkingsverksemd* blir noko spesifikt i vitskapsverda, det blir *hermeneutikk*, noko vi kan gjere til gjenstand for drøfting og "raffinering".

Sjølv om mange kanskje vil vere samde i den generelle skildringa av hermeneutikk i avsnittet over, er det grunn til å tru at det finst varierte oppfatningar av kva ein hermeneutikk er eller burde vere (sjå til dømes Alvesson og Sköldbberg 2009). Eg skal bruke det grunnlaget som finst hos Schütz og klargjere det eg ønskjer å samle under omgrepet hermeneutikk i akkurat dette prosjektet. Eg tek utgangspunkt i eit avsnitt frå Schütz sin artikkel *Common-Sense and Scientific Interpretation of Human Action*, som eg meiner oppsummerer grunnlaget for den hermeneutiske tilnærminga. Det tek til slik:

All our knowledge of the world, in common-sense as well as in scientific thinking, involves constructs, i.e., a set of abstractions, generalizations, formalizations, idealizations specific to the respective level of thought organization (Schütz 1962d: 5).

Alle typar kunnskap involverer danninga av "hermeneutiske" konstruksjonar. Det vil seie at når vi rettar merksemda mot noko, gir vi dette "noko" meining ved å setje det (ved hjelp av ulike tolkingsmodalitetar) i samheng med ein meiningsfull heilskap. Som eg viste i kapittel 5 kallar Schütz slike "store" meiningsheilskapar for 'meiningsområde' ("provinces of meaning"), og dei inneber ikkje berre visse meiningsstrukturar, men også ei bestemt haldning til verda og ein bestemt måte å tenkje på (Schütz 1962c: 230)). Schütz plasserte *vitskapen*

som eit slikt ”stort” meiningsområde. Kvardagen er eit anna – det primære (”paramount”) – meiningsområdet. Schütz set fundamentale likskapar mellom tolkingsaktivitet i kvardagen og i vitskapen. Enkelt sagt kan ein seie at all kunnskap er eit resultat av tolkingsprosessar som konstruerer mening.

Strictly speaking, there are no such things as facts, pure and simple. All facts are from the outset facts selected from a universal context by the activities of our mind. (Ibid.)

Oppleving er ikkje passivt mottak av impulsar, men aktiv tolkingsverksemd. Det tyder at når du ser noko – at noko trer fram – er det fordi merksemda di har aktivt retta seg mot dette. Det meste av denne medvitsaktiviteten skjer utan at vi legg spesielt merke til det. I den naturlege haldninga er vi ikkje medvitne vår eigen medvitsaktivitet, og vi opplever oss sjølve som mottakarar av sanseintrykk. Medvitet som agens har ikkje absolutt passivitet som mogleg eigenskap. Fakta gir seg ikkje til oss passivt, dei gir seg til oss gjennom medvitsaktivitet – om enn kor rutinisert opplevinga er. Fakta er alltid *tolka* fakta, både når vi ser dei som del av den konteksten som gir dei mening, eller når vi konstruerer fakta ved å rive noko laus (t.d. gjennom abstraksjon) frå den konteksten som i utgangspunktet gav det mening.

They are, therefore, always interpreted facts, either facts looked at as detached from their context by an artificial abstraction or facts considered in their particular setting. In either case, they carry along their interpretational inner and outer horizon. (Ibid.)

Tolking føreset at vi allereie har ei forståing av verda. ”Før-forståing” eller ”for-dom” blir det somme tider kalla (sjå framfor alt Gadamer 2010) for å tydeleggjere relasjonen til den aktuelle tolkingshandlinga. Tolkingshorisonten – den meiningsfulle heilskapen vi set noko i samband med (og som slik er med på å rekonstruere denne heilskapen) – har ei subjektiv og intersubjektiv (objektiv) side. Sagt på ein annan måte – når eg tolkar noko, er eg situert i ein unik, biografisk bestemt situasjon som aktualiserer bestemte relevansstrukturar. Samstundes er mitt kunnskapsforråd – og min tolkingshorisont – alltid fundert i og på det felles kunnskapsforrådet som framstår som gitt for meg. Den indre horisonten kallar Schütz den autobiografiske horisonten eller *relevanshorisonten* og den ytre horisonten kallar han ”actual intersubjective social horizon” – eller *sosial horisont* som kortform (Schütz 1996: 198)⁶¹.

This does not mean that, in daily life or in science, we are unable to grasp the reality of the world. It just means that we grasp certain aspects of it, namely those which are

⁶¹ ”Indre horisont” og ”ytre horisont” er omgrep Schütz hentar frå Husserl og vidareutviklar gjennom sitt perspektiv.

relevant to us either for carrying on our business of living or from the point of view of a body of accepted rules of procedure of thinking called the method of science. (Ibid.)

Det som gjer prosessen hermeneutisk er altså at noko trer fram og noko i bakgrunnen, fordi vi har eit bestemt formål eller forsøker å følgje ein framgangsmåte. I hermeneutikk som *vitskapleg* framgangsmåte blir denne prosessen ei form for vitskapleg – systematisk og metodisk – tenkjemåte. Vi må gjere sjølve tankeprosessen og tolkingsprosessen til gjenstand for refleksjon, og gjere greie for korleis vi set noko i forgrunnen og korleis vi skaper ein bakgrunn.

Refleksivitet handlar likevel ikkje om å klargjere ”alle” føresetnader ein forskar har eller kan ha i det ho går inn i ei tolkingsverksemd. Det er eit umogleg ideal, og framfor alt eit lite fruktbart ønskje. Eit slikt ønskje kviler på ei slags deterministisk forståing av menneskeleg tenking; at mi tolking av noko heilt og fullt kan forklarast ut ifrå ”alle” mine føresetnader. Tolking og tenking er ikkje automatiserte prosessar som er fullt ut forutbestemt av mine tidlegare erfaringar, min kontekst og mine eigenskapar⁶². Tolking og tenking er kreative prosessar der eg – i min biografisk bestemte situasjon – kan gå i tallause retningar. Utfordringa er å kunne rette merksemda mot mi eller vår eiga tolkings- og meiningsakapingsprosess, for å bli klar over – klargjere – dei *relevante* føresetnadane for den aktuelle tolkinga eg gjer, og bestemme kva for føresetnader eg ønskjer å leggje for mi tolking.

Det sentrale for hermeneutikk som systematisk framgangsmåte for vitskapleg tolking i denne samanhengen, er å peike på kva det er tolkingsverksemda går ut på og kva det er som blir gjort til gjenstand for tolking. I dette prosjektet som rettar fokuset mot utdannande prosessar i vegleiingspraksisar ved universitetet er det sosialt liv og sosiale handlingar som blir gjort til gjenstand, til kulturelle studieobjekt.

6.2.2 Tolking av sosiale handlingar

Alfred Schütz og Thomas Luckmann byggjer vidare på frå forståinga av sosial handling som dei finn hos Max Weber (1966). Det er først og fremst føresetnadane for meiningsaspektet ved handlingsomgrepet (slik at det blir distinkt frå t.d. ”åtferd”) Schütz utviklar analytisk. Dette blir ein føresetnad for Luckmann si utvikling av omgrepet som empirisk brukbart utgangspunkt for sosiologisk forsking. Det er arbeidet til Schütz og Luckmann eg legg til grunn for mi tilnærming. Når eg her skal gjere greie for føresetnadane for tolking av sosiale handlingar i dette prosjektet er det nokre forhold eg vil klargjere. Det gjeld for det første

⁶² Eg nyttar altså her ”automatisert” som ein distinksjon mot ”rutinisert” og ”fullt ut forutbestemt av” som distinksjon mot ”fundert og situert i”.

forståinga av kva ei handling er og kva som gjer ei handling meningsfull. For det andre gjeld det forståinga av kva ei sosial handling er og kva for element som er involvert i tolking av handlingar.

Det er vanleg i kvardagsspråket å referere til ei 'handling' som noko ein kan sjå, til dømes 'å slå', som kan involvere rørsler (knyte neven, løfte og strekke ut armen) og fysiske tilhøve (neven treff veggen). Handlingsomgrepet her rommar meir enn det. Handling kan vere synleg (eller mogleg å sanse på ein annan måte) for meg eller andre, eller det kan vere skjult, til dømes når eg løyser eit reknestykke. Å unnlate å gjere noko er også ei handling, "it might take place by comission or omission, purposive abstention from acting being considered an action in itself" (Schütz 1962d: 20).

Det som gjer handling til handling og ikkje "berre" åtferd, er *meinung*. Dette er ei forståing som Schütz og Luckmann framfor alt hentar frå Max Weber (som sjølv ikkje utvikla sjølve meningsomgrepet vidare):

"Handling" betyr menneskers måte å forholde seg på, når og i den grad den eller de handlende forbinder en subjektiv *mening* med handlingen. Dette gjelder uansett om det dreier seg om en ytre aktivitet, eller den indre aktivitet at en lar være noe eller tåler noe.) (Weber sitert og omsatt i Karlsaune 2012: 19)

Handlingar er meningsfulle på to måtar. Sagt litt vanskelegare har handlingar ein todimensjonalitet av *meinung*. Den første handlar om handlingas *meinung* *før* den blir verkeleggjort. Ei handling er motivert ut ifrå eit prosjektert formål eller forventna verknad. Dette er den eine dimensjonen av *meinung* med handlinga. Luckmann seier det slik:

Actions are experiences which had been projected by the self and which are lived through in relation to that project. Actions are constituted in the relation of project and performance. A project is formed in the (fictive) anticipation of a state of affairs to be achieved by the self in a sequence of experiences (1981: 224).

For å smøre på ei brødiskive, verkeleggjer eg ein rekke meningsfulle handlingar med mi høgre og venstre hand. Nokre av dei er til dømes: eg løftar kniven, tek tak i smørboksen, fører kniven ned i smøret, vrir kniven, løftar kniven, fører kniven ned på brødiskiva, held i brødiskiva, fører kniven fram og tilbake på brødiskiva. Det samla forløpet og kvar og ein av desse rørslene og tilhøva er handlingar fordi dei hadde ei bestemt *meinung* for meg som gjennomleving av eit prosjektert tilhøve eller formål, eit *prosjekt* – i dette eksempelet brødiskivepåsmøring.

Alle prosjekt og prosjekterte handlingar er basert på det kunnskapsforrådet som er aktualisert og strukturert i relevans og interesse, på det tidspunktet eg prosjekterer.

Dynamikken i meiningssamanhengen og meininga til ei handling, er knytt til ein tidsdimensjon. Eit fundamentalt aspekt ved meininga med handlinga er motivet. Motivet for handlinga er knytt til ein forventna verknad, som ofte er teke for gitt (rutinisert) og som kan opplevast nærast som identisk med handlinga. Schütz lagar eit skilje mellom to hovudtypar motiv knytt til handlingar; *for-å* ("in order to") og *fordi* ("because") (1962d: 20-22). For-å-motivet er framtidsretta, det er knytt til det vi forventar potensielt å *oppnå* gjennom handlinga. Fordi-motivet refererer til den handlande sine tidlegare erfaringar og biografi, og korleis desse i den bestemte situasjonen kan opplevast som ei *årsak*. I brødslikeveksemeplet, kan for eksempel for-å-motivet for handlinga vere å lage mat som eg kan ete, og fordi-motivet vere at eg er svoltne.

Ei handling er *sosial* når ho eller prosjektet ho er del av er retta mot andre. Dette er også påpeikt i definisjonen frå Weber:

"**Sosial**" handling betyr en handling som, ut fra den mening den eller de handlende tillegger den, relaterer seg til *andres* måte å forholde seg på, og i sin ytring innretter seg etter det (Weber sitert og omsett i Karlsaune 2012: 19).

Eg kan til dømes smøre på brødsquirer for å lage mat til andre som er svoltne. Den eller dei andre kan vere alt ifrå eit konkret medmenneske innan rekkevidde og i ein andlet til andlet-situasjon, til eit samtidig menneske eller ein menneske-type eg forestillar meg som potensielt kan komme innan mi rekkevidde eller innan rekkevidda for handlinga mi (eller konsekvensane av ho), og heilt til at den andre er ein fullt anonymisert (ikkje-personifisert) sosial struktur, for eksempel 'trafikkreglar' (Luckmann 1981: 225).

Prosjekt kan vere svært ulikearta. For det første vil til dømes prosjekta 'å smøre på brødsquirer' og 'å sensurere ei eksamensoppgåve' involvere til dels svært ulikearta handlingar. For det andre kan handlingane og samanhangen med totaliteten av prosjektet vere meir eller mindre rutinisert. Det fører til dømes med seg skilnader i medvitsaktivitetane som er involverte i prosjektering av handlingane.

For det tredje kan vi *etter* ei handling eller eit gjennomlevd prosjekt, gjennom refleksjon forstå handlinga i lys av ein annan kontekst, til dømes relasjonen til andre einskilde handlingar, til ein ny tilstand vi forstår som konsekvensen av handlinga, eller til ein sosial norm. Dette handlar om den andre dimensjonen av meininga til ei handling – *gjentolkinga*. Gjentolkinga endrar ikkje den meininga ei handling hadde for meg som projeksjon, fordi ho er tilbakelagt. Men gjennom refleksjon får handlinga ei annan meiningdimensjon.

Handlingar blir altså meningsfulle gjennom prinsipielt to prosessar – *projeksjon* og *refleksjon*. Den meininga ei handling hadde for meg før den føregjekk og i det ho blir sett i gang, blir *gjentolka* av meg refleksivt etter at ho, eller etter stadium i handlingsforløpet, er avslutta. I den naturlege haldninga, som er ei pragmatisk innstilling, føregår dette framfor alt rutinisert. Eg stopper ikkje vanlegvis opp og stiller spørsmål ved meininga ei handling har, med mindre eg blir usikker på kva eg skal gjere eller på kva eg har gjort. Meininga med handlinga blir opplevd som tilnærma identisk med handlinga, som gitt i den indre eller ytre aktiviteten handlinga inneber. Det vil seie at i den naturlege haldninga kan dei meningsskapande prosessane samla sett kallast 'å ta for gjeve'.

Ei handling eg har gjennomlevd kan gjentolkast av meg sjølv, eller den kan gjentolkast *av nokon andre*. Når det gjeld sosiale handlingar blir dei to meningsdimensjonane meir komplekse. Sosial handling er ikkje berre orientert mot andre, men gjennomlevinga av den og den prosjekterte og reflekterte meininga til handlinga er avhenging av den handlande si oppleving av den eller dei andre handlinga direkte eller indirekte er retta mot. "[T]he meaning of social action is co-constituted by the meaning which others have for the actor" (Luckmann 1981: 226).

Ei tolking av eit anna menneske sine handlingar, "the typical meaning of a particular action for another person" (op.cit.: 227), inneber referanse til meningssamanhengar på tre område: a) det subjektive relevanssystemet til tolkaren, b) det subjektive relevanssystemet til den som handlar, og c) fellesskapets relevanssystem:

[...] regardless of its origin, the typical meaning of a particular action for another person will refer at the same time to the subjective relevance system of that person (his pragmatic interests as a co-actor, partner, opponent and the like, or his pragmatic or theoretical interest as an observer), to the subjective relevance system of the actor himself (to his projects and motives or, to be precise, to his probable projects and motives) and to the social and cultural, institutional and semantic categories that may be applicable to that action (social norms and social roles, laws, folkways, and so on). The typical meaning of social actions has thus objective, intersubjective and subjective components (ibid.).

Om vi tek utgangspunkt i den reine andlet til andlet-situasjonen⁶³, er alle sosiale handlingar tilgjengelege for å bli lagt merke til, og med dette tolka, av den andre. Det medfører at den andre også potensielt kan reagere her og no (eller seinare) i høve handlinga. Mi oppleving av den andre og av den prosjekterte sosiale handlinga i denne situasjonen inneber både ei oppleving av den andre og ei oppleving av den andre som nokon som

⁶³ Den reine andlet til andlet-situasjonen er ein analytisk storleik, Schütz og Luckmann kallar det ein "prototype".

opplever og tolkar meg samstundes. Og den involverer også ei forventning om korleis den andre vil tolke og reagere på mi handling. Slik sett kan vi tenkje oss at i interaksjon mellom eg og du vil mine for-å-motiv gjennom verkeleggjinga av den sosiale handlinga inngå i dine fordi-motiv. Sosiale handlingar som er del av ei eller anna form for *samhandlingssituasjon* der to menneske deltek, inneber denne meiningskompleksiteten.

Men den andre kan også vere ein *observatør*, altså ein som ikkje står i ein gjensidig vi-relasjon til meg, og slik heller ikkje deltek i samhandlinga. Gjennom den delte interessa som *deltaking* i ein samhandlingssituasjon fordrar blir det eit visst samanfall i relevansstrukturane til deltakarane. Observatør-posisjonen (som er ein analytisk type her) karakteriserast av ei *desinteresse* i høve eit eventuelt felles prosjekt andre deltek i. Observatøren har sitt eige prosjekt og motiv for sine (sosiale) handlingar. Det er denne posisjonen forskaren må gå inn for å innta:

By resolving to adopt the disinterested attitude of a scientific observer – in our language, by establishing the life-plan for scientific work – the social scientist detaches himself from his biographical situation within the social world. What is taken for granted in the biographical situation of daily life may become questionable for the scientist, and vice versa; what seems to be of highest relevance on one level may become entirely irrelevant on the other. The center of orientation has been radically shifted and so has the hierarchy of plans and projects (Schütz 1962d: 37).

Denne posisjonen gir observatøren høve til å både sjå meir og mindre enn det deltakarane ser av si eiga samhandling. Det som er tilgjengeleg for observatøren er dei fragmenta av deltakarane sine handlingar som manifesterer seg som synlege eller rettare sagt *observerbare*, til dømes gjennom lyd eller rørsler. Men fordi observatøren framleis er eit levande menneske, er det ikkje ei reint perseptiv registrering av lyd og lys som føregår. Observatøren ser meiningsfulle handlingar.

Tolking av sosialt liv og sosiale handlingar som er del av institusjonelle praksisar og ein institusjonalisert sosial orden krev eit blikk som stiller seg systematisk inn mot både subjektive og objektive meiningsstrukturar aktualiserte i intersubjektivt samvirke. Det må rette seg inn mot å forstå kva dei ”daglegdage” aktivitetane i dette feltet tyder for dei som deltek spesifikt, men også korleis vi kan forstå dei om vi typiserer deltakarane som aktørar og det som skjer som praksisar i ein typisert kontekst.

Systematisk, vitskapleg typisering byggjer på den typiseringa vi gjer som kvardagsmenneske i vår tolking av omverda og medmenneske i den naturlege haldninga. Der er typisering noko som gjer ein i stand til å møte eit menneske ein ikkje har møtt før utan at ein opplever det som eit eksistensielt problem kvar gong. Ein kan ikkje oppfatte eller ha

tilgang til *alt* ved denne personen. Det som blir tilgjengeleg for meg er det som blir aktualisert i situasjonen, både gjennom mine minne av personen og av det som skjer i møtet. Avhengig av situasjonen oppfatar vi fragment, teikn, indikasjonar som vi både tolkar som uttrykk for *typikalitet* og *samstundes individualitet*.

In such a relationship [Vi-relasjonen], fugitive and superficial as it may be, the Other is grasped as a unique individuality (although merely one aspect of his personality becomes apparent) in its unique biographical situation (although revealed merely fragmentarily). In all the other forms of social relationship (and even in the relationship among consociates as far as the unrevealed aspects of the Other's self are concerned) the fellow man's self can merely be grasped by a "contribution of imagination of hypothetical meaning presentation" [...], that is, by forming a construct of a typical way of behavior, a typical pattern of underlying motives, of typical attitudes of a personality type, of which the Other and his conduct under scrutiny, both outside of my observational reach, are just instances or exemplars. (Schütz 1962d: 17)

Det er særleg gjennom ei systematisert typiserande verksemd at det vitskaplege arbeidet konstruerer kunnskap om feltet.

Kva produserer den samfunnsvitskaplege forskaren som tolkar sosial handling – skildring eller forklaring? Dikotomien mellom skildring og forklaring er vanleg, men er sjølvstykke ikkje fruktbar, slik eg ser det. Den ber på den eine sida med seg ei forventning av nøytralitet i skildringa (til og med ei "rein" skildring), og på den andre sida blir "forklaring" i mi erfaring alt for ofte eindimensjonalt forstått som *årsaksforklaring*. Å skildre eit hendingsforløp kan vi forstå som å gi hendinga ei *sekvensiell forklaring*. Å skildre kva vi forstår som avgjerande for at nett dette hende er å gi hendinga ei *årsaksforklaring*. Å skildre hendinga som eit sosialt fenomen med visse eigenskapar er å gi hendinga ei (sosiologisk) *analytisk forklaring*. Forklaring, slik eg nyttar dette omgrepet, tyder ei objektivert og meiningsfull klargjering. Men forklaringar byggjer på forståing og ei systematisk tolkingsverksemd. Den tolkande verksemda sosiologien (og andre menneske- og samfunnsvitskapar) rettar seg mot å både *forstå* meiningsssamanhengar og på bakgrunn av dette *forklare* sosiale handlingsforløp og konstruksjonar. For meg er det dette som klargjerast i Max Weber si konseptualisering av sosiologi, som eg har sitert utdrag frå allereie ovanfor:

§ 1. Sosiologi (et ord som er svært flertydig i bruk) skal her bety: en vitenskap som forstår sosial handling ved å fortolke den og på den måten forklarer årsak, forløp og virkninger (Weber sitert og omsett i Karlsaune 2012: 19).

Ei forklaring i denne forståinga treng ikkje å knyte seg til lovmessigheter, slik vi kanskje forstår dette i naturvitskapleg forstand. Det er heller snakk om typiserte meiningsssamanhengar. Ei abstrakt og enkel typisering skaper stereotypiar. For at slike abstraksjonar og forenklingar som typiseringar er, skal kunne ha ein fruktbar funksjon i å

bygge vitenskapleg kunnskap om sosiale handlingar som har komplekse meningsdimensjonar, treng samfunnsvitenskaplege forklaringar *meningsdjup*.

Ein slik måte å skape meningsdjup på er å skape ei form for *tjukke skildringar* ("thick descriptions"), eit omgrep som i denne tydinga stammar frå Gilbert Ryle. Han set opp ein kontrast til "tynne" skildringar som avgrensar seg til skildring av åtferd. Det som gjer skildringa av handlingar "tjukk" hos Ryle er at skildringane inkluderer ei tolking av handlingane sin intensjonalitet og ei forståing av konteksten til handlingane (Ryle sitert og tolka i Ponterotto 2006: 539). Å skape tjukke skildringar handlar ikkje om å følgje ein mal eller ein gitt prosedyre, poenget med omgrepet er å tydeleggjere eit prinsipp for kva ei vitenskapleg skildring av sosialt liv kan rette seg mot.

Clifford Geertz tok i bruk omgrepet for å utvikle kva som kjenneteiknar vitenskapleg arbeid innan antropologi, og fleire – særleg Norman K. Denzin – har delteke i å utvikle omgrepet meir generelt innan human- og samfunnsvitenskapane (Ponterotto 2006). For meg er det eit omgrep som kan nyttast for å klargjere nokre prinsipp og konkrete operasjonaliseringar av forskingsverksemda og kva denne verksemda skal produsere. Fordi det finst ulike forståingar av kva omgrepet kan og skal tyde, vil eg kort forklare kva eg meiner med omgrepet her, og korleis eg ser det eg produserer i dette forskingsprosjektet og skriftleggjer i denne avhandlinga i forhold til dette.

Ein måte å forstå tjukke skildringar på er som delvis synonymt med 'rike' skildringar, og med vekt på detaljrikdom. Kva som ligg i det, kan til dømes vere ein motsetnad til kvantitativ forskning der slik detaljrikdom ikkje høver ønsket om å generalisere og "their etic, nomothetic commitments" (Denzin og Lincoln 2003: 16). Detaljrikdomen kan i somme forståingar også rette seg mot meningsområde som eg vil meine er vanskeleg tilgjengeleg for forskaren:

"Thick description" captures the thoughts, emotions, and web of social interaction among observed participants in their operating context (Ponterotto 2006: 542).

Forståinga av ei 'rik' skildring kan også rette seg mot eit ideal om ei "presis" og "fullstendig" skildring av "all" mening i eit utsnitt av sosialt liv (ibid.). Ut ifrå det eg har skrive så langt i avhandlinga og særleg i kapittel 5 og 6, vil eg tru at det er tydeleg at eg tenkjer at eit slikt mål ikkje berre er ugjennomførbart, men også må byggje på eit heilt anna syn på meningsdanning. Det er ikkje detaljrikdom som er fundamentet for tjukke skildringar, men derimot dei som produkt og verksemd karakteriserast av *tolking*.

Tolkinga gjerast med medvit om at sosiale handlingar har meiningskompleksitet, og mitt teoretiske syn på denne meiningskompleksiteten har eg gjort greie for i kapittel 5 og her i kapittel 6. 'Kompleksitet' er eit meir sakssvarande omgrep enn 'rikdom' for å skildre kva som ligg skjult i metaforen "tjukk". Det er ikkje alle aspekt ved denne kompleksiteten som let seg lett gripe for ein forskar i observatørrolla, slik som 'tankar' og 'kjensler' i sitatet over. Det er framfor alt materialet som gir moglegheiter og grenser for kva for meiningsaspekt som potensielt kan bli tilgjengeleg for forskaren. Eg har vore oppteken av å skape eit empirisk materiale som kan gi representasjonar av sosialt liv som mogleggjer meiningskomplekse data. Dette er grunnen til at eg har valt fleire ulike materialtypar og framgangsmåtar for å skape dei, og valt materialtypar som gir så rik tilgang til sosialt liv som mogleg i rammene av det som har vore praktisk mogleg i dette prosjektet. Eg går meir inn på dette i kapittel 7. Eg er likevel samd i Clifford Geertz si edruelege innstilling til kva ein forskar er i stand til å skaffe seg tilgang til, og i den kjende utsegna: "it is not necessary to know everything in order to understand something" (Geertz 1973: 20). Å kunne gå noko inn i djupet i dei utsnitta av sosialt liv eg studerer har gjort at eg har gjort utvalet smalt og bygd opp utvalet som kasus. Samanhengen for utsnittet (konteksten) er viktig for å kunne gi meiningsdjup og eg brukar difor plass på å skildre kasusa både i kapittel 7 og gjennom dei empiriske analysane kapittel 9. I tillegg skildrar eg den overordna institusjonelle og noko av den formelle samanhengen i kapittel 2.

Eg skildra i kapittel 5 korleis verda vår både er bygd opp av og er forståeleg gjennom eit dynamisk og "frynsete" kunnskapsforråd med både subjektive og objektive sider. Verda er strukturert pragmatisk i strukturar av interesse og relevans, og ikkje formallogiske strukturar. Dette poengterer også Geertz, i høve antropologiske skildringar av kulturelle system (ibid.). Antropologiske (og andre human- og samfunnsvitskaplege) skildringar forsøker å klargjere strukturane i det kulturelle området, men står alltid i fare for å gjere skildringane for systematisk "ryddige". Blir dei det, mistar dei forklaringskraft. Likefullt er det gjennom eit teoretisk og analytisk "apparat" vi kan skape tolkingar som kan forsøke å gripe noko av denne kompleksiteten som typisk er innforstått, skjult og umiddelbar i kvardagsverda.

Det er ikkje ein "empirinær" – i den forstand at den held seg nær omgrepa og forståingsmåtane til menneska i det empiriske feltet – teori eg ønskjer å byggje opp som del av ei tjukk skildring. Mi forskingsverksemd arbeider fram tolking av tolkingar. Dei tjukke skildringane er ikkje forsøk på gjenskapingar av "førsteordens" vitnesbyrd, men tolkingar som setjast inn i ein meiningsfull teoretisk og analytisk samanheng som forskaren skildrar

opent (og i mitt tilfelle i djup og breidd) og byggjer opp og utviklar dialektisk gjennom analysane av det empiriske materialet. Gjennom refleksivitet forsøker eg å klargjere enno eit aspekt ved meiningskompleksiteten. Difor har eg brukt store delar av denne avhandlinga til å ”brette ut” både den teoretiske og den empiriske forskingsverksemda. Den versjonen av tjukk skildring som blir materialisert gjennom denne avhandlinga inneber ei skildring av forskingsframferda og konteksten til tolkingsverksemda, og den inneber at eg som forskar har forsøkt å skrive meg inn slik at eg er tilstade som tenkande og tolkande menneske i teksten.

Dette er den forståinga av 'tjukk skildring' som gir mening, fundert på mitt syn på meiningsskaping og forskning. I mi forskingsverksemd blir dei prinsippa eg har samla under 'tjukk skildring' best ivareteke under det eg ønskjer å kalle ei *open tilnærming*.

6.3 Ei open tilnærming til fenomen og felt

Mitt overordna formål med forskingsverksemda er å skape kunnskap som kan ”opne opp” ein ”bit” av røynda for oss, gi oss *inn-sikt*. Innsiktene skal opne opp våre forståingsbilete av desse røyndbitane. ”Å opne opp forståingsbilete” inneber fleire element. Det betyr for det første å bidra til rikare skildringar av fenomena. Det vil også seie at ein saman med forståingsbileta synleggjer føresetnader for førestillingane og utfordrar det vi tek for gitt om fenomena. For det tredje tyder det at ein må forsøke å tydeleggjere frynser i forståingsbileta (til dømes gjennom å problematisere, synleggjere usikre og utydelege moment, eller å klargjere og profilere forslag). Frynsene kan bidra til å opne opp forståingsbileta for andre, gi utgangspunkt for innspel, kritikk og for at andre kan delta i tenkinga. For det fjerde, må tilnærminga opne for å konstruktivt foreslå nye forståingsbilete.

Ei hermeneutisk tilnærming som skal forsøke å gjere dette, bør etter mitt syn styre mot å vere *open* – i forståinga kreativ og fleksibel, i tillegg til kritisk refleksiv. I utgangspunktet kan det finnast ei tilsynelatande motsetnad mellom ei systematisk tilnærming og ei open tilnærming. Særleg systematikk og fantasifull kreativitet blir somme tider forstått som motsetnader. I det følgjande operasjonaliserer eg difor kva ei open tilnærming betyr i dette prosjektet.

Eg meiner at både *undring*, *fantasi*, og *kritisk vurdering* er fundamentale erkjenningssprossar i vitskap. Det vi kultiverer i vitskapen er ein kompleks eigenskap mennesket meistrar betre enn dei teknologiske nyvinningane vi skaper, nemleg evna til å sjå for seg noko som ikkje er present, og kanskje aldri har vore det eller kjem til å vere det – vi kan enkelt kalle det *førestillingsevne*. Ei side ved kreativitet er mennesket si evne til å setje si

eiga umiddelbare forståing til side eller under tvil (epoché) og gjennom refleksive og kreative medvitshandlingar kunne få auge på nye sider av objektet. Refleksjon, analyse og kreativitet heng saman. Kreative prosessar inneber mellom anna å bryte opp kjende og innforståtte samanhengar og lage nye moglege samanhengar. Fantasi følgjer ikkje prosedyrar, men mennesket har høve til å arbeide systematisk med å opne opp for fantasifulle førestillingar, gjere dei samme førestillingane til gjenstand for kritisk analyse, og skape meningsfulle nye samanhengar og førestillingsbilete. Eg meiner at eg finn gjenklang hos Clifford Geertz, som poengtert har formulert dette til dømes slik: "Cultural analysis is (or should be) guessing at meanings, assessing the guesses, and drawing explanatory conclusions from the better guesses [...] (1973: 20).

Ei open tilnærming er verken formålslaus eller ufokusert. Mi open tilnærming har tre operasjonelle hovudområde, formulert som retningar å styre forskingsverksemda mot: 1) Det teoretiske rammeverket skal vere i spel og vere opent for utvikling, dekonstruksjon og rekonstruksjon i møte med materialet. 2) Framgangsmåten i prosjektet skal vere open for det som skjer i feltet, i analyser og i det teoretiske rammeverket. 3) Analytisk rammeverk og analysemetode skal vere opent for at materialet skal "få komme til orde".

Fleksibilitet i forskingsverksemda er ein føresetnad for ei open tilnærminga. Eit fleksibelt forskingsdesign legg inn opningar for å *endre* fokus og problemstillingar, og veksle mellom ulike metodar for materialinnsamling og analyse *i møte med det som dukkar opp*, som ein del av det systematiske rammeverket. I forskning skal ein skal tillate seg å utvikle og "oppdage" metodar i sjølve arbeidet med sjølve feltet. Det vitskaplege ligg som sagt ikkje i prosedural rigiditet, men i å kunne gjere systematisk greie for det ein har gjort, og på bakgrunn av dette vurdere framgangsmåtar og funn. "Gjennomtenkinga" som Alvesson og Sköldbberg (2009: 8-9) set som krav til ein vitskapleg framgangsmåte handlar ikkje åleine om planlegging på førehand, men ei pågåande gjennomtenkingsprosess og systematiseringsverksemd. *Fleksibilitet* vil også vere med på å skape rom for kreativitet. Fantasi ("imagination") er ukalkulerbar. Kreativt vitskapleg arbeid kan føre til nyskaping, nye forståingsbilete eller gjenfunne bilete som får ny meining i ein ny samanheng.

At forskaren som skal utforske fenomen i røynda med formålet å oppdage spørsmål eller nye forståingsmåtar må nærme seg feltet opent, er eit grunnleggande premiss eg arbeidde med allereie i masteravhandlinga mi om ungdom og religiøsitet (Engen 2006). Der problematiserte eg forskning på ungdoms religiøsitet. Det som prega denne forskinga var førehandsdefinerte forståingar av religiøsitet og av ungdom. Desse for-forståingane gjorde det

mogleg å føreseie kva for innsikter forskinga ville generere, og umogleg å få auge på noko anna ved ungdoms religiøsitet som potensielt fanst i feltet. Det som vart registrert som negasjonar av førehandsdefinerte religiøsitetsskategoriar vart tolka som at ungdom var i ein religiøs mangel-situasjon. Det var, slik eg såg det, eit forventa og nødvendig resultat, både fordi religiøsitetsskategoriane var snevre og ungdom i utgangspunktet vart sett på som ikkje-fullkomne vaksne.

På denne måten var tilnærminga i dei studiane eg analyserte ”lukka”. Det teoretiske rammeverket var ikkje opent for utvikling i møte med det som denne forskingsverksemda definerte som realitetsfeltet. Forståinga av religiøsitet og av ungdom vart ikkje utfordra og ikkje endra, og desse forskingstiltaka gav etter mi meining få nye innsikter. Eg fortel om dette her fordi denne innsikta som eg fekk gjennom arbeidet med masterprosjektet mitt var livsendrande for meg som forskar og fagperson. Sidan dette har eg ein ibuande skepsis overfor defintte omgrep som utgangspunkt for empirisk forskning, og overfor ei naiv forveksling av omgrep og røynd. Religionssosiologen Meredith McGuire skildrar dette som eit sjokk (”jolt”), noko som stemmer godt med den opplevinga eg hadde:

Researchers sometimes discover that assumptions, embedded in their field’s basic definitions, get in the way of understanding the phenomenon they are observing. The realization comes as a jolt, because it means that the way we have learned to think about a phenomenon is now hindering our ability to understand what we are observing. (McGuire 2008: 19)

Resultatet for meg som masterstudent var at eg måtte forsøke å rekonseptualisere nokre aspekt ved det religionsvitskaplege fagomgrepet ”religiøsitet” som del av masterprosjektet mitt, og prøve ut nokre måtar å konkretisere kva ei open tilnærming kunne bety i praksis (Engen 2006).

Sidan arbeidet med masterprosjektet mitt har eg vore inspirert av Herbert Blumer og den prosessuelle framgangsmåten han framhevar gjennom oppdelinga i to fasar – *utforsking* og *inspeksjon* (1969: 40-47). Blumer si samanstilling av desse to momenta i ein empirisk forskingsmåte ligg nært opp til det eg meiner med ei open tilnærming. Blumer sitt omgrep – ”sensitizing concepts” (”peilande omgrep”) (1954) – spelar ei sentral rolle i mitt prosjekt. Eg har valt å kalle måten eg har arbeidd på i prosjektet ”sensitizing” (eg har framleis ikkje greidd å lande på eit godt norsk omgrep for dette), og kva som ligg i det, vil eg gå grundigare gjennom i dette underkapittelet.

6.3.1 "Sensitizing" tilnærming

Eg har til no ikkje greidd å finne ei sakssvarande norsk omsetjing av termen "sensitizing concepts" i bruk i norsk faglitteratur. Sosiologen Jens Petter Madsbu knyter omgrepet til Grounded Theory og omset det til "empirinære begreper" (2011:31). Dette synest eg ikkje treff godt kva det er som er intensjonen med Blumer sitt omgrep, og det som eg finn som det brukbare med førestillinga om "sensitizing". Det er nemleg ikkje ein distinksjon mellom teori og empiri som er hovudsaka her. Det er distinksjonen mellom definering og utforsking som formål ved forskning som er saka. Det er ikkje omgrepa i seg sjølv som er poenget med "sensitizing concepts", men den forskingsverksemda slike omgrep fungerer som verktøy for, og dei forståingsformene denne verksemda har høve til å føre til.

Blumer utviklar tenkinga kring vitskaplege omgrep i fleire tekstar, men innfører termen "sensitizing concept" i sitt essay "What is wrong with social theory?" frå 1954, gjennom å setje opp ein kontrast mellom "sensitizing" og "definite" omgrep. Kontrasteringa gjerast for å framheve det vesentlege ved "sensitizing concepts", og tyder ikkje at Blumer kategoriserer alle vitskaplege omgrep som anten det eine eller det andre. Skiljet han gjer er heller ikkje på nokon måte det same som eit skilje mellom empiri og teori. Både "definite" og "sensitizing" omgrep er funderte i teori og rettar seg mot empiri. Poenget Blumer gjer her er at "definite" omgrep gir klare definisjonar og på denne måten står i fare for å verte så spesifikke og forutbestemte at dei – svært forenkla sagt – ikkje kan brukast til anna enn å måle førekomsten av nett dette.

Eit omgrep kan verte for spesifikt og etablert både ved å vere for "modellnært" og for "empirinært", slik eg forstår det. Det er ikkje avstanden til teori eller empiri som er avgjerande – korleis no dette eventuelt skulle la seg identifisere – tvert om. Det er heller spørsmål om korleis omgrep gjer ein i stand til å utfordre og utvikle teori slik at det gir oss stadig klarare innsikter i det empiriske feltet.

Etablerte eller ferdig utvikla omgrep og førestillingar set grenser for kva forskaren er i stand til å sjå og forstå og slik også kva som står fram som relevant i eit empirisk materiale. "Sensitizing concepts" på si side gir også retning. Dei har ei meiningsbreidde og –fylde som kan gjere oss i stand til å gripe visse saker i røynda, men opnar samstundes opp det empiriske feltet slik at det er mogleg å oppdage saker vi ikkje før var i stand til å sjå. Dei er meir potente i det at dei er "uferdige" eller fleirtydige som omgrep. Dei er opne nok til å gripe noko i det empiriske feltet som vi enno ikkje har klart føre oss – noko vi fornemmar, og har eit potensial og kraft til å avle nye eller rikare forståingar eller førestillingar.

Somme tider møter eg på analyser av teoriarbeid som finn den ”feilen” i ”teorien” at omgrepa går over i kvarandre, at dei ikkje går an å skilje klart frå kvarandre. Ei slik nedvurdering er fundert på ei implisitt, normativ førestilling om at alle fenomen som vi forsøker å klargjere forståingsbilete av gjennom tekstlege representasjonar er sett saman av element som let seg klart skilje frå kvarandre. Om det er *ein* ting som er karakteristisk for menneskelege fenomen, er det at dei er komplekse og ikkje lett let seg fullt ut skildre i enkle kategoriar. At omgrep ser ut til å gå over i kvarandre treng difor ikkje å vere eit kjenneteikn på ”svak teori”, men tvert om kan vere eit teikn på at teoriarbeidet er i ferd med å klargjere dei områda som til då har vore skjulte.

Det engelske ordet ”sensitizing” kan i denne samanhengen tyde noko slikt som ”å gjere sensitivt (for)”, å skape eit apparat som er i stand til å ta imot inntrykk, eller til å fornemme eller føle seg fram. Funksjonen til eit ”sensitizing concept” i samfunnsvitskapen er å gjere oss i stand til å rette merksemda mot nokre aspekt i sosial røynd og la andre halde seg i bakgrunnen og samstundes opne opp røynda som empirisk felt slik at forståinga vår av dei aktuelle aspekta kan utfordrast, utviklast, nyanserast og forsterkast. *Peileomgrep*⁶⁴ kan vere eit mogleg norsk omgrep på dette. ”Å peile” blir mellom anna brukt i samband med navigasjon. Då handlar det om å sikte inn mot eit haldepunkt og ta ut ein kurs i høve til det. ”Navigere” tyder opphavleg å leie eit skip – og om eg forsøker å ta i bruk metaforen til mitt formål kan ein kanskje sjå for seg at skipet er eit bilete på forskarmerksemda – og at eit peileomgrep er med på opne og synleggjere eit farvatn for merksemda til forskaren – eit utsnitt av sosial røynd – og samstundes leie merksemda mot eller gjere henne sensitiv overfor det andre på reisa i materialet som potensielt er relevant for problemstillinga eller analysen. Forskaren får retning på merksemda utan at ein treng bestemte definisjonar av alle moglege variantar av relevante storleikar i farvatnet. Alt som gir visse utslag på radaren, kan potensielt vere land – eller fisk, alt etter som kva ein forsøker å få auge på.

På grunn av dei to problemstillingane for prosjektet der den eine er teoretisk retta og den andre empirisk, skaper eg ein slags bifurkatur-struktur i avhandlinga. I kapittel 8 presenterer eg resultat frå dei *teoretiske analysane* retta inn mot vegleiingsrommet. I kapittel 9 presenterer eg dei *empiriske analysane* av vegleiingsrommet i dei utvalde kasusa. Korleis eg reint konkret har gått fram i det empiriske arbeidet vil eg vie heile kapittel 7 til å synleggjere, men grunnlaget for dei to retningane og sambandet mellom dei synleggjer eg her i kapittel 6.

⁶⁴ Termen *peileomgrep* som norsk omsetjing av ”sensitizing concept” har blitt brukt av Gustav Erik Gullikstad Karlsaune i teori- og metodeforelesingar knytt til Master i religionsvitskap ved NTNU.

Her vil eg også skildre den konkrete framgangsmåten i teoriarbeidet i dette prosjektet. Nedafor vil eg seie meir korleis eg konkret har gått fram når eg har arbeidd ”sensitizing” og nytta ”sensitizing” omgrep som metodisk verkty for å aktivt nytte det empiriske materialet til å arbeide med å utvikle dei teoretiske perspektiva på mastervegleiing og utdannande prosessar. Før eg går inn på det, vil eg klargjere synet mitt på utvikling av teoretiske perspektiv og det vi kan kalle *teoriarbeid*. Formåla med det eg skriv er å gjere både føresetnadane for og den konkrete framgangsmåten i forskingsarbeidet synleg og tilgjengeleg for kritikk og drøfting, og å vise korleis det eg gjer heng saman med det eg tenkjer.

6.4 Teoriarbeid og konseptualisering

Ei ”open” tilnærming må ikkje forståast i retning av ”empirisme”, men heller ei form for empirisk forskingstilnærming der teori og empiri står i ein vekselverknad mellom bilete og felt:

”For empirien består relasjonen mellom felt og bilde ikke i engangstrafikk og enveiskjøring. Empiri [er] å sjekke etter om det bildet som er dannet er i samsvar med erfaringen med feltet. Og denne sjekkingen er ikke begrenset til et par runder for å kvalitetssikre resultatet. Empiri er et vekselspill uten ende mellom felt og bilde, en åpen dialektisk prosess av erfaring og erfaringsresultat” (Karlsaune 2005c: 17).

Når eg snakkar om teoriarbeid er det altså ikkje snakk om ei reint induktiv eller ”grounded” teorigenerering. Sjølv om eg nyttar empirisk materiale aktivt i teoriarbeidet, er eg i større grad motivert av eksplisitte teoretiske førestillingar som utgangspunkt for teoriarbeidet, enn det som ligg som eit ideal for nærliggande tilnærmingar, slik som ”theoretical sampling” i Grounded Theory (Glaser og Strauss 1967).

Streng empirisme gjer oss ikkje i stand til å fornye vitenskapleg viten – men ”would have left science where it found it” (Whitehead sitert i Alvesson og Sköldberg 2009: 5). ”Teoriar”, slik vi finn dei verbalisert og skriftleggjort, er *nedslag* av ei tenking. Det er ikkje slutførte, finte teoriar, men ”utdrag” frå ei tenking som har føregått over tid. Tenkinga blir gjort tilgjengeleg for andre på eit gitt tidspunkt, klare for å inngå i ein sosial teoriarbeidsprosess og inngå i andre sitt – så vel som forskaren sjølv sitt – vidare tenkingsarbeid:

To summarize: the theorist's task is to make the most of his insights by developing them into systematic theory. His sociological perspective is never finished, not even when he writes the last line of his monograph – not even after he publishes it, since thereafter he often finds himself elaborating and amending his theory, knowing more now that when the research was formally concluded (Glaser og Strauss 1967: 256).

Tenkingsarbeidet er ikkje einseitig retta mot å forstå omgrep og å lage omgrep, men å *forstå verda og lage meiningsfulle bilete av verda*, bilete som har *forklaringskraft* for dei fenomenene dei forsøker å skildre. Eg ser for meg den ideelle teoriarbeidaren som fireåringen. Fireåringen har fantasi, undringskraft og eit dynamisk ordforråd, og spør (konstant) ”*kvifor?*”, ”*kva?*” og ”*korleis?*”. Fireåringen oppdagar fenomenet og forsøker å forstå og setje ord på dei. Eg har og har hatt slike fireåringar i hus, og har fått mange konkrete døme på teoriarbeid. Den noverande fireåringen laga nyleg eit ord (på engelsk, i følge henne) som skulle fange fenomenet 'å ikkje vere svolten'. Eg spurte om det tyder 'å vere mett', men det var det ikkje. Etter ei lang rekke forslag til kva det kunne bety (fornøgd, uvel, kvalm, osv.), kom vi fram til at vi ikkje greidde å finne noko godt omgrep for dette på norsk, anna enn ”ikkje svolten”. Drøftinga handla likevel ikkje så mykje om ord som om ei nyansering av det fenomenet fireåringen forsøkte å formidle gjennom å lage eit nytt ord (sjølve ordet har eg no gløymt, forøvrig). Til dømes kom vi ikkje heilt til botns i om denne ikkje-svolten-heita fireåringen såg for seg (og kjente der og då ved middagsbordet) var heilt det samme som 'å ikkje ha lyst på mat'.

Konseptualisering er sentralt i teoriarbeid. Eg forstår konseptualisering som å ta i bruk verbalitet som verktøy for å gjere tankebilete handgripelege i ord og i tekst. Klargjering (og utvikling) av tankebilete tenkjer eg som ein prosess som står i eit dialektisk forhold til tekstleggjeringa (vid tyding av tekst). For å konseptualisere systematisk treng vi gode omgrep som kan halde ulike aspekt av biletet fast, og vi treng å klargjere i tekst korleis dei ulike aspekta føreheld seg i forhold til kvarandre. Konseptualiseringa må ikkje berre klargjere delane, men også tydeleggjere heilskapen for at vi skal kunne lukkast med å formidle forståinga av eit fenomen, slik vi ser det for oss. Språket har eit stort nyanserande potensial. Tekstleggjeringa vert då både ei materialisering av og kan fungere som eit verktøy for tenkjarbeidet på ulike måtar (Hoel 2008: 41ff). Tekstleggjering og andre former for visualisering og symbolisering krev at tankar formulerast med ein viss struktur – til dømes lineært i eit verbaltekstleg resonnement. Dette bidreg til at vi også strukturerer tanken.

Gjennom konseptualiseringa må vi nødvendigvis både forenkle og fiksere. Det er ofte utilfredsstillande, særleg for ein forskar som ønskjer å konseptualisere komplekse, dynamiske fenomen og som ønskjer ein dynamisk konseptualiseringsprosess. For det første vil forståinga som ligg til grunn for konseptualiseringa gjerne utvikle seg vidare etter at vi har fiksert den i eit tekstleg uttrykk. Konseptualiseringa er eit nedslag av ei tenking som (forhåpentlegvis) ikkje stoppar opp. For det andre vil mange av fenomenene vi forsøker å gjere handgripelege for

fagleg tenking innan pedagogikk og sosiologi typisk vere komplekse og dynamiske, og ikkje minst handle om menneske og handlingar. Når menneske og handlingar blir typiserte og plasserte i ei konseptualisering tingleggjer – objektiverer – vi også desse. Forskaren gjenskarar ei røynd – levande menneske i ein biografisk situasjon i den sosiale kvardagsverda, som eit bilete – objekt i ein teoretisk kontekst skapt av forskaren. Schütz kallar konstruksjonane modellar, eller ”homunculi” (små menneskedukker):

The homunculus is invested with a system of relevances originating in the scientific problem of his constructor and not in the particular biographically determined situation of an actor within the world. It is the scientist who defines what is to his puppet a Here and a There, what is within his reach, what is to him a We and a You or a They (Schütz 1962d: 41).

Det må med andre ord eit empirisk og teoretisk strev til frå forskaren si side for å skape ei konseptualisering som kan omgrepsleggjere adekvat nettopp dei menneskelege aspekta.

Eit aspekt ved typiseringa i vitskapleg konseptualisering er generalisering. Ei generalisering fører med seg ei distansering frå røynda. Generelle fenomen finst ikkje i røynda. Det som viser seg for oss er alltid spesifikke tilfelle. Men det er (som eg har vore inne på i kapittel 5) eit aspekt ved måten vi tolkar det vi står overfor i kvardagen at vi oppfattar eller festar oss ved visse trekk eller delar, og at vi typiserer slike trekk i større eller mindre grad. Spørsmålet ”*Kva er dette?*” krev eit svar som peikar på tingen på eit eller anna generalisert nivå (t.d. denne spesifikke tingen framfor meg som eit tilfelle av ein kategori, slik som ”stein”). Denne typiseringsevnen blir kultivert og profesjonalisert i vitskapleg verksemd. Generelle fenomen er sekundære konstruksjonar i forhold til det forskaren møter i røynda. For at ein skal kunne drive teoriarbeid, må omgrep også ha empirisk potensial. Det er røynda vi ønskjer å systematisere vårt bilete av. Det er ikkje ei systematisk form i seg sjølv som er poenget. Biletet vi skaper skal gjere oss i stand til å sjå røynda på ein bestemt måte.

Ein måte å tenkje på i systematisk teori, er å sjå på det som er felles for dei spesifikke tilfella som det som blir det som karakteriserer det generelle fenomenet. Dette går i retning av å finne fenomenet sin *essens*. Slik eg tenkjer har denne framgangsmåten den ulempa at den går meir i retning av å definere og lukke eit fenomen, heller enn å opne opp for å få auge på nye former, mangfald, kompleksitet. Dette meiner eg kan vere lettare å oppnå dersom ein nyttar ein litt annan måte å gå fram på, nemleg å sjå for seg ei grunnform – ein ”prototype” – av fenomenet som opnar opp og frynsar opp kantane framfor å lukke og bestemme. Dette kan potensielt gi ei forståing som konseptualiserer opne endar, motsetjingar og kompleksitet. Det ligg ingen garanti for å lukkast med dette formålet om ein nyttar den eine eller andre typen

framgangsmåte i konseptualiseringa. Men eg har valt å arbeide rundt ei grunnform for *vegleiingsrommet* for å utforske kva denne kan gjere meg i stand til å peike på av element i kompleksiteten og gi dei ein dynamisk kvalitet.

For å oppsummere: Forskingsprosessen rører seg i ei dynamisk vekselrørsle i området mellom teori og empiri, og målsetjinga er ein hermeneutisk prosess der ei rikare forståing for fenomenet kan vekse fram gjennom denne verksemda. Ein kan kanskje kalle det ei form for dialektikk, der forskaren lagar eit skilje mellom teori og empiri for så å bringe dei inn i samtale med kvarandre. Symbolspråket som denne samtalen gjer nytte av og utviklar, er framfor alt det analytiske omgrepsapparatet. Med dette perspektivet blir arbeidet med konseptualisering ein sentral del av forskingsverksemda. Omgrepet eller problemet som ein forsøker å forstå i denne samtalen, må nødvendigvis ha eit meningspotensial, vere opent. Korleis har eg konkret gått fram for å oppdage og utvikle *teoretiske perspektiv* på mastervegleiing i ein open, fleksibel og refleksiv prosess? Eg har valt å framstille dette som to ”hovudsamtalar” som eg har ført i teoriarbeidet i dette prosjektet – ein samtale med teoretisk materiale og ein samtale med empirisk materiale.

6.4.1 Systematisk, teoretisk tenking – samtalen med teoretisk materiale

Å drive med teoriarbeid, inneber ikkje berre ei teoretisering over empirisk materiale, men også å gå inn i teoretisk materiale. Det vanlegaste er nettopp dette; å byggje opp sitt eige teoretiske forståingsbilete ved hjelp av tekstar der folk før deg har forsøkt å synleggjere og kommunisere forståeleg sine forståingsbilete. Somme tider er ein så heldig at ein kan inngå i samtalar andlet til andlet med dei som har skapt desse forståingsbileta, og kan delta i ei utforsking og utvikling av dette forståingsbiletet. Men ofte – slik har det vore i mitt tilfelle – er dei som har tenkt ikkje lenger til stades i verda, og eg må inngå i samtale med dei via dei tekstane dei har etterlatt seg.

Dette konstruktive bygningsarbeidet krev altså i hovudsak inngåande lesing av andre sine tekstar. Det krev ein lesnad der eg er villig til å setje mine før-forståingar og eksisterande forståingsbilete på spel. Eg må vere villig til å opne opp måten eg forstår omgrep på, og forsøke å sjå moglegheitene andre sine konseptuelle konstruksjonar kan gi meg for å byggje opp teoretiske konstruksjonar som er fruktbare for mine formål. Det handlar ikkje berre om å skaffe ei god ord-drakt til mine eigne bilete, men like mykje å finne nye eller litt andre måtar å forstå på. Det handlar imidlertid *ikkje* om å hente inn allereie eksisterande rammeverk i sin heilskap og rett fram plassere mine empiriske arbeid inn i dette.

I mi tenking nyttar eg moment og omgrep frå Schütz, men også frå andre teoretikarar som har gitt meg nokre konkrete utgangspunkt å tenkje frå eller med. Kanskje er det rett å kalle denne måten å hente råstoff til mi eiga tenking på for *inspirasjon*. Når eg har lese tekstane deira, er det visse passasjer eller gjennomgåande omgrep som eg stoppar opp ved og dveler i fordi dei på eit eller anna vis gir meg forståingsbilete og ei språkleg uttrykksform for noko eg fornemmar og forsøker å klargjere teoretisk systematisk i mi eiga tenking. Når dette skjer, forsøker eg å forstå meir av heilskapen av den tenkinga forfatterna uttrykker i den aktuelle teksten og i andre tekstar. Og eg går inn i ei form for hermeneutisk dialog med teksten, der eg problematiserer både teksten og mine moglege tolkingar av teksten, på jakt etter klarheit i kva teksten uttrykker, og kva eg sjølv tenkjer. Resultatet av denne forma for lesing kan til dømes bli at eg hentar inn omgrep eg synest fungerer godt i mi tenking, at eg annekterer omgrepa og gir dei ei heilt anna meining enn det eg tolkar at dei har i den teksten der eg fann omgrepet, eller at eg forkastar omgrepa fordi eg opplever at dei har konnotasjonar som ikkje blir fruktbare i min kontekst (men kanskje nyttar nokre av forståingsbileta som danna seg hos meg i den umiddelbare lesnaden i rammene av andre omgrep – altså at eg beheld "tanken").

Når eg integrerer teoriarbeid frå andre inn i mitt eige arbeid, må eg synleggjere dette gjennom å referere til dei eg har vore i "samtale" med, kva eg har festa meg ved og korleis eg har brukt dette inn i mi eiga tenking. Peter Berger og Thomas Luckmann skriv om korleis dei gjer dette i introduksjonen til *The Social Construction of Reality* (1966). I likskap med meg er dei størst takk skuldig Alfred Schütz for dei innsiktene han skapte gjennom sitt arbeid med å leggje eit teoretisk fundament for å forstå korleis menneske skapar, modifierer, opprettheld og bryt ned meningsfull røynd⁶⁵. I tillegg byggjer dei sjølvsgagt på andre sine arbeid og forklarar kva for "ingrediensar" dei har funne og korleis dei har teke dei i bruk i sitt teoriarbeid. Dei peikar på at dei ikkje kan vere fullstendig tru mot heilskapen av intensjonar som ligg bak dei tekstane og livsverka dei river laus nokre bitar frå:

[...] our purpose here is not exegetical, nor even synthesis for the sake of synthesis. We are fully aware that, in various places, we do violence to certain thinkers by integrating their thought into a theoretical formation that some of them might have found quite alien. We would say in justification that historical gratitude is not in itself a scientific virtue. (Berger og Luckmann 1966: 29)

Dei siterer vidare Talcott Parsons som tydeleggjer den integrative tilnærminga til teoriarbeid i sitt teoretiske verk *The Structure of Social Action* frå 1949. Her seier Parsons om sin eigen

⁶⁵ Ein overveldande skilnad er at dei var i stadige samtalar med Schütz, og Luckmann samarbeidde til og med i tekstproduksjonen til Schütz.

studie i sosial teori: "Its interest is not in the separate and discrete propositions to be found in the works of these men, but in a *single* body of systematic theoretical reasoning" (Parsons 1949 sitert i Berger og Luckmann 1966: 29). Det er nett denne forståinga av teoriarbeid – heilskapleg og systematisk teoretisk tenking – som Berger og Luckmann forsøker å utøve, og som dei fann tydeleggjort hos Parsons, og som eg i sin tur fann hos Berger og Luckmann fordi vegleiareren min under mitt mastergradsarbeid, Erik Karlsaune, gjorde meg merksam på dette.

Samtalen med teoretisk materiale er altså ikkje ein referansestafett der eg forsøker å sitere dei korrekte passasjane og referere til dei rette folka, i høve kanon og tradisjon. Samtalen føregår gjennom mi eiga tenking. Denne tenkinga er karakterisert mellom anna av *undring, fantasi, kritisk vurdering* og *analytisk konstruksjon*. Det er denne eg forsøker å ærleg klargjere i det eg skriv. Dei eg refererer til har reelt vore stemmer i tekstar eg har lytta til, tolka og gått inn i teoretiske samtalar med som tenkande fagmenneske.

6.4.2 Systematisk, empirisk retta tenking – samtalen mellom teori og empiri

Konseptualiseringa i teoriarbeid inneber ein distanse til røynda og ei fiksering av ei røynd som karakteriserast av rørsle. Difor kan ei konseptualisering aldri vere meir enn førebel, og for å kunne oppretthalde ei form for gyldigheit må den kontinuerleg brytast mot røynda.

"Primært er forskning en uavvendelig og uendelig dialektikk mellom to forskjelligartede virkelighetsområder: vitensbildet og realitetsfeltet" (Karlsaune 1985: 9).

Det er denne dialektikken som utgjer kjernen i det Blumer kallar "theorizing" – på norsk er eit godt ord *teoriarbeid*. Eit sentralt metodisk verkty i denne dialektikken eller "samtalen" har vore "sensitizing concepts", som eg har skrive meir overordna om som del av ei "sensitizing" tilnærming tidlegare i kapittel 6. Dei grunnleggande kvalitetane ved eit "sensitizing" omgrep er altså at det både må kunne peike mot noko i røynda og samstundes opne opp røynda for oss.

Even though imprecise, the concept will serve, as it does at present, to help direct the line of observation and to help guide the forming of judgments involved in that observation. That there is risk and danger that the concept may coerce the judgment and determine what is seen cannot be ignored; under such conditions there can be no effective interaction between concept and empirical observation. But we will have to run this risk – necessarily so great in the observation of human conduct – and seek to safeguard ourselves by viewing concepts as hypothetical and by widening our experience in the field to which they apply (Blumer 1969:182).

Eit omgrep er ikkje "sensitizing" i seg sjølv, det blir det når vi tek det inn i ei utforskande forskarverksemd og brukar det på ein bestemt måte, eller med ei bestemt haldning. Gjennom bruken i forskningssamanhengen gir vi eit omgrep ein slags "plastisk"

eigenskap. Eit "sensitizing" omgrep kan ikkje vere definert så klart at det er mogleg å operasjonalisere det til summen av einiskilde, observerbare faktorar. Det kan heller ikkje vere så vagt at det blir meiningslaust, eller så abstrakt at det blir irrelevant for sosialt liv. Eg vil foreslå at tre sentrale, men ikkje uttømmende, kvalitetar ved eit peileomgrep er a) fleirtydigheit og meiningsbreidde – som gir det ei form for *meiningspotensial*, b) at det knyter an til sosial røynd – det vil seie at det har *empirisk potensial*, og c) at det er mogleg å skape og drøfte systematiske framstillingar over omgrepet – vi kan kalle det eit *teoretisk potensial*.

Desse tre kvalitetane ligg til grunn for potensialet slike omgrep har som reelle verkty i teoriarbeid. Eg har arbeidd gjennomgåande med fleire omgrep på denne måten. Nokre har blitt hovudomgrep, t.d. *rom* og *vegleiingsrommet*, *utdannande prosessar*, *fagperson*, *fagverd*, *danning*. Andre har vore meir arbeidsomgrep, t.d. *fagleg arbeid*, *den tredje*, som eg ikkje har utvikla som del av det konseptuelle rammeverket, men nytta i utforskinga av materialet. Nokre har vore "små" omgrep og nokre har ikkje fungert. Nokre av omgrepa har vist seg å ha stort empirisk potensial og mindre teoretisk. Andre, slik som til dømes 'utdannande prosessar', har i utgangspunktet gitt mange teoretiske inngangar og vore vanskelegare å konkretisere empirisk, men etter kvart snudde dette seg delvis etter at eg hadde utvikla forståingsbiletet meir. Felles for alle omgrepa, er at potensialiteten har vore, og er, dynamisk. Eit omgrep har kunna gå frå å gi inngang til klare forståingsbilete til nærast over natta bli berre graut – og omvendt. Eg vil forsøke å klargjere dei tre sentrale potensiala ved eit peileomgrep i det følgjande, og brukar 'danning' og andre omgrep som eksempel.

Meiningspotensial

'Danning' – som eg har drøfta i kapittel 5 – er eit fint eksempel på eit fleirtydig omgrep. Det kan referere til nesten kvar einaste gode intensjon i utdanning. Det kan vere svært abstrakt og på same tid brukast til å skildre og føreskrive konkrete førestillingar, fenomen eller handlingar i kvardagsrøynda⁶⁶. Det har tilsynelatande ein paradoksal natur; så snart vi operasjoniserer det til spesifikk kunnskap, ferdigheter og kompetanse som kan identifiserast (og teljast og målast), mister vi samstundes ein del av den fundamentale meininga i omgrepet. Det kan synast som like problematisk for bruk i formål for utdanning eller som strategisk konsept, dersom ein let det bli ståande ukvalifisert. Det er likevel fleirtydigheita, det "ullne" som Kjetil Steinholt og Stephen Dobson kallar det (2011), og den daglege bruken av det som gjer det verdifullt som "sensitizing" omgrep. Den "ullne" kvaliteten ved omgrepet er sakssvarande når

⁶⁶ Kvardagsrøynda ("world of daily life") er eit omgrep eg har henta frå Alfred Schütz (1962), og som eg oppfattar som parallellt til det Herbert Blumer kallar "natural social world of every-day experience" (1954).

ein tenkjer på førestillingane eller fenomena som ein ønskjer å peike på ved å nytte ordet danning. For å snakke (og tenkje) om desse må omgrepa bevare ei viss "ullenheit", eit rom for det udefinerbare eller uferdige. Slik skapast meiningspotensial.

Empirisk potensial

Med at eit omgrep har empirisk potensial meiner eg at omgrepet gjer forskaren i stand til å sjå og gripe tak i noko i røynda. Meir konkret i dette prosjektet blir til dømes omgrepa 'fagleg arbeid', 'utdannande prosessar' og 'fagpersonleg danning' inngangsportar (på ulike analytiske nivå) til å kunne tolke arbeidet som går føre seg i vegleiing, og til å kunne sjå klårt kva for førestillingar, verdiar og formål som kjem til uttrykk og er verksame i dette arbeidet.

Som eg har drøfta i kapittel 5, ber danningomgrepet i seg grunnleggande førestillingar som til dømes har med menneskesyn, samfunnssyn, kunnskapssyn og utdanningssyn å gjere. Slike grunnleggande aspekt ved det vi driv med i vegleiing er eg interessert i å få auge på. Gjennom å utvikle det empiriske potensialet i det danningomgrepet som eg legg til grunn i dette prosjektet gjer det meg i stand til få innblikk i, og skape innsikter om, slike førestillingar slik dei kjem til uttrykk gjennom samhandling i røynda.

Danningomgrepet kan på denne måten utgjere eit slags prisme som spreier og samlar blikket mot bestemte kolorittar, for å nytte ein metafor. I kapittel 7 vil eg gå nærare inn på korleis det empiriske potensialet er nytta konkret i analysestrategiane eg har hatt i dette prosjektet.

Dynamikken som oppstår mellom det empiriske potensialet og det teoretiske potensialet når ein nyttar omgrepa på denne måten er det som kjenneteiknar eit "sensitizing" omgrep. Eit tydeleg døme på dette er korleis metaforen 'rom' har vore i spel gjennom dette prosjektet. Det oppstod som eit mellombels omgrep eg nytta i arbeidet med å forstå kva det var eg ønska å "sjå etter" i materialet som representerte mastervegleiing. I ulike forsøk med å nytte etablerte analytiske rammeverk og tilnærmingar, til dømes former for interaksjonsanalyse, på videomaterialet frå observasjon av vegleiingssamtalar, kjente eg eit ubehag eg ikkje greidde å setje ord på der og då, bortsett frå at det var "ikkje akkurat dette", og "noko meir enn dette" eg var på jakt etter. Eg opplevde at omgrepa som tilhørde desse tilnærmingane ikkje gav nok "rom".

Så eg starta å sjå på materialet med slike spørsmål som "kva er det rom for", "kva skapast det rom for", "kva vart ein del av rommet" i denne samtalen. "Vegleiingsrommet" vart eit omgrep eg etter kvart nytta meir eller mindre ureflektert for å namngje det eg fornemma at eg arbeidde med i prosjektet. Det som då skjedde var at dette omgrepet fekk

gjenklang hos andre som eg snakka med, både folk i feltet (studentar, vegleiarar osv.) og mine fagfeller rundt omkring i verda som hadde mastervegledning som fagfelt. I samtalar med desse menneske fekk eg forståing av at dette omgrepet og dei måtane eg forklarte det på, opna førestillingsbilete for dei som gav forklaringskraft til noko dei kanskje ikkje hadde lagt merke til på denne måten før, eller ikkje hadde verbalisert på akkurat denne måten. Dette handlar om det empiriske potensialet – at det opplevast relevant for menneske det gjeld. Men – desse møta med empiri handlar også om møter med teori, med verksame forståingsbilete av 'rom' i menneske sine kunnskapsforråd. Og i møta med mine fagfeller frå ulike område, er det også ganske spesifikke forståingsbilete av 'rom' i spel i deira kunnskapsforråd, bilete som kan vere inspirerte av andre konseptuelle rammeverk. Desse opplevingane bidrog til at eg gjekk i gang med å utvikle dette omgrepet teoretisk, og etter kvart gjorde det til eit av hovudomgrepa eg har arbeidd systematisk med i denne avhandlinga.

Systematikk og teoretisk potensial

Teoriarbeid rettar seg mot systematiske framstillingar. Systematiske framstillingar av fenomen, førestillingar eller omgrep gjer typisk det motsette av å bevare "ullenheita". Med systematiske framstillingar forsøker ein å skape transparens, og i si "reinaste" form å danne klare, avgrensa og fullstendige kategoriar og haldepunkt ein kan bruke for å sjå klarare kva det er ein har eller tenkjer at ein kan ha framfor seg. Slik sett har 'danning' fungert godt som "sensitizing" omgrep. Det har gitt konstruktiv (og frustrerande) motstand både empirisk og teoretisk.

Potensial-tanken, funksjonen til språk og omgrep og dialektikken mellom teori og empiri som eg ønskjer å leggje til grunn, er difor tre sentrale aspekt for å forklare funksjonen til systematiseringa i teoriarbeidet, og for å nysansere ambisjonsnivået. Ambisjonen har ikkje vore å lage ein modell som kan omfatte alle tenkjelege dannelsingsomgrep. Ambisjonen har heller ikkje vore å operasjonalisere danning i avgrensa faktorar som det mangfaldige meiningsinnhaldet i ulike dannelsingsomgrep ryddig og smertefritt kan fordelast i. Ambisjonen ved å nytte 'danning' som eit "sensitizing" omgrep har vore å forsøke å gjere det mogleg å byggje opp nokre utkikkspunkt som gjer oss i stand til å få auge på og sjå klarare (nokre aspekt eller dimensjonar ved) visse fenomen i røynda, og samstundes gjennom den empiriske tilnærminga til røynda bli i stand til å nysansere og problematisere for-forståingane knytt til omgrepet, og nytte denne innsikta til å byggje opp ei klargjerande og systematiserande konseptualisering.

Språket si rolle i samtalen

Vitskapleg teori er også bygde ut frå kvardagens oppleving og kvardagsspråket. Vitskaplege språkkonstruksjonar kviler på daglespråkets konstruksjonar, og dette gir dei ei situering i ein historisk og kulturell samanheng. Vitskapshistorisk kan vi sjå skilnadane mellom dei ulike måtane vi omgrepsleggjer dei fundamentale elementa i teori – menneskesyn (antropo-logi), verdssyn (kosmo-logi), kunnskapssyn (epistemo-logi), røyndomssyn (onto-logi), osv. – vert forståelege når vi ser dei i lys av den historisk-kulturelle konteksten dei vert kultiverte fram i.

Verbalspråk har visse systematiske trekk som står i eit visst forhold til førestillingsbilete og erkjenningsmåtar. Til dømes finst det fleire lineære strukturar, slik som temporalitet og sekvensialitet. Dette er eit fagområde eg ikkje har inngåande kjennskap til, og det er eit underutvikla område i mitt teoarbeid så langt, men det er noko eg har erfart og reflektert over gjennom forskingsarbeidet. Språket har både som system og som uttrykk for historisk spesifikke førestillingar gitt meg motstand i konseptualiseringsarbeidet.

I teoarbeidet arbeider eg mykje med omgrepsleggjering, det vil seie korleis omgrep skal kunne skape gode systematiske syntesar mellom ord, førestilling og fenomen. Mi oppleving er at ord fangar og frigjer samstundes. Difor har eg integrert andre former for symbolisering i empirisk analysearbeid og i teoarbeid. Eg har teikna, nytta symbol og fargar framfor å drive ”koding” gjennom ord (sjå meir om dette i kapittel 7).

6.5 Empirisk arbeid

Dette prosjektet delar det eg vil kalle ein *etnografisk intensjon* – nemleg at det er levande, opplevd liv forskaren (altså eg i dette tilfellet) ønskjer å danne eit bilete av (i motsetnad til ”registrert” liv, som ein finn i register, spørjeskjemagenererte databasar osv.). Eg har ønska å utforske kva som kan vere utdannande i vegleing, og det er nettopp ei open forståing av fenomenet – ei reell undring over om det finst og kva det i så fall kan vere – som ligg som utgangspunkt. Forståingsbileta av *utdanning*, *danning*, *utdannande prosessar*, og til og med av *vegleiing* har vore lause, uklare og motsetnadsfulle i utgangspunktet. Definisjonane eg gjekk inn i det empiriske feltet med var rommelege, lite substansielle og med ”frynsete kantar”. Det teoretiske rammeverket som eg presenterer i denne avhandlinga har blitt utvikla gjennom prosjektet, gjennom ei vekslerørslle mellom teoretisk stoff og empirisk materiale.

Det empiriske arbeidet har vore heilt avgjerande for teoarbeidet. Val av kaskonstruksjon, observasjon av autentiske samtalar og audiovisuelle dokumentasjonsformer var motivert av å sikre eit rikt potensial for opningar. Korleis eg spesifikt har gått fram i det empiriske arbeidet gjer eg greie for i kapittel 7. Her i kapittel 6 vil

eg gå nærare inn i kva som har ligge til grunn for dei vala eg har gjort. Eg vil fokusere den metodologiske drøftinga rundt tre overgripande aspekt for å reie grunnen for dei konkrete skildringane i kapittel 7. Desse tre aspekta er a) materiale; b) kasusstudium som strategi for utval og avgrensing av studieobjektet; og c) kvalitetsvurdering og etisk vurdering.

6.5.1 Materiale

Empirisk materiale er representasjonar av den røynda dei er henta frå eller skapt i. Ulike typar materiale inneber ulike *potensial* for tilgangar til fenomenet i røynda.

When researchers interact with subjects – undertaking interviews, making observations, requiring responses to questionnaires – they are not just revealing the truth about social conditions and people’s experiences through accessing data, they are also producing specific representations of something. These representations are then sometimes naively taken for granted as mirrors of ‘reality’ (Alvesson 2011: 1).

Det er ikkje røynda sjølv vi har henta inn, men noko vi har funne eller skapt medan vi ”var der”.

Spørsmålet blir kva slags materiale som vil gi ein representasjon av fenomenet i røynda som gir tilgang til dei aspekta ved fenomenet om forskaren ønskjer å sjå klart.

Materialtypane og materialinnhentingsmåtane *garanterer* likevel ikkje tilgangen. La meg ta det såkalla ”kvalitative” intervjuet som døme. Det er ein vanleg måte å hente inn materiale på i prosjekt der ein ønskjer å få innblikk i informantar si leving og oppleving i kvardagen. Kvale (2009: 46-51) framhevar at kvalitative intervju gir ein privilegert adgang til intervjupersonens livsverd, samanlikna med til dømes spørjeskjemaet. Det er likevel ikkje nok at materialet er av ein viss type eller har ei viss form for å garantere ein viss ”adgang” til livsverda. Eit ”dårleg” kvalitativt intervju kan resultere i eit materiale som ikkje har gitt tilgang til informanten si livsverd i noko særleg grad. Og eit ”godt” spørjeskjema kan gi verdifulle inngangar til eit menneske si livsverd. Verdien av materialet ein viss framgangsmåte skapar, kjem an på andre føresetnader for framskaffinga av materialet enn berre *typen* materiale.

Meir spesifikt vil eg seie at ulike typar materiale gir potensial for ulike typar *data*. Data er ikkje noko som finst i materialet *som data*. Det er eg som forskar som finn det eg definerer som data på bakgrunn av mitt teoretiske perspektiv og mi tilnærming til feltet. På mange måtar er identifiseringa av data del av analyseprosessen. Enkelt sagt er data informasjonsbitar. Kva som helst kan i prinsippet vere interessant og relevant informasjon i eit materiale, men problemstillinga og formålet med forskingsprosjektet legg føringar. Det forskaren gjer til materiale i eit forskingsprosjekt, bør ha potensial for den typen data forskaren ønskjer å analysere. Korleis går ein fram for å skape eit slikt materiale? Kva er det

materialet må gi rom for å skape data på? Kva er det materialet skal kunne vise? Her vil eg peike på funksjonen materialet har i høve realitetsfeltet og nokre overordna refleksjonar rundt materialtypar, data og framgangsmåtar som har vore aktuelle i dette prosjektet.

Problemstillingane i dette prosjektet rettar seg mot mastervegleiing slik ho føregår i universitetskvardagen. Når eg rettar forskingsverksemda mot sosiale praksisar og prosessar, må materialet eg samlar inn kunne ha potensial for å gi data som representerer menneskeleg samhandling og refleksjon i og over dei situasjonane dei er del av i kvardagen. Materialet må gi meg høve til å *observere* dette.

Det utelukkar med ein gong å skape eksperimentelle situasjonar der mastervegleiing blir iscenesett som aktivitet av forskaren og spelt ut som representasjon i seg sjølv. Ikkje at dette ikkje kunne ha gitt data om kva for førestillingar studentar og vegleiarar (dersom det var desse som deltok i eksperimentet) kan ha om typiske vegleiingssituasjonar, men det var ikkje dette problemstillingane mine retta seg mot. Eg hadde ønske om at det pågåande prosjektet til dei som deltek i situasjonane eg observerer reelt knyter seg til vegleiingsverksemda, og at det er dette som står på spel. Eg ønska å observere vegleiing som samhandling i situasjonar i kvardagen.

Kva er ein samhandlingssituasjon? Det er på den eine sida ei strategisk avgrensing i forskingsaksjonen, men på den andre sida byggjer ei slik avgrensing på at ein anerkjenner at samhandling i røynda er strukturert og avgrensa på visse måtar. Ein samhandlingssituasjon har mellom anna avgrensing i tid, stad og tal på deltakarar. Ikkje minst avgrensar det føreliggande ”prosjektet” samhandlingssituasjonen, det vil seie kva som går føre seg eller kva føremål deltakarane har for å verke saman (Engen 2012: 138).

Det er ikkje mogleg å telje kor mange ulike samhandlingssituasjonar som kan finnast i røynda. Dei varierer for eksempel mellom enkle og komplekse, kor mange personar som er involverte – på ulike måtar og i ulike posisjonar, grad av kommunikasjon, lokalisering og kommunikasjonsmodalitetar. I kapittel 8 vil eg gå djupare inn i ei analytisk forståing av samhandling i samband med konseptualiseringa av vegleiingsrommet.

Vi kan forsøke å analytisk skildre (typisere) ein konkret samhandlingssituasjon i røynda med utgangspunkt i slike kvalitetar som har med avgrensing, kontekst eller strukturelle element å gjere. Mastervegleiing kan prinsipielt situerast på tallause måtar. I vurderinga av materialtypar og framgangsmåtar har det vore viktig å velje dokumentasjonsformer som gjer meg i stand til å skape data som kan bidra til å lage analytiske skildringar av nokre av eigenskapane som karakteriserer dei aktuelle situasjonane eg observerer.

I kapittel 6.2.2 førte eg inn forståinga av *observatøren* i samband med tolking av sosiale handlingar i kvardagen og i vitskapen. For å forklare kva eg meiner når eg skildrar noko av framgangsmåten min som observasjon, vil eg bygge på måten Alfred Schütz karakteriserer situasjonen der ein forskar observerer sine medmenneske på, som ei *modifisering* av andlet til andlet situasjonen. I den modifiserte situasjonen der eg ”deltok” i posisjonen som *observatør*, rettar eg meg mot medmennesket, men medmennesket rettar seg ikkje mot meg, eller er ikkje klar over at eg er til stades i det heile. I denne analytiske forståinga er det ikkje snakk om ein konkret situasjon som eg er heilt eller delvis til stades i. I ein konkret situasjon, er posisjonen ikkje eintydig, men kan klargjerast og nyanserast ut ifrå utgangspunktet som Schütz legg ut i si konseptualisering av den typiserte situasjonen ”direkte observasjon” og posisjonen ”observatør” (Schütz 1976c: 33-36).

Når eg deltok i samhandling med eit anna menneske i ein andlet til andlet-situasjon, er vi orientert mot kvarandre i ein vi-relasjon, og eg har tilgang til medmennesket sitt medvitne liv gjennom eit maksimum av medmennesket sine uttrykksformer (”vivid symptoms”) og eit maksimum av inntrykksmodalitetar. Gjennom samhandling deltok vi også i konstitueringa av kvarandre sine motiv og prosjekt, og i våre aktualiserte kunnskapsforråd, noko som kan integrerast i former for *felles oppleving*.

I den analytiske (typiserte) situasjonen Schütz kallar 'direkte observasjon' deltok ikkje observatøren i vi-relasjonen, men inntok ein du-relasjon til mennesket hen observerer. Likevel har hen tilgang til eit maksimum av uttrykksformer hos medmennesket.

For the observer, too, the body of the Other is a field of direct expression. He, too, may take his observations as expressions that indicate the Other's conscious processes. Words, signs of any kind, and gestures and movements can be interpreted by the observer as standing in a subjective configuration of meaning for the individual observed. [...] The bodily presence of the Other offers [...] to the observer a maximum of vivid symptoms. The world which is within reach of the observer is congruent with the world within reach of the observed person (Schütz 1976c: 33-34).

I ein situasjon der observatøren og den hen observerer deler i vesentleg grad verda innan rekkevidde, vil mange av dei samme kjeldene til oppleving av den andre sine meningsfulle handlingar vere tilgjengelege som om dei deltok i samhandling. Observatøren manglar likevel høvet til å verifisere sine tolkingar av den andre gjennom gjensidig interaksjon med den andre. ”[T]here is not the multifaceted reflexion of mirror-images, characteristic of the We-relation, which enables me to identify my experiences with his” (ibid.).

Denne måten å forstå samhandling og forskarposisjonen på har ført til to metodologiske avgjerder når det gjeld materiale. Eg har for det første gjort

videoobservasjonar av vegleiingssituasjonar, altså gjennomført og dokumentert gjennom videoopptak. Det har gitt meg eit audiovisuelt grunnlag for å sjå og høyre kva som har føregått i dei situasjonane som er representerte i videomaterialet, utan å vere til stades i rommet.

Vidare har eg ønska å kunne delta i samtalar med personane eg har observert. Både for å kunne verifisere nokre av mine tolkingar av det som har gått føre seg i dei observerte vegleiingssamtalane, men også for å få innblikk i vegleiing slik det som er involverte tenkjer om det. Dette har eg gjort gjennom å arrangere individuelle intervjusamtalar med deltakarane (studentane og vegleiarane), basert på utsnitt av videomaterialet og ein intervjuguide.

Desse samtalane ser eg også som samhandlingssituasjonar, på samme måte som vegleiingssamtalane, og eg har difor dokumentert dei med videoopptak. Føresetnadane for situasjonane er sjølv sagt ganske forskjellige. Først og fremst består skilnaden i at vegleiingssamtalane er arrangerte av vegleiarane og studentane, og dei aktualiserte prosjekta i samtalane er motiverte av dei sjølve og studentens pågåande masterarbeid. At kameraet er til stades i situasjonen og representerer ein tredje person og deira roller i eit pågåande forskingsarbeid er ein del av føresetnadane for situasjonen, men det rokkar ikkje ved akkurat desse over nemnte føresetnadane. Andre føresetnader som skapast ved kameraet drøftar eg i kapittel 7.3.1 Intervjusamtalane er situasjonar som er motiverte av meg og formåla i mitt pågåande forskingsprosjekt. Eg som forskar deltek i situasjonen i ein vi-relasjon og eg kan kun delvis tre inn i ein observatørposisjon så lenge den føregår. Observatør-posisjonen kan eg derimot heilt gjenvinne i situasjonen der eg ser på videoopptaket som representerer den samtalen eg sjølv har vore ein del av.

I intervjuet skaper eg (og deltakarane er velvillige med-skaparar av) ein situasjon der eg kan få dei til å tenkje på vegleiing på visse føresetnader, og eg kan delta i tenkings-, verbaliserings- og refleksjonsprosessane intervjuet blir ein arena for. Eg ser altså ikkje deltakarane som "meiningskontainarar" og intervjuet som ein arena for å "hente ut" kva deltakarane "verkeleg meiner" ved å vere spesielt smart i korleis eg går fram, noko Alvesson kallar "neo-positivisme" (2011: 11-12). Heller ikkje hjelper det å komme så nær desse "meiningskontainarane" som mogleg for å finne ut kva dei verkeleg meiner, noko Alvesson karakteriserer som "romantisisme" (op.cit.: 13-18).

Eg håper at det vil vere klart på bakgrunn av det eg har skrive, at eg meiner at det som skjer og kjem fram i intervju *kan* gi innblikk i subjektive meiningsstrukturar som har gyldigheit utanfor den konkrete intervjusituasjonen. Svært lite av det vi gjer i kvardagen er

fullstendig lausrive frå sjølvvet. Sjølv når vi gjer noko vi aldri har gjort før eller når vi lyg så det renn gjer vi det fråkopla sjølvvet og den biografisk bestemte situasjonen vi til ei kvar tid er i. Når eg framheld at eg ser på intervjuet som ein empirisk situasjon, samhandling som eg dokumenterer gjennom eit visst materiale og handterer analytisk som det, tyder det ikkje at eg ser på denne situasjonen som ”an empirical situation that can be studied as such and should not be treated as a tool for the collection of data on something existing outside this empirical situation” (op.cit.: 19), noko Alvesson kallar ”lokalisme”.

I tillegg til observasjon av vegleiingssituasjonar og arrangering og observasjon av intervjusituasjonar, har eg drive med *feltarbeid* – dokumentert gjennom notatar og innsamling av det eg har ”funne i feltet” (konkret framgangsmåte står i kapittel 7.5). Motivasjonen for å definere dette som ein framgangsmåte for å generere materiale i dette prosjektet kjem frå opplevinga å vere ein deltakar i det feltet eg gjer til gjenstand for utforsking. Eg er i utgangspunktet ikkje ein deltakar i dei kasusa eg har hatt i mitt prosjekt, men eg er deltakar i feltet universitetet. Eg forskar på eit utsnitt av verda som også er mi verd. Eg har difor ein spesielt rik tilgang til dette feltet, noko eg har utnytta gjennom ein bestemt feltarbeitsstrategi,

Som eg har drøfta tidlegare i kapittelet – å peike på nødvendigheita av kontekstuell kunnskap, er ikkje det same som å hevde at eit eller anna forskingsdesign er i stand til å fange ”heile” konteksten til eit fenomen. All kunnskap vi har om den sosiale verda er kontekstuell. Og all kontekstuell kunnskap er heilskapleg og på same tid alltid open for ”meir” kontekst. Mi forståing for mor mi, min kjennskap til henne er kontekstuell og heilskapleg. Eg forstår henne som eit heilt menneske, men eg baserer forståinga mi på ”bitar” – mine erfaringar av henne og spor av henne i ting ho har laga, det ho har skrive, måtar eg ser ho har ordna verda si rundt seg. I tillegg til slik eg har erfart henne og spor av henne gjennom livet mitt, kan eg skape og samle ulike kjelder som kan gi ulike indikasjonar og representasjonar av mora mi som levande og opplevande menneske.

Eg kan også få glimt av andre sine erfaringar av mor mi gjennom utsegner og nedteikningar. Eg kan med andre ord også involvere andre ”tolkarar” – andre menneske i andre biografisk bestemte situasjonar – i mine tolkingar, noko som gjer tolkingsverksemda meir kompleks og kan skape 'rikare' forståingsbilete. Gjennom desse tolkingane kan det mennesket som dette biletet teiknar opp framstå som nokon heilt annan en mor mi, slik eg kjenner henne, fordi dei bringer sider i framgrunnen som eg aldri har erfart eller ikkje har lagt merke til. Desse sidene passar kanskje ikkje inn i det biletet eg har danna meg av mor mi frå før. Eg kan velje å forkaste dei som oppspinn eller misforståingar, men fordi eg har eit

perspektiv på mennesket som eit subjekt som ikkje er eit *einsidig* sjølv, men rommar ei heil rekke – også motstridande – måtar sjølvet kjem til uttrykk på i ulike aktuelle situasjonar, integrerer eg andre sine tolkingar og forståingsbilete (ikkje heilt ukritisk) inn i eit meir komplekst bilete av mi eiga mor.

Eksempelet med mor mi er ikkje heilt tilfeldig. Eg har blitt kjent med mor mi gjennom heile barndomslivet og vaksenlivet, og har slik eit livslagt erfaringsgrunnlag for min kjennskap til henne. Hennar biografi og min biografi deler fleire relevansstrukturar, og ho er ein person som er innvevd i min biografi. På liknande vis har eg levd og opplevd mykje av mitt vaksne liv i utdanning og spesielt ved universitetet. Universitetet utgjer ein stor del av mi verd. Vegleiiing er noko eg sjølv har lang og variert erfaring frå og eg har tenkt mykje på vegleiiing. For å kunne sjå vegleiiing på nye og rikare måtar, må eg aktivt gå inn for det – ikkje berre teoretisk og fantasifullt, men finne og skape empiriske opplevingar som mogleggjer at røynda kan yte motstand mot mine førestillingsbilete. Dette har eg gjort på fleire måtar i dette prosjektet, og eg vil forklare konkret i kapittel 7 på kva måtar eg har integrert fleire personar inn i tolkings- og analysearbeidet av det empiriske materialet.

6.5.2 Kasusstudium – strategi for utval og avgrensing av studieobjekt

Fordjuping og utforsking som intensjonar i eit forskingsprosjekt føreset kvarandre.

Føresetnader for å kunne følgje desse intensjonane er å ha eit utval og eit materiale som tillèt dette. Vidare har eg ønska materiale som tillèt meg å studere aspekt ved kompleksiteten og kontekstualiteten ved fenomenet mastervegleiiing. Dette peikar Katrine Fangen på som grunnar for å gi forskingsprosjektet ei kasus-utforming:

Casestudier benyttes ofte fordi fenomenene som skal studeres, er for komplekse og/eller kontekstavhengige til at de kan studeres på noen annen måte. Slike fenomener krever en mer holistisk tilnærming og kanskje også at forskeren kombinerer ulike former for dokumentasjon og metoder. (2010: 187)

Det eit metodologisk poeng i dette prosjektet å ha ein open inngang til fenomenet mastervegleiiing, og opnande forskings spørsmål. Å sjå nærare på autentiske situasjonar gjer at vi kan oppdage (som i leggje merke til og byrje å tenkje på) noko som vi ikkje har sett inn i eller innsett før. Dette peikar Fangen på som sakssvarande argument for å velje kasusstudium som strategi for utval og utforming.

Casestudier benyttes også når målet er å forstå fenomener en vet lite om fra før, når forskeren har lite kontroll over hvordan hendelser utvikler seg, og når fokus er på samhandling mellom mennesker. Casestudier er egnet når en vil gripe aktørenes perspektiv eller klargjøre teorier og begreper. (2010: 187)

Eit kassstudium tek utgangspunkt i ei forståing av eit fenomen i røynda som gjer det mogleg å identifisere spesifikke tilfelle av det generelle fenomenet. ”The case is a specific, a complex, functioning thing” (Stake 1995: 2). Det er ikkje eit problem at kassuet er spesifikt, eit einskild tilfelle, eller at det er komplekst og ikkje fullstending. Det er det som er verdien av kassuet. Eg ønskjer å få innsikt i kompleksitet, men i realiteten er det her også snakk om eit *utsnitt* av kompleksiteten i røynda. Kassuet gir oss høve til å studere korleis noko som vi kan snakke om generelt eller overgripande som eit fenomen faktisk utspelar seg i eit *konkret, spesifikt tilfelle*. Formålet med eit kassstudium er nettopp å få *kontekstavhengig kunnskap*, det som kjenneteiknar det spesifikke. Det er interessant, fordi det er kvalitetar ved fenomenet som finst nettopp i det konkrete og spesifikke. Det kjem ikkje nødvendigvis til syne i ei generalisert forståing. Slike kvalitetar var det også Bengtsen freista å få innsikt i gjennom sitt forskingsprosjekt på mastervegleiing i Danmark, som eg drøfta i kapittel 3. Det er heller ikkje likskapar og fellestrekk mellom konkrete faglege praksisar som er mi interesse i dette prosjektet. Det er å kunne gå i djupet på tilfelle av faglege arbeid i vegleiingssamtalar for å kunne få auge på det fagspesifikke og kontekstuelle som inngangar til å teoretisere over allmenne føresetnader for dette.

Generalisering som resultat av analysane av materialet er ikkje formålet mitt med å konstruere kass. Eg ønskjer å skape generell kunnskap ved å byggje på partikulær kunnskap. Etter mitt syn vil det å konstruere eit *empirisk generelt* fenomen (som om dette var noko som kunne finnast) og genererer fakta om dette, er det ikkje nødvendigvis fakta som er gyldige for reelle, spesifikke fenomen. Det er skilnad mellom materiale som representasjonar og eit materiale sin representativitet. Å stille spørsmål om representativitet som ein uavhengig kvalitet ved eit gitt materiale og eit gitt kass, vil stille krav til ei formidabel generalisering og at vi har oversikt over alle – notidige, fortidige, framtidige – tilfelle av fenomenet, og at vi er i stand til å definere dei kvalitetane (”variablar” og ”faktorar”) ved fenomenet vi skal vurdere representativiteten ut ifrå.

Så kjem spørsmålet om kassuet er ”det der ute” eller ”bunken” med innsamla materiale. Svaret er at det er den aktuelle samansetninga av desse to i eit spesifikt prosjekt. Kassuet er ein analytisk konstruksjon som forskaren gjer. Det er eg som seier at forskingsvegleiing på masternivå (”mastervegleiing”) er eit fenomen, og det er eg som plukkar ut det eg meiner er tilfelle av dette, og bestemmer kva som er det materialet som kan gi meg det innblikket i desse tilfella eg er interessert i. Men verken fenomenet eller tilfella er konstruksjonar teke ut av lause lufta. Aksel Tjora seier det slik: ”En casestudie er en

undersøkelse som benytter en allerede eksisterende grense for hva og hvem undersøkelsen inkluderer og ekskluderer. At man gjør en casestudie, er derfor et mulig svar på spørsmålet om avgrensing og ikke på spørsmålet om hvilke datagenererings- eller analysevalg man gjør.” (Tjora 2017: 41). Det er, som eg har poengtert i overskrifta, ein strategi for utval og avgrensing av studieobjektet. Men eg vil poengtere at det er forskaren som gjennom studien tek i bruk grensene og lagar eit kasus ved hjelp av dei. Å konstruere eit kasus er både empiridrive og teoridrive. For å kunne vere empirisk relevante og valide, må avgrensingane byggje på avgrensingar i røynda. Men det ein peikar ut som eit ”case” treng ikkje å vere eit heilskapleg system slik Stake framheld som ein føresetnad for sin måte å forstå kassusstudium på (1995: 2).

6.5.3 Kvalitetsvurdering og etisk vurdering av framgangsmåte, materiale og analyser

Ei open tilnærming er også knytt til å gjere forskingsverksemda – framgangsmåte, materiale og analyser – tilgjengeleg for kvalitetsvurdering og etisk vurdering. Kvalitetsvurdering dreier seg i hovudsak om verksemda og resultatata er *gyldige* og *truverdige*. I forskning med kvantitative data er det vanleg å nytte omgrepa *validitet* og *reliabilitet*. I dette prosjektet gir det meir meining å omhandle alle aspekt ved gyldigheit og truverdigheit under omgrepet validitet, og drøfte ulike aspekt ved truverdigheit, forklaringskraft, valideringsstrategiar, m.m. under dette.

Eit viktig kvalitetskriterium i forskning handlar ikkje om å vurdere isolerte element i forskingsverksemda opp mot allmenne kriterium som ligg utanfor forskningstiltaket, men handlar om samanhengen i prosjektet som heilskap. Ein ting er om avhandlinga svarer på problemstillingane den set fram. Problemstillingar kan endrast til å høve kva avhandlinga handlar om, så om ein ikkje har vore i stand til å gjere den jobben, er det nærast eit redigeringsproblem. Det som er viktigare er at tenking og praksis heng saman, at ein gjennom forskningstiltaket faktisk skaffar seg grunnlag for å sjå på det som ein ønskjer eller er i stand til å få auge på frå sin ståstad og i sitt perspektiv. Det handlar enkelt sagt om kongruens mellom teori, metode og materiale. Mats Alvesson peikar på at dette ikkje er sjølv sagt:

[Research practices] are largely viewed – in most method texts as well as in research reports – as technical or practical matters, separated from wider theoretical and philosophical ideas about knowledge production. Method (ideas on how to produce and make sense of empirical material) stil largely remains comparatively unaffected by all the theoretical and philosophical work that has tremendous relevance for our understanding of methodological practices. The wealth of insights about problems of developing knowledge and the limitations of social science as a rational project need to be connected to research practices and used to inspire and revise these. It seems vital to

make a stronger link between more philosophically inclined discussions and practical and technical method issues (2011: 2).

Det avgjerande prinsippet er at det må vere mogleg å kunne gå forskingsverksemda etter i sømmane, setje forskinga under ”scrutiny” – som er eit godt omgrep frå engelsk. Dette er den skrivne og uskrivne kontrakten vi som driv med skaping av viten har med fellesskapet. Vi kan ikkje postulere sanningar om verda utan å vise korleis vi har skapt dei og gjere ei vurdering av kva for viten det er vi har skapt på denne måten. Validering av tolkingane eg gjer i analysane handlar for det første om å *sannsynleggjere* tolkingane ved å gi rike og kontekstualiserte tilgangar til materialet og til tolkingsresonnementa og tolkingsprosessen i framstillinga av analysane. For det andre handlar det – tilsynelatande paradoksalt – om å *kritisk problematisere* tolkingane i den same framstillinga ved å vise tolkingsrommet eg har vore i stand til å sjå. Det er imidlertid ikkje noko paradoks mellom desse. For det første vil ei synleggjering av mogleghetsrommet for tolking vere del av eit vitskapleg *tolkingsresonnement*, og for det andre er *tolkingsresultat* alltid opne og mogleg å problematisere dersom dei skal vere vitskaplege – særleg innan human- og samfunnsvitskapane.

Denne ”transparensen” mogleggjer dei to viktigaste formene for validering – den vi eksplisitt gjer sjølve gjennom arbeidet vi tekstleggjer og den lesaren gjer gjennom å lese det vi har gjort tilgjengeleg for hen gjennom teksten. Katrine Fangen peikar på korleis ein gjennom å integrere metodisk og teoretisk refleksjon i presentasjonen av data, og på denne måten tydeleggjer korleis ”kunnskapen har blitt til”, gjer det mogleg for lesaren å validere tolkingane og observasjonane (2010: 235). Grunnlaget for analysane – altså materialet i ei eller anna bearbeidd form – kan også gjerast tilgjengeleg for ein lesar, til dømes gjennom å inkludere transkripsjonar eller skisser saman med analysane. ”It is hardly necessary to repeat the old sententious saying that no two witnesses to an event will agree in their testimony” (Luckmann 2006: 29). Ein kan også gjere grunnlaget for analysane tilgjengelege for andre blikk gjennom å inkludere andre forskarar i analysane av materialet. Dette kan gi både utfordring og forsterking av dine eigne tolkingar. Eg har inkludert dette på nokre ulike måtar i dette prosjektet, og det går eg nærare inn på i 7.6.3.

Det finst eit stort volum av litteratur knytt til kausstudiar, og diskusjonar av kva validering i samanheng med kausstudiar bør tydeleggjerast. Slik eg definerer kausstudium i dette prosjektet, føregår validering ikkje gjennom generering av eit stadig større tal kaus, men gjennom drøfting av motstridande tolkingsutsegner og kunnskapsutsegner i ein dialog.

Valideringsvurderinga går også ut på å stille spørsmålet om det som blir sett saman som eit kasus kan seiast å vere eit tilfelle av fenomenet, og om avgrensinga av kasuset er adekvat i høve problemstillingane og analysane som er gjort. Kasusstudium er ei pragmatisk avgrensing – det involverer i prinsippet ingen på førehand gitte føringar på kva som skal inkluderast eller ekskluderast, men ei tydeleggjering av at forskaren gjer val om kva som inkluderast og ekskluderast. Det er denne forståinga av kasusstudium som er operasjonalisert og verksamt i dette prosjektet, sjølv om eg er klar over at det finst fagspesifikke og fagovergripande – til dels rigide – ”tradisjonar”, konvensjonar, ortodoksi for kva eit kasusstudium er eller bør vere, særleg der kasusstudium blir sett på som ein metode (Flyvbjerg 2013: 172).

Etiske vurderingar

I Noreg har vi gode ordningar og verkty for kunne gjere haldbare etiske vurderingar som er til det gode for forskaren, forskinga, dei som deltek og samfunnet. Eit sentralt verkty er *Forskingsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH 2016). Dei opererer med fire kategoriar for dei områda eller relasjonane som dei forskningsetiske normene regulerer forskingsaktiviteten i høve til:

- 1) normer for god vitenskapelig praksis, knyttet til forskningens søken etter sikker, dekkende og relevant kunnskap (akademisk frihet, åpenhet, etterprøvbarehet etc.)
- 2) normer som regulerer forskersamfunnet (redelighet, etterrettelighet, habilitet, kritikk etc.)
- 3) forskningens forpliktelse overfor dem som deltar i forskningen (respekt, menneskeverd, konfidensialitet, fritt og informert samtykke etc.)
- 4) forskningens relasjon til resten av samfunnet (uavhengighet, interessekonflikter, samfunnsansvar, forskningsformidling etc.) (op.cit.: 6)

Som eg har vore inne på, tyder ei open tilnærming ikkje at forskinga ikkje har eller skal ha rammer. Forskingsetiske normer er eit sentralt døme på noko som skaper rammer for openheit og fleksibilitet i utforskinga. Nokre slike rammer er gitt på førehand, nokre blir sikra gjennom refleksivitet, det vil seie gjennom å kunne gjere systematisk greie for det ein har gjort og på bakgrunn av dette vurdere kvaliteten og etiske problemstillingar knytt til framgangsmåtar og funn. Dei interne omsyna (punkt 1 og 2) i tillegg til omsynet til samfunnet (punkt 4) vil i hovudsak bli ivareteke gjennom fridomen og relevansen til problemstillingane i prosjektet, og gjennom måten eg har drive forskingsprosjektet på og gjort det transparent gjennom avhandlingsteksten.

Når det gjeld det tredje punktet – omsynet til personane som deltek i forskinga, er det ikkje nødvendigvis gjennom transparens dette blir ivareteke. Tvert om vil det ofte vere avgjerande å halde identiteten til deltakarpersonane skjult og ikkje avsløre informasjon som bryt personvernet til deltakarane. Anonymitet og konfidensialitet handlar somme tider om personleg sikkerheit, men oftast – slik som i dette prosjektet – handlar det om å verne privatlivet til dei som deltek og å hindre at du som forskar bidrar til å ”henge ut” deltakarane eller skape eit bilete av dei som kan vere til skade for dei.

Anonymisering av deltakarane ligg til grunn for nokre spesifikke val i dette prosjektet. Når det gjeld kasusa har eg inkludert informasjon om tilknytninga til universitet og studieprogram. Meir spesifikk informasjon enn dette, har eg valt å anonymisere i formidling av analysane i denne avhandlinga. Det gjeld til dømes spesifikke namn på personar, lokasjonar, fagområde osv. Måten eg har valt å anonymisere på er å erstatte desse med generiske, tematiske eller kasussystematiske nemningar, heller enn å lage fiktive nemningar.

Norsk samfunnsvitskapleg datateneste (NSD) rådgir alle som skal gjere forskingsprosjekt der ein skal samle inn personopplysningar. Formelt har dei ikkje godkjenningssmyndigheit, men i praksis blir innmeldinga til NSD sett på som ei godkjenning av at prosjektet er i tråd med forskningsetiske retningslinjer når det kjem til handtering og lagring av personopplysningar. I og med at eg nyttar videodokumentasjon av samhandlingssituasjonar mitt prosjekt, har eg eit relativt nøye og omfattande regime for lagring og handtering av data, i og med at det i videoopptaka ikkje er mogleg å anonymisere personane utan å øydelegge høvet for visuelle data knytt til for eksempel mimikk. Kvittering frå NSD, informasjonsskriv og samtykkeskjema finst i vedlegga i avhandlinga.

Ein av grunnane til at forskaren må vere varsam overfor den som deltek er at det er eit ujamnt maktforhold. Forskaren veit ”noko meir” enn informant, ”eig” situasjonen i større grad, og har makt til å formulere ”sanningar” som involverer deltakarpersonane. Difor er det konfidensialitetsnorma i samheng med normene for etterrettelegdom, nøyaktigheit, klarheit og refleksjon i forskingsverksemda som kan bidra til å sikre omsynet til deltakarpersonane. Sjølv om eg ikkje ser på resultatet av mine analyser som sanningar i den forstand at dei skulle gi eit riktigare bilete av det deltakarane har vore med på enn det dei opplever sjølve, kan eg gjennom framgangsmåte og nitidig analyse av representasjonar av deltakarane sine handlingar føre ei anna form for argumentasjon for mine tolkingar enn det deltakarane kan som ikkje har hatt tilgang til dette materialet og desse framgangsmåtane. I vitskapen ligg det eit potensial for denne typen makt gjennom ”bevisførande” argumentasjon. Løysinga etter mitt syn er ikkje

å gjere empiriske analyser mindre vitenskaplege (kva enn det tyder i dei ulike fagområda), men å klargjere den konseptuelle samanhengen som gjer analysane meningsfulle og å gjere analysane opne for gransking og tvil.

Maktforholdet er ikkje nødvendigvis eintydig. Ein informant eller deltakar ta over styringa – ved å handle reflektert eller ikkje-reflektert på ein eller annan måte på bakgrunn av sine forventningar og opplevingar av situasjonen. Forskaren er avhengig av deltakarane for å få fullført prosjektet. Utan informanten blir det ikkje noko materiale, ikkje noko prosjekt. For meg ville dette hatt konsekvensar for arbeidslivet mitt. I mitt tilfelle, som arbeider i det samme feltet eg har gjort forskning i, vil også mitt personlege forhold til deltakarpersonane gjennom prosjektet kunne ha konsekvensar for meg etter prosjektet er avslutta.

For meg har det vore nyttig å tenkje meg deltakarane i prosjektet som lesarar til avhandlinga, og reflektere over kva det har å seie for analysen og framstillinga av resultatata frå prosjektet. Eg har måtta ta stilling til korleis eg kunne framstille resultatata frå det empiriske arbeidet på ein slik måte at det både tydeleggjer den respekten og takksemda eg har for deltakarane, og samstundes gir klargjerande og originale empiriske bidrag til kunnskapsfeltet. Ved å ha problemstillingar som ikkje har som formål å avsløre god eller dårleg vegleing, eller opererer med finitte førestillingar om kva som burde eller ikkje burde finne stad i vegleing, har dette, etter det eg har greidd å bedømme, ikkje vore eit uløseleg problem. I kapitlet som følgjer skildrar eg korleis eg har gått fram konkret i det empiriske arbeidet, og eg vil inkludere konkrete etiske vurderingar integrert i denne gjennomgangen.

Kapittel 7 EMPIRISK FRAMGANGSMÅTE

(1) Be a good craftsman: Avoid any rigid set of procedures. Above all, seek to develop and to use the sociological imagination. Avoid the fetishism of method and technique. Urge the rehabilitation of the unpretentious intellectual craftsman, and try to become such a craftsman yourself. Let every man be his own methodologist; let every man be his own theorist; let theory and method again become part of the practice of a craft. Stand for the primacy of the individual scholar; stand opposed to the ascendancy of research teams of technicians. Be one mind that is on its own confronting the problems of man and society (fra *On Intellectual Craftmanship*, Mills 1959: 224).

Vitskap er ikkje automatisert kunnskapsgenerering og vitskapleg framgangsmåte krev noko meir av forskaren enn å utføre. Eit forskararbeid blir ikkje automatisk vitskapleg gjennom å *følgje prosedyrar* som har fått gyldigheit i ein gitt fagkultur gjennom tradisjon eller konvensjon. Å følgje prosedyrar ville ikkje åleine kunne sikre meg at eg etterlever normer for god vitskapleg praksis, som er ei av dei etiske retningslinjene eg refererte til i førre kapittel. Forskaren skaper ein framgangsmåte i kvart einskild prosjekt. Den *kan* vere basert på tidlegare etablerte framgangsmåtar og gjere seg nytte av prosedyrar utforma i eit fagfelt, fordi desse er relevante og godt utprøvde. Utforminga av mitt prosjekt har aldri ligge ferdig som ein lukka framgangsmåte for forskingsverksemda, men har vore open, fleksibel og gjenstand for endringar gjennom prosjektforløpet. Først når prosjektet no er avslutta har det vore mogleg å ferdigstille teksten som lukkar skildringa av prosjektutforminga: *Slik vart dette prosjektet gjennomført.*

Dette kapittelet tek for seg framgangsmåten – metoden – i den empiriske delen av forskararbeidet. Gjennom prosjektutforminga set eg som forskar rammer for forskningstiltaket. Desse rammene inkluderer mi tilnærming til forskingsfeltet og dei utvalde fenomena, val av metode for produksjon av materiale og for analyse av det eg definerer som materialets data. *Metoden* – måten eg går fram på for å nærme meg fenomena eg studerer – må gjere meg i stand til å definere *data* i det *materialet* eg samlar inn eller skaper, data som gjer meg i stand til å analysere det empiriske materialet i tråd med problemstillingane. I resonnementet i kapittel 6 argumenterer eg for at framgangsmåten i dette prosjektet er og må vere *open*, *fleksibel* og *refleksiv*. I dette kapittelet vil eg tydeleggjere korleis prosjektet konkret har teke form og vise korleis måten eg har gått fram på er ei konkretisering av målsetjinga om å nærme seg forskingsfeltet på denne måten.

Dette prosjektet rører seg mellom empirisk arbeid og teoriarbeid. Denne dynamikken er fundamental for min vitenskaplege ståstad. Forholdet mellom teori og empiri ligg til grunn for all forskning, sjølv om ein handterer det ulikt og tillegg dette ulik vekt i ulike human- og samfunnsvitenskaplege retningar og forskingstradisjonar. Ein ting er å ha ei dynamisk, dialektisk og konstruktiv rørsle mellom empiri og teori som *målsetjing*, ein heilt annan ting er korleis målsetjinga blir realisert i det konkrete forskingsdesignet og framgangsmåten. Gjennom framgangsmåten for innsamling og generering av empirisk materiale, for analyse av materialet og for teoriarbeidet har eg i dette prosjektet forsøkt å skape ein konkret dialektikk mellom empiri og teori. Det empiriske materialet blir omdreiingspunkt for utforsking av ei konkret verksemd på den eine sida og for utfordring og utvikling av teoretisk forståing av vegleiingsverksemda på den andre.

Når eg i dette prosjektet studerer vegleiing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet som utdannande praksis, har eg sett det konkrete pedagogiske møtet, *vegleiingssamtalar mellom masterstudentar og vegleiarar*, som teoretisk og empirisk fokuspunkt. Eg har observert autentiske⁶⁷ samtalar med video som dokumentasjonsform for å kunne analysere samtalan som multimodal kommunikasjon, noko som ikkje let seg gjere ved å dokumentere kun dei verbale og auditive aspekta ved samtalen (som t.d. ved lydopptak). Det empiriske videomaterialet blir brukt som grunnlag for å nærme seg svar på kva som kan føregå i ein vegleiingssamtale (problemstilling B). Videomaterialet av vegleiingssamtalane er det primære materialet i studien. I tillegg har eg gjort individuelle intervju med deltakarane. Desse intervju er også dokumenterte med videoopptak. Prosjektet har blitt drive fram gjennom ei tilbakevendande analyse av materialet. Også i konstruksjonen av analytisk rammeverk (problemstilling A) har analyser av det empiriske materialet ikkje berre inngått i teoriarbeidet, men også drive det framover og gitt det retning.

Forskningsprosjektet har vart frå eg tok til som stipendiat 1. mars 2013 til eg leverte avhandlinga i desember 2020⁶⁸. Materialet er samla inn ved *eitt* norsk universitet – NTNU – i fleire omgangar i åra mellom 2013 og 2019. Videoopptaka av vegleiingssamtalane og intervju med vegleiarane og masterstudentane er gjort i tida frå april 2016 til oktober 2018. Sidan eg studerer praksisar ved min eigen arbeidsplass, har eg gjort det eg kallar *fragmentert*

⁶⁷ Autentiske tyder her at det var ordinære vegleiingssamtalar avtalt mellom studenten og vegleiararen, som ville funne stad uavhengig om eg observerte dei eller ikkje. Eg vil utdjupe dette og problematisere forståinga av "naturlege data" og korleis observasjonen konkret gjekk føre seg i kapittel 7.3.1

⁶⁸ Denne perioden inkluderer heile eller delvise permisjonar frå forskararbeidet på grunn av foreldrepermisjonar, permisjonar for å arbeide i andre stillingar, og andre fråvær.

feltarbeid gjennom heile perioden som stipendiat, og eg drar veksling på felterfaringar frå før eg tok til med prosjektet. Feltarbeidet er dokumentert gjennom ulike typar feltnotatar og bearbeidde feltrefleksjonstekstar. Eg vil i dette kapittelet utdjupe utvalet og det konkrete materialet som inngår i den empiriske delen av prosjektet. Eg presenterer hovudelementa i forskingsprosessen og korleis eg har gått fram for å generere og analysere materialet, og dei aktuelle etiske problemstillingane og metodiske vurderingane i denne prosessen.

7.1 Pilotprosjekt

Masterprosjektet eg gjorde i 2003-2006 nytta videoobservasjon som framgangsmåte for å prøve ut ei mogleg open tilnærming for å forstå sider ved ungdoms religiøsitet. Gjennom dette arbeidet lærte eg mykje og utvikla ei forståing av empirisk arbeid og teoriarbeid som eg har bygd vidare på sidan då. Då dette var ei stund sidan og det var aspekt ved å observere vegleiingssamtalar som eg ønska å prøve ut før eg bestemte meg for eit forskingsdesign i denne studien, gjorde eg eit pilotprosjekt.

Våren 2013 gjorde eg ein pilotobservasjon av vegleiingssamtale og våren 2014 gjorde eg eit pilotintervju med ein av vegleiarane som deltok i samtalen eg observerte i piloten. Eg kallar det ein "pilot" fordi namnet er så enkelt og indikerer nokolunde funksjonen til arbeidet eg gjorde, som var ei tidleg, og lite planmessig utprøving av nokre element av empiriske materiale og analyse. Piloten var verdifull som utprøving, men òg som grunnlag for metodologisk refleksjon, samt i utvikling av problemstillingar og analytisk rammeverk. Dei viktigaste konsekvensane for hovudstudien var val av observasjonsdesign og intervjudesign, intervjuguide, retning for analysestrategi og analytisk rammeverk, og strategi for kasusutforming/prosjektdesign.

Pilotopptaka viste kva for potensial som låg i videoopptak som materiale, og ikkje minst at det var gjennomførbart å gjere videoopptak av vegleiingssamtalar. Det vart også tydeleg at det var ein fordel å nytte videoopptak som dokumentasjonsform av intervju dersom eg ville nytte videoklipp frå vegleiingssamtalen som utgangspunkt for intervjusamtalen. Eg fekk prøvd ut å vere til stades i rommet der vegleiingssamtalen fann stad og samstundes ta opp samtalen på video. Dette aktualiserte spørsmålet om korleis eg som forskar burde forholde meg som deltakar (i rolla observatør) i situasjonen, og korleis eg skulle inkludere meg sjølv i analysane av situasjonen. Eg prøvde ut i pilot-studien å sitje bak der kameraet var plassert, observerte samtalen og dokumenterte i tillegg med videoopptak og notatar. Eg opplevde sjølv at det var vanskeleg å finne ein god måte å vere til stades på.

Skulle eg til dømes vise moderat deltaking (t.d. smile når det vart sagt noko morosamt), skulle eg signalisere avstand (t.d. halde eit ”steinandlet”)? Deltakarane gav uttrykk for at det gjekk greitt å ha meg til stades, men eg vurderte det slik at situasjonen og deltaking i situasjonen fekk ein annan kompleksitet enn det som ville vere formålstenleg i prosjektet.

På bakgrunn av denne opplevinga vurderte eg det slik at det ikkje var naudsynt for forståinga av samtalen representert i videomaterialet å ha vore til stades i rommet under vegleiingssamtalen. Men at det var nyttig å vere til stades før samtalen og under rigging av utstyret, og etter samtalen. Då fekk eg informasjon som var nyttig for mi kontekstuelle forståing. Vidare var det klart at eg i hovudstudien ville intervjuje både vegleiar og student, for å kunne nytte dette inn i mi samhandlingstilnærming til vegleiingspraksisen.

Pilotstudien vart gjort innan ei profesjonsutdanning, og gjennom det som vart eksplisitt og implisitt tematisert i materialet, fekk eg ein idé om at det kunne vere potensial for at dimensjonar som formål og retning kom tydelegare i spel, eller var meir usikkert, i program der yrkesrettinga var meir mangfaldig eller open. Eg såg også at den tilnærminga til vegleiingssamtalen som utdanningspraksis som eg var i ferd med å utvikle, måtte inkludere eit blick til dei formelle rammene for undervisningspraksisen.

Nokre av vurderingane på bakgrunn av pilotstudien, gjorde eg i samband med gjennomføringa av han. Andre vurderingar har vore meir langsgåande, og der har erfaringane frå pilotstudien spelt inn lenge etter at han var avslutta, materialet sletta og eg var i gang med hovudstudien. Måten eg forstod samtalen og intervjuet i piloten på, har også utvikla seg gjennom arbeidet i prosjektet. Nokre sekvensar frå pilotmaterialet opna opp idear eller retningar som eg valde å arbeide med i dette prosjektet. Og gjennom det arbeidet eg har gjort her, får nokre av desse sekvensane andre forståingar (ikkje motsetjande, men modifierande) når eg tenkjer tilbake på dei. Dette er berre ein av indikasjonane på rørsla i denne forskingsprosessen. Den er ikkje lineær. Det same gjeld dynamikken i tolkingsverksemda og arbeidet fram mot empiriske og teoretiske innsikter som har vore eit vekselspel utan rette linjer eller perfekte sirklar eller spiralar. Den tolkande og ”sensitizing” tilnærminga eg la fram i kapittel 6 viser seg konkretisert i analysestrategien eg presenterer i kapittel 7.6.

7.2 Utval og avgrensing av kasusa i prosjektet

For å kunne gjere djupe analyser og rike tolkingar av kva som føregår i mastervegleiinga, har eg valt å ta for meg nokre få tilfelle. Tilfella inngår som *kasus* (case) i prosjektet. Det er ikkje eintydig kva eit kasusstudium (case study) er. Ei viktig presisering Robert E. Stake gjer er at

det ikkje er snakk om ein bestemt ”metode”: ”Case study is not a methodological choise but a choise of what is to be studied” (Stake 2005: 443). Å bestemme noko som eit kasusstudium er enkelt sagt ofte det samme som å seie at forskingsprosjektet tek for seg eit eller nokre få tilfelle, og at forskaren har generert eit rikt materiale som tillèt ei forskingsverksemd som går i djupet. Kasuskonstruksjonen fungerer som rammeverk for å avgrense kva som utgjør studieobjektet i prosjektet og for å synleggjere val av materiale og metodar for innsamling og analyser av det empiriske materialet. I det følgjande vil eg klargjere utvalet og korleis materialinnsamlinga konkret er gjort i desse to kasusa, samt drøfte kva for føresetnader og følgjer dette gir for prosjektet.

Dei to kasusa i dette prosjektet er bygd opp rundt to vegleiar-masterstudent-par ved NTNU. Det er totalt fire deltakarar i den empiriske studien. To av deltakarane er vegleiarar, altså vitenskapleg tilsette som har mastervegleiing som del av arbeidet sitt. Dei andre to er masterstudentar som under materialinnsamlinga heldt på med avhandlingsarbeidet og fekk vegleiing på dette arbeidet av ein av vegleiarane som deltok. Det eine kasuset er frå master i lektor i historie og det andre er frå master i sosiologi. I tabellen nedanfor er ei oversikt over kva for observasjons- og intervjumateriale som er samla inn i dei to kasusa. Eg har også sett inn ei kolonne som viser tidsintervalla for dei ulike hendingane i tal på dagar frå første opptaksdag for å synleggjere perioden for materialinnsamling i dei to kasusa.

Kasus 1 Lektor historie (K1)			Kasus 2 Sosiologi (K2)		
<i>Hending</i>	<i>Materiale</i>	<i>Tidspunkt (dagar etter første opptak)</i>	<i>Hending</i>	<i>Materiale</i>	<i>Tidspunkt (dagar etter første opptak)</i>
Første vegleiingssamtale	video	0	Første vegleiingssamtale	video + lyd	0
Andre vegleiingssamtale	video	8	Andre vegleiingssamtale	video + lyd	39
Intervjusamtale med vegleiar	video + lyd	63	Tredje vegleiingssamtale	video + lyd	77
Intervjusamtale med student	video + lyd	64	Fjerde vegleiingssamtale	video + lyd	105
			Intervjusamtale med vegleiar	video + lyd	292
			Intervjusamtale med student	video + lyd	293

Tabell 1 Kasusoversikt

Det er visse skilnader mellom dei to kasusa. I K1 samla eg inn materiale i slutfasen av vegleiinga. Observasjonane av vegleiingssamtalane og intervjuet vart utførte innan ei relativt kort tidsperiode samanlikna med tidsperioden for materialinnsamling i K2. I K1 tok eg ikkje separate lydopptak av vegleiingssamtalane. Grunnen til at eg gjorde det i dei påfølgande intervjuet og i opptaka av K2 er at lyd kvaliteten på videoopptaka viste seg å vere litt dårlege når eg nytta sekvensar av opptaka i intervjusamtalane, samt at det var teknisk lettare å arbeide med lydfiler i staden for videofiler for dei sekvensane som skulle transkriberast til tekst.

Ein annan sentral skilnad har å gjere med tilgangen til kasusa. Som materiale for konstruksjonen av kasus 1 har eg observasjons- og intervjumateriale, samt feltnotatar frå innleiande kommunikasjon om gjennomføring og samtykke, i tillegg til studieplanar og andre institusjonelle dokument. Dei same typene materiale låg til grunn for konstruksjonen av kasus 2, men i tillegg fekk eg tilgang til å delta over tid i det faglege arbeidsfellesskapet deltakarane i kasus 2 heldt til i. I K2 har eg altså i tillegg feltnotatar frå deltakande observasjon i arbeidsfellesskapet som heldt til i lokalet vegleiinga fann stad i. Det er altså ein skilnad mellom kausa i tilgang, periode for tilgangen og materialet som har vore mogleg å produsere frå kasusa. Dei øvrige medlemmane i arbeidsfellesskapet i K2 har eg ikkje inkludert som deltakarar i denne studien. Først og fremst fordi dette prosjektet ikkje har hatt det aspektet som hovudansvarleg. Arbeidsfellesskapet har eg i denne samanhengen handsama som eit kollektiv, og som "tredjepersonar" i dei få tilfella einskildpersonar har blitt nemnt i videoopptak⁶⁹.

Tilgang, periode og materiale har sett premissar for analysane i kvart tilfelle. Som eg har forklart i kapittel 6, har det ikkje vore noko formål å generalisere empiriske innsikter ved å samanlikne kasusa. Men ved å nytte desse skilnadane til å kontrastere mellom kasusa, har eg kunna skape analytiske tilgangar som tydeleggjer aspekt som er unike i kvar kasus. I tillegg har eg nytta desse skildanane i den metodologiske refleksjonen over kva for moglegheiter tilgang, periode og materialmangfald gir i tolking av fokusert etnografisk materiale.

I K2 har eg gjennom deltakinga i det faglege arbeidsfellesskapet kunne hatt samtalar av ulik art med student og vegleiar gjennom heile materialinnsamlingsperioden (og etter). Gjennom slike samtalar har eg fått kommentarar og refleksjonar som har rørt ved vegleiingssamtalane som inngår i mitt materiale, intervjusamtalane, ved vegleiingsprosessen, samt ved deira eigne faglege dannelsingsprosessar. Eg har hatt høve til å observere student og

⁶⁹ Handsaming av desse "tredjepersonane" er på linje med alle andre personar som blir nemnt i opptak av vegleiingssamtalar eller intervju, jf. informasjons- og samtykkeskriv godkjent av NSD, sjå vedlegg.

vegleiar samhandle i situasjonar der desse rollene ikkje var i spel i like stor grad, og medan deltakarane sette andre roller i spel, til dømes i prosjekt der dei hadde ulike funksjonar og roller. Eg fekk også høve til å vere til stades under studenten sitt munnlege framlegg i samband med mastereksamen, og fekk her innblikk i korleis studenten framstilte prosjektprosessen sin og korleis vegleiaren agerte under framlegget. Denne rikare tilgangen har gitt meg grunnlag til å tematisere aspekt ved vegleiingsprosessen og ved fagpersonleg danning som eg ikkje har hatt grunnlag for i K1.

I K1, der mitt kjennskap til deltakarane, relasjonen dei mellom og vegleiingsprosessen kun baserast på dei dokumenterte vegleiingssamtalane og intervjusamtalane, og kun svært korte samtalar i forkant og etterkant av opptaka. Eg opplever ikkje å ha like komplekse bilete av dei som personar, som det eg opplever å ha av deltakarane i K2. Eg opplever også ein større "tolkingsdistanse" til personane i K1 på grunn av den avgrensa kjennskapen og kontakten med dei. I arbeidet med analyser av materialet, la eg merke til at denne skilnaden spelte inn i tolkingsarbeidet. Både distanse og kjennskap kan nyttast som ressursar og vere utfordringar i analysearbeidet. For at desse ulike tilgangane ikkje skulle bli manglar, men heller fungere som ressursar i kasusa, forsøkte eg å overføre dei analytiske perspektiva og inngangane mellom kasusa gjennom å kontrastere i analysane. Til dømes: På kva måte kjem dei aspekta som er så tydelege i K2 fram i K1? Er det mogleg å sjå fokusert og isolert på samtalanane i K2 på same måte som i K1?

I tillegg til tilgangsaspekta, er det også ein skilnad i min posisjon overfor personane som har delteke i dei to kasusa. I K2 betyr eg noko meir og anna for deltakarane enn i K1. Som deltakar i det faglege arbeidsfellesskapet hadde deltakarane i K2 forventningar til meg som gjekk utover det å vere forskar i mitt prosjekt. Eg hadde plikter overfor fellesskapet, og moglegheiter for deltaking i fellesskapet utover prosjektet mitt og prosjektperioden. Eg opplever at dei ulike posisjonane har noko å seie for analysane. Det er ikkje naudsynleg slik at eg kjenner på ein større reservasjon når det gjeld å "blottlegge" deltakarane i K2 som eg kjenner betre. Eg har faktisk opplevd det motsette. Fordi eg over tid har opplevd ei open og eksplisitt haldning til forskingsarbeidet mitt frå deltakarane i K2, har eg kjent meg tryggare på kor langt eg kan gå i dei publiserte analysane i K2 enn i K1. Eg har forsøkt å bruke dette til å balansere analysen mellom K1 og K2, og korleis eg formidlar analysane i avhandlinga.

Skilnadane mellom kasusa var ikkje tilsikta i utgangspunktet. Ønsket mitt var å kunne konstruere nokolunde like kasus fordi eg hadde ei naiv forståing av at det ville gjere det lettare å kunne nytte dei i samanheng i prosjektet. Det vart ikkje mogleg i praksis. Det viste

seg óg meir verdifullt å ha to kasus som vart såpass ulikt konstruerte, fordi det gav meg motsetningar og kontraster som både sette i gang metodisk og metodologisk refleksjon, så vel som det gav meg meir komplekse inngangar til dei empiriske analysane. Dei to kasusa sett i samanheng vart på sett og vis rikare enn berre summen av dei to. Skilnadane mellom dei vart ein metodologisk ressurs.

7.2.1 Rekruttering av deltakarar

Eg ønskte i utgangspunktet å rekruttere så røynde vegleiarar som mogleg. Det var fleire grunnar til det. Eg såg for meg at røynde vegleiarar hadde innarbeidd sine måtar å gjere fagleg arbeid i vegleiing på og at sjansen var større for at dei hadde hatt ulike erfaringar og eit vidare grunnlag for refleksjonar knytt til vegleiing. I tillegg hadde eg ei førestilling om at røynde vegleiarar kanskje ville ha større tryggleik i rolla og slik sett vere meir opne for å sleppe ein forskar inn i vegleiingsrommet.

For å rekruttere deltakarar tok eg først kontakt på e-post til einskilte vegleiarar innan dei aktuelle fagområda med informasjon og førespurnad om deltaking. Studentane blei rekrutterte gjennom vegleiaren. Eg bad dei vegleiarane som var positive til å delta om å spørje dei masterstudentane dei vegleia om dei kunne tenkje seg å delta. Dersom ein av studentane dei vegleia var villig til å delta, kunne dei delta i studien.

I det første prosjektdesignet ønska eg å konsentrere kasusutvalet i studien til *eitt* fagområde eller disiplin. Eg sendte difor ut førespurnad til alle dei vitenskapleg tilsette som ut ifrå arbeidsområde og stillingskategori kunne tenkjast å ha mastervegleriing ved det utvalde instituttet. Av dei som svara, fekk eg stort sett avslag. Nokre få var positive, men kunne av ulike grunnar ikkje delta (sjå tabell 2). To av dei vegleiarane eg kontakta var villige til å delta, men fekk ikkje samtykke av studentane dei var vegleiar for.

Midt i mars 2016 var eg 5 månader gravid, og nesten i ferd med å gi opp det empiriske designet eller til og med heile prosjektet etter å ha fått svært mange avslag frå potensielle deltakarar. Då dukka det opp svar frå V1. Hen var positiv til å delta og ville møte meg på kontoret sitt for å få vite meir om kva prosjektet gjekk ut på og kva deltakinga ville bety reint praktisk. Då vi møttest vart eg så glad. Hen hadde lang erfaring og verka genuint interessert i vegleriing. V1 framstod for meg som interessert i prosjektet mitt og imøtekommande overfor meg. Nokre veker etter samtalen vår fekk eg beskjed om at hen hadde kontakta ein masterstudent i avslutningsfasen av masterprosjektet sitt, som var positiv til å delta, og eg fekk informasjon om tid og stad for neste vegleriingsmøte. Det at V1 og S1 samtykka til å

delta vart avgjerande for at eg heldt på designet og kunne gjere dette doktorgradsprosjektet med den empiriske funderinga som var nødvendig.

Det hadde kanskje vore mogleg å gjennomføre prosjektet med berre eitt kasus, men eg vurderte det slik at potensialet i det empiriske materialet ville vere mykje større om eg hadde fleire kasus. I og med at eg berre fekk ein deltakar frå det første utvalde instituttet, og måtte eg gå vidare frå denne utvals- og rekrutteringsstrategien. Eg vurderte det som lite hensiktsmessig å gå ut med ein offentlig og brei invitasjon til heile fakultet eller heile universitetet. For det første vurderte eg det der og då som vanskelegare å bevare anonymiteten for deltakarane dersom det var kjent at eg dreiv med dette prosjektet (meir om anonymitet i kapittel 7.2.2). For det andre hadde eg lite tru på at nokon ville vere så ivrige at dei kom til å melde seg frivillig utan å bli spurt direkte. Ein rekrutteringsmåte som i alle fall ikkje førte fram var at nokre av vegleiarane eg kontakta, informerte sine kollegaer om prosjektet mitt med oppmoding om å ta kontakt med meg dersom dei var interesserte i å delta. Det var ingen som kontakta meg som følge av denne rekrutteringsstrategien.

Eg fekk generert alt materiale frå K1 før eg gjekk ut i foreldrepermisjon. Då eg kom tilbake frå permisjon våren 2017, heldt eg fram med å kontakte på nytt dei som året før hadde meldt ei viss interesse men sagt nei på grunn av tid, forskningstermin eller andre forhold. Eg fekk ingen nye deltakarar gjennom dette arbeidet. Eg valde difor ut eit institutt ved eit anna fakultet, og kontakta tilsette ved instituttet direkte via e-post på same måte som ved det første instituttet. Denne strategien førte heller ikkje fram. Eg gjekk difor i gang med å kontakte mastervegleiarar i ulike fagområde som eg hadde eit eller anna slags kjennskap til frå før. Her fekk eg nokre avslag, men før eg rakk å sende førespurnad til så veldig mange, fekk eg positivt svar frå vegleiar V2. Hen kontakta sjølv student S2, og studenten var også umiddelbart positiv til å delta.

Eg vart svært glad for denne responsen frå V2 og S2, og etter kvart som eg erfarte korleis dette kasuset utvikla seg vart eg enno gladare. Etter ein utfordrande rekrutteringsprosess sat eg med to ulike kasus, med erfarne vegleiarar og imøtekommande studentar, og med rikt og variert materiale. Eg har lært svært mykje gjennom denne prosessen, og eg har erfart kor mykje dette har kravd kjenslemessig av meg.

Rekruttering av deltakarar har vore ei utfordring i prosjektet. På førehand var eg usikker på korleis eg skulle gå fram fordi eg førestilte meg at det ville bli oppfatta som plagsamt i ein travel akademisk kvardag å få førespurnaden. Val av framgangsmåtar i det empiriske arbeidet er i det heile prega av at eg ville vere minst mogleg til bry i og med at eg

hadde eit såpass ”invasivt” design for materialinnsamling. Eg kvitte meg veldig for å ta kontakt med potensielle deltakarar og brukte lang tid før eg gjekk i gang med dette. Usikkerheta vart styrka av at det var lite positiv respons på førespurnadane mine. Av dei som var positive hadde størsteparten ulike grunnar som hindra deltaking. Totalt har eg direkte førespurt 38 vegleiarar om deltaking. Eg har ikkje konkrete tal på kor mange som har blitt førespurt via andre. Av dei 38 er det 16 som ikkje har svart, 17 har takka nei og 2 har takka ja til å delta. I tabellen nedanfor har eg summert svara frå vegleiarane og har kontakta direkte.

Respons frå vegleiarar	Deltal	Totalt
Ikkje svar		19
Nei		17
- positivt svar, men ikkje svara på oppfølgingskorrespondanse	3	
- ikkje aktuelt i førespurt periode på grunn av forskingstermin / permisjon / sjukmeldt / vegleier ikkje studentar i den tida	6	
- har ikkje tid	3	
- er pensjonert/emeritus	3	
- vil ikkje utsetje studenten/-ane for deltaking	2	
- studenten/-ane vil ikkje	2	
- deltaking dersom eg utelukka video- eller lydopptak	1	
Ja – og studenten samtykker også til deltaking		2

Tabell 2 Respons frå mastervegleiarar

Eg har forsøkt å tenkje gjennom erfaringane med rekruttering, og kva dette moglegvis kan seie om vegleiarane sin kvardag, oppleving av vegleiingspraksisen sin og haldning til å delta i denne typen forskingsprosjekt. Det er fleire som har peika på den ”private” karakteren vegleiingssamtalar har, og referert til vegleiarverksemd som ”privatpraksis”. Cato R. P. Bjørndal kalla si ph.d.-avhandling *Bak veiledningens dør*, og føreslår problem med forskingstilgang som forklaring på relativt lite empirisk forskingsinnsats retta mot sjøve vegleiingssamtalen (Bjørndal 2008). Tittelen til Bjørndal er treffande. Den lukka døra er både ein konkret realitet og ein metafor. Døra til vegleiingsrommet er tradisjonelt ei lukka dør. Om eg skal dømme etter alle dei fortelingane frå mastervegleiarar ved universiteta eg har fått gjennom åra med doktorgradsprosjektet, er det i all hovudsak slik framleis.

Den lukka døra gir eit vern for arbeidsprosessen mot prestasjonsforventningar utanfrå, forventningar der ferdige resultat blir målestokk. Den lukka døra kan gi høve til ein fortruleg relasjon der studenten får høve til å drøfte det uferdige. På den andre sida kan den lukka døra også forhindre at relasjonar, vanar og tradisjonar blir problematiserte eller endra. Den lukka døra sin funksjon er fleirtydig. Dersom døra fungerer slik at den hindrar konstruktiv utvikling av undervisningspraksisen eller den mogleggjer maktmisbruk er den destruktiv – for einskildmennesket og for utdanninga. Derimot – som vern mot utimeleg prestasjonspress og som føresetnad for gjensidig tillit har den ein konstruktiv og frigjerande funksjon. I den kommunikasjonen eg hadde med potensielle deltakarar, var det tydeleg at mange vegleiarar ser på vegleiingssamtalen som ein situasjon som skal ha eit visst vern mot utanfråblikket. Det står ting på spel i ein vegleiingsrelasjon – for studenten og for vegleiararen.

Sjølv om fleire fagmiljø nyttar gruppevegledning, og andre format og konstallasjonar der ein vegleiingssituasjon kan involvere fleire vegleiarar og fleire studentar⁷⁰, er mitt inntrykk gjennom feltarbeidet at mastervegleiingssamtalar ”ein til ein” er vanlegast på tvers av fagområde. Slik eg vurderer det, er det likevel ikkje *tal på personar* som er det potensielle problemet med å sleppe inn ein forskar, men kva for *posisjonar* det er ”plass til” i måten vi har institusjonalisert og blitt vande til å drive mastervegledning på. Det er uvant å drive mastervegledning for opne dører eller å sleppe observatørar inn i vegleinga. Inkludering av observatøren som posisjon (sjå kapittel 6.2.2) fører med seg posisjonen ”å bli observert” for dei andre deltakarane i situasjonen. For å kunne delta i mitt prosjekt, måtte vegleiarane og studentane opne døra og sleppe meg inn. Med meg og kameraet følgde heile forskingsverksemda. Deltakarane måtte la seg bli gjort til gjenstand for analyse og publisering. Det ville stå noko nytt og enno meir på spel for dei som opna døra.

Studentar og vegleiarar kan ha ulike og usikre forventningar til rolla som observatør fordi ho ikkje er institusjonalisert inn i utdanningspraksisen. Eg har fått ei forståing av, både frå dei eg har forsøkt å rekruttere og dei eg har snakka med gjennom feltarbeidet, at det er utbreidd å forvente at ein observatør kan forstyrre eller øydelegge høvet for å drive vegledning på ein god måte. Dei vegleiarane og studentane som deltok i prosjektet, hevdar likevel at dei ikkje opplevde at vegleiingssamtalane ”tok skade av” at dei vart gjenstand for observasjon og fekk ein sekundær funksjon som ”empiri” for eit utanforståande forskingsprosjekt. Dette kjem

⁷⁰ I pilotstudien, til dømes, deltok to vegleiarar og to masterstudentar i vegleiingssamtalen. Dette var ein vanleg konstallasjon og eit vanleg vegleiingsformat ved det aktuelle studieprogrammet.

til dømes til uttrykk i ei e-postutveksling eg hadde med studenten i K1 etter første observasjon, der vi skulle gjere avtalar for fleire observasjonar:

D: Eg håpar at det kjendes greitt å ha videokameraet der under retteliingsøkta.

S1: Ikkje noko problem, berre gøy å delta i forskingsprosjektet!

Eg har tolka alle deltakarane som imøtekommande og positive til prosjektet og deltakinga i det. Når det gjeld kva videoobservasjon gjer med situasjonane eg har observert, vil drøfte dette nærare i kapittel 7.3.1.

7.2.2 Anonymitet

Etter institusjonsfusjonen i 2016 vart NTNU det største universitetet i Noreg. Men Noreg er eit lite land, og ved dei fleste fagmiljøa ved NTNU vil det i utgangspunktet med nokre indirekte personidentifiserande opplysningar vere mogleg for dei som kjenner desse personane å identifisere dei som deltek i slike typar studiar der personane og samanhengar dei inngår i er sentrale i materialet. Dette er noko deltakarane har fått informasjon om i informasjonsskrivet, vi har samtala om det og dei har samtykka med dette som del av føresetnadane⁷¹. Det har likevel vore eit mål å gjere det *så vanskeleg som mogleg* å identifisere personane både i prosjektgjennomføringa og i publiseringa av prosjektresultata.

I prosjektgjennomføringa var det særleg i samband med materialinnsamlinga (observasjonar og intervju) og datahandsaminga at dei viktigaste grepa for å sikre anonymitet vart gjort. I tillegg til å halde det konfidensielt kven som deltok, forsøkte eg å vere så diskret som mogleg der eg møtte opp for å gjere observasjonar eller intervju. Eg la ingen føringar på deltakarane om at *dei* ikkje kunne fortelje sjølve om prosjektet og at dei deltok, og i K2 observert eg at vegleiaren og studenten sjølve fortalde til arbeidsfellesskapet at dei deltok i mitt prosjekt. I datalagringa heldt eg video- og lydopptak sikra gjennom kryptering av filer og oppbevaring nedlåst. I datahandsaminga vart namn og andre direkte personidentifiserande opplysningar anonymiserte i transkripsjonar, samt felt- og analysenotatar. I analyse av videoopptak av samhandling er det vanleg å nytte analysegrupper. Dei som deltok i analyseøkter på videomaterialet fekk ikkje opplysningar om namn, og dei vart pålagde teieplikt om innhaldet av analysane som vart gjort i gruppene.

Når det kjem til å sikre anonymitet i størst mogleg grad gjennom publiseringa i denne avhandlinga, har eg gjort følgjande grep: Eg opplyser om studieprogramtilhøyring, men har

⁷¹ Prosjektet vart meldt til og handsama av NSD i juli 2014. Sjå vedlegg for informasjonsskriv/samtykkeskjema.

skrive så lite om fagleg tilhøyring som mogleg utover det. Men i og med at analysane tek for seg det faglege arbeidet, vil det i nokre av sitata og drøftingane i analysekapitla vere fagtermar eller opplysningar som potensielt kan knytast til ulike fagretningar. Eg har gjort omskrivingar, utelate innhald og språklege vendingar i sitat og gjenforteljing frå materialet i avhandlinga der det har vore mogleg utan at meiningsinnhaldet blir for utydeleg⁷². Der eg har utelate denne typen innhald i utdrag frå transkripsjonar av samtalemateriale, har eg erstatta det med opplysning om typen informasjon i klammer, til dømes "[studieprogram]" og "[opplysning frå feltarbeidet til studenten]".

I tekstlege framstillingar ("transkripsjonar") av verbale utsegner og samtalsekvensar i avhandlinga har eg nytta eit tilpassa nynorsk, uavhengig av dialekt. Eg har i tillegg teke bort informasjon om slike ting som eksakt alder (alder og røynsle er skildra uspesifikt), etnisitet og kjønn, og nyttar det personlege pronomenet "hen" når eg omtalar deltakarane i teksten. Eg har også gitt dei pseudonym som kodar (V1, S1, V2 og S2), ikkje gitt dei fiktive namn. Dette har vore eit medvite metodisk val, basert på fokuset eg har hatt på fagleg arbeid i dette prosjektet. Gjennom eigne analyser og økter i analysegrupper, har eg erfart at til dømes kjønn blir nytta som ressurs inn i tolkingar som eg har opplevd å liggje utanfor det det er grunnlag for å gjere basert på materialet. Det har også vore nyttig for min eigen del som verkty for å skape metodologisk distanse i analysearbeidet.

7.2.3 Vegleiiing *in vivo* og *in situ*

Kasusa i dette prosjektet inngår ikkje som eksempel, men *eksemplar – tilfelle* av fenomenet. Med dette meiner eg at kasusa ikkje har som funksjon å illustrere analyser, men å vere rammeverket for primærmaterialet for analysane. Bent Flyvbjerg peikar på denne funksjonen: "The advantage of the case study is that it can 'close in' on real-life situations and test views directly in relation to phenomena as they unfold in practice" (Flyvbjerg 2013: 187).

Hovudverksemda i dette prosjektet er ikkje hypotesetesting, men konseptutvikling (teoriarbeid) og å opne opp eit empirisk felt – ei meir eksplorativ verksemd. I mitt prosjekt vil det difor vere sakssvarande å bytte ut Flyvjergs "test views" med "develop views" – å *utvikle forståingsbilete*. For å kunne arbeide utforskande og teoribyggande, er det nødvendig å arbeide med eit materiale som let meg få innsikt i vegleiiing slik det går føre seg når det føregår. Eg har bygd opp det empiriske materialet i dei to kasusa for å få innsikt i vegleiiing *in vivo* og *in situ*.

⁷² Merk at dette gjeld i *publiseringa*, ikkje i analysearbeidet.

Studieobjektet i prosjektet er vegleiiing som utdanningspraksis, og difor må *det utdannande stå på spel* i samtalaneg og observerer. Det er denne tydinga som ligg i det eg kallar 'autentiske' samtalar eller situasjonar. 'Autentisk' står i denne tydinga som motsetnad til 'eksperimentell'. Det er ikkje vegleiiingsforma som står i fokus, og difor ville det ikkje ha nokon verdi å få røynde vegleiarar og frivillige studentar til å *spele* vegleiiing, og slik få dei til å gjere seg nytte av sine forståingar av vegleiiingssjangeren. Ein slik situasjon ville vere ein "reperformasjon" av vegleiiing, til forskjell frå ein "performasjon" av vegleiiing i ein autentisk situasjon. Eric Laurier og Chris Philo har formulert dette metodologiske formålet slik: "to record, on video, *spontaneous activities unsolicited* by the researcher and events *uncontrolled* by any form of lab set up" (Laurier og Philo 2006: 182), altså at handlingane skjer spontant som del av den aktiviteten som føregår mellom deltakarane, og innan dei rammene deltakarane set.

Rammene er likevel ikkje åleine sett av deltakarane når situasjonen vert gjort til gjenstand for eit forskingsprosjekt. Ein autentisk situasjon er altså ikkje fullstendig urørt av forskaren, eller av andre "utanforståande" som ikkje har ein aktiv deltakarposisjon i situasjonen. Ideen om at det finst noko slikt som "urørt" sosialt liv er ein umogleg tanke i mitt perspektiv. Uansett korleis ein forstår sosialt liv, er det i sjølve kjernen av ein definisjon at sosialt liv er "rørt" liv. Innsikta frå masterprosjektet mitt, der eg også nytta videoobservasjon, står ved lag: "To individ som samhandlar foran eit kamera er dei same to individa utan kameraet til stades. Premissane for samhandlinga er skilnaden" (Engen 2006: 65). Desse premissane rører ikkje ved autensiteten til situasjonen, men ved andre eigenskapar – og desse skal eg drøfte nærare i det følgjande.

Dokumentasjonsforma og produksjonen av eit materiale skaper, som tematisert over, eit viktig skilje mellom samhandlinga der og då som er *presentasjon/performasjon*, og dokumentasjonen som er *representasjon/reperformasjon*. I følgjande avsnitta vil eg gjere greie for korleis eg har generert materiale i kasusa med formålet å *skape representasjonar av den aktiviteten som føregår spontant mellom deltakarane innan dei situative rammene deltakarane set* og eg vil gjere greie for korleis materialet har gitt *grunnlag for å skape 'tjukke skildringar' av det som føregår og dei situerte trekka ved aktiviteten*.

7.3 Observasjon av vegleiiingssamtalar

Eg har totalt observasjonsopptak av seks vegleiiingssamtalar, to samtalar i kasus 1 og fire i kasus 2. Problemstilling b i denne studien rettar seg mot vegleiiingssamtalen og spør

utforskande om kva som skjer der. Vegleiingssamtalen andlet-til-andlet er ein samtale som utviklar seg i rom og tid og med eit maksimum av tilgjengelege uttrykks- og intrykksmodalitetar. Difor er video valt som dokumentasjonsform framfor lydopptak, fordi det er den tilgjengelege dokumentasjonsforma som i størst grad registrerer desse aspekta.

Desse aspekta handlar for det første om ei rekke kommunikative handlingar som ikkje er høyrbare eller uttrykt verbalt. Det handlar om materielle aspekt ved samhandlinga, slik som alt ifrå posisjonering i rommet til bruk av objekt. Det handlar også om høve til å sjå indikasjonar på deltakarane si orientering mot kvarandre og mot objekt. Videomateriale gir slik sett høve til å kunne sjå indikasjonar på at deltakarane har pågåande, simultane prosjekt på gang som del av, eller parallelt med, prosjekt som kjem til uttrykk verbalt. Det er heller ikkje berre mangfaldet av uttrykksmåtar eit videoopptak potensielt kan fange opp som er styrken ved denne materialtypen.

Eit videomateriale kan også la ein sjå meir av det mellomverande og ubestemte og kva som ikkje går føre seg, til dømes kva som skjer i ”pausar” i praten og i ”famlande” periodar. Både Søren S. E. Bengtsen (2012) og Barbara M. Grant (2005b) tematiserer behovet for eit materiale som kan gi høve til å finne data som rører ved slike aspekt når ein gjer vegleiingssamtalar gjenstand for analyse. Bengtsen peikar til dømes på at studentane har andre føresetnader for å språkleggjere tankar og førestillingar i og om vegleiingssamtalar: ”De studerende 'fylder' sprogligt set ikke så meget som vejlederne” (2012: 84). Videomateriale kan potensielt bidra til å gjere synleg for oss fleire slike aspekt som ikkje ”fyller” samtalaneksplicit, men som vi legg merke til som ”mangel”, fråvær eller noko uklart – både fordi det gir høve til å skape visuelle data i tillegg til auditive, og fordi det gir høve til å danne komplekse data.

Videomaterialet dokumenterer vegleiingssamtalane som samhandlingssituasjonar. Videoopptak mogleggjer eit komplekst, audiovisuelt, sekvensielt materiale. Det er eit rikhaldig materiale, spesielt med tanke på å dokumentere multimodalitet, situering og synkronitet i interaksjon. Eit videoopptak får likevel ikkje med ”heile biletet”, og det er heller ikkje formålet. ”The videographic perspective has a scope defined by the research interest, not by a desire for exhaustive documentation” (Schubert 2006: 117). Ved å nytte video set eg rammer for kva som kjem med i materialet. For det første set eg grenser i tid og stad. Samtalanane som er dokumenterte på video, utspelte seg i visse tidsrom og på visse stadar. Videomaterialet lagar eit utsnitt som tek vare på nokre av dei temporale og spatiale eigenskapane ved den konkrete samtalen.

I kasus 1 føregjekk samtalan på kontoret til vegleiaren. Det var ikkje mogleg med det utstyret eg nytta (eit videokamera) å få heile rommet med i utsnittet eller utsida av rommet. Vegleiaren hadde stolar med eit bord mellom som hen brukte når hen vegleia studentar. Kameraet vart difor sett opp slik at det fekk med begge personane og mest mogleg rundt dei. Utsnittet og plasseringa av deltakarane er tilnærma likt i begge opptaka. Frå utsnittet i videomaterialet er det ikkje mogleg å sjå storleik og utforming av resten av rommet⁷³. Det er heller ikkje mogleg å sjå omgjevnadane til rommet. Dei spatiale omgjevnadane til utsnittet blir i sjølve videoutsnittet berre tilgjengelege gjennom indikasjonar, til dømes ved personar som rører seg inn og ut av biletet, som går inn og ut av døra, gjennom lydar som vi ikkje kan sjå opphavet til i bileteutsnittet, og gjennom kroppslege indikasjonar som blick og handrørsler hos deltakarane.

I kasus 2 føregjekk vegleiingssamtalan på eit møterom i arbeidsfellesskapslokalet. Deltakarane sat ved eit stort bord i møterommet, men det varierte kvar ved bordet dei sat. Deltakarane sette seg slik at kameraet kunne plasserast slik at det vart retta mot deltakarane sine andlet og det dei hadde framfor seg på bordet eller bak seg på ei tavle. I videoutsnittet ser vi i all hovudsak overkroppen til deltakarane – det som er synleg over bordet – med unntak av dei gongane deltakarane reiser seg eller lener seg bort frå bordet. I møterommet var det ei dør og eit vindaug som er synleg på nokre av opptaka. Heller ikkje her var det mogleg å plassere kameraet slik at det kunne fange inn heile fellesrommet utanfor møterommet, men delar av omgjevnadane til rommet er mogleg å sjå på dei opptaka som er retta mot vindaug og dør⁷⁴.

Tidsromma då opptaka vart gjort er også utsnitt i andre moglege tidsromsavgrønsingar. Til dømes er det relevant å sjå på den tida deltakarane har vore i eit vegleiar-masterstudent-forhold som eit tidsrom⁷⁵. Andre moglege tidsromsavgrønsingar er til dømes den tida deltakarane har vore til stades den dagen, den perioden deltakarane har kommunisert om (t.d. førebudd og snakka om i ettertid) den spesifikke vegleiingssamtalen, eller den tida eg var til stades i rommet der samtalen skulle finne og hadde funne stad, eller i omgjevnadane. Frå eksempla over er det tydeleg at bestemminga av eit tidsrom i denne samanhengen berre sekundært handlar om fastsetjing av dato og klokkeslett, men er primært og uløyselig knytt til

⁷³ Eg har laga handteikna skisser av rommet som støttemateriale, og som eg har nytta i analysane mellom anna som kontekstualiserande materiale.

⁷⁴ Det fanst persienner på vindaug som vart dratt ned og døra vart lukka, men det vart somme tider gjort etter at opptaket vart sett i gang.

⁷⁵ Vegleiar-masterstudent-forholdet som tidsrom blir nærare utdjupa og problematisert i kapittel 9.

forskinsinteressa som i mitt tilfelle dreier seg om den prosessuelle utdanningsverksemda mastervegleiing og samhandlinga mellom deltakarane i verksemda.

Eg var ikkje til stades under vegleiingssamtalane, men forlèt det filmande kameraet på stativet. I følgje Laurier og Philo er dette det som skaper minst forstyrrende eller avbrytande hendingar for dei deltakande, og eit vidt stillestående utsnitt er også det som i størst mogleg grad får med seg byrjingar og endringar i hendingar (2006: 182). Som eg har fortalt, bestemte eg meg på bakgrunn av erfaringane frå pilotstudien for å ikkje vere til stades i rommet der samtalen fann stad. Eit *etisk* argument for å ikkje vere til stades handlar om at vegleiingssamtalane er dei faktiske samtalane som inngår i masterstudenten sitt arbeid med sitt prosjekt (autentiske). Dette er det vesentlege formålet med samtalane. Dersom mitt forskingsopplegg la for store føringar for form, innhald og formål med møta mellom student og vegleiar, ville potensielt mitt forskingsprosjekt kunne gå utover masterstudenten sitt prosjekt. Eg vurderte det slik at mitt nærvær i situasjonen ville gjere meg til ein deltakar med andre formål enn dei andre deltakarane. Som deltakar ville eg, sjølv med ei ”passiv” eller ”observerande” framferd, kunne potensielt gjere dette i større grad til ”min” situasjon, der mine formål kunne fått for stor plass.

I prosjektet gjorde eg det difor slik at eg fekk beskjed om tid og stad for neste vegleiing frå studenten eller vegleiaren. Eg møtte opp ei stund før samtalen skulle byrje for å plassere opptaksutstyr og sjekke utsnitt. Eg sette i gang opptak før eg forlèt rommet, deretter var det opp til studenten og vegleiaren å stoppe opptaket når dei ønskte det. Etter to observasjonar der lyden på videoopptaket vart dårleg/svak, nytta eg lydopptakar i tillegg til videokamera for å sikre god nok lyd kvalitet. I det eine kasuset hadde eg ikkje høve til å møte opp til ein vegleiingssamtale. Då tok vegleiaren og studenten opp denne samtalen sjølve på sitt eige utstyr, og sendte video- og lydopptak til meg etter samtalen. Når det gjeld dette eine opptaket har eg sjølv altså ikkje samme oversikta over omgjevnadane i tid og stad og kommunikasjon, eller kontroll over utsnittet. Eg har heller ikkje samme kontroll over handsaming av råmaterialet i ettertid i og med at det er studenten sitt. Eg har valt å inkludere opptaket som materiale i analysen, men det har blitt analysert med dei andre føresetnadane i mente. Eg har avklara med deltakarane at dei har gitt meg materialet under føresetnad av at eg vil handsame dei filene eg har fått i tråd med samtykket dei har gitt for det materialet eg produserer, men at eg ikkje har ansvar for korleis dei sjølve handsamar opptaka sine.

7.3.1 Videokameraet i autentiske samhandlingssituasjonar

:/: Å, eg ser på deg og du ser på meg:/:

Å, hei og hå og hildrande du,

kor ille du heve narra meg.

Norsk folkevis

Kva gjer videokameraet med den autentiske samhandlingssituasjonen som blir filma?

Forståinga av ein "autentisk" situasjon som eg legg til grunn her, er som eg skreiv i kapittel 7.2.3 at situasjonen ikkje er arrangert av ein forskar i eit eksperimentelt design, men er arrangert av deltakarane som del av deira pågåande samhandlingsprosjekt, og at aktiviteten føregår spontant mellom deltakarane innan dei situative rammene deltakarane set. I etnografisk forskning er drøftinga av autentisitet og naturalisme gjennomgåande, ikkje minst knytt til bruken av foto og film som etnografisk materiale. Dei ulike drøftingane dreier seg enkelt sagt om validitet. Greier vi å skape materiale som gir oss gyldig innsikt i levd liv?

Det er lett å kjenne seg att i opplevinga av å oppføre seg annleis i ein situasjon der du veit du blir observert. Det opplevest ikkje "naturleg". Elisabeth Mohn problematiserer av "naturleg" som synonymt med "fråver av forskaren".

The idea of a "natural situation" and its "natural video data" is connected with the desire for the absence of the researcher in the situation researched and in the data collected. But this is not how ethnography works, since it benefits precisely from this co-presence in the field [...] of the viewer and the viewed and from the interaction between them. [...] It all comes down to reflecting on the possible forms of presence in the field. (2006: 174-75)

Mi forståing av ein autentisk situasjon i denne samanhengen er ikkje avhengig av at forskaren ikkje er til stades. Tvert om handlar det om å sjå ein aktuell situasjon som det den er, ikkje som eit større eller mindre "avvik frå" det den "burde ha vore". Martyn Hammersley og Paul Atkinson peikar på kor problematisk det er å trekke eit absolutt skilje mellom naturlege og unaturlege "settings":

However, settings are not naturally occurring phenomena, they are constituted and maintained through cultural definition and social strategies[.] Their boundaries are not fixed but shift across occasions, to one degree or another, through processes of redefinition and negotiation. (2007: 32)

I ein kvar setting, nytter vi vår sosiale og kulturelle kompetanse til å handle formålstenleg knytt til kva enn det er som er vårt aktuelle "prosjekt" i situasjonen. Vi handlar "naturleg" og

”autentisk” også i ein ukjent situasjon der vi ikkje kjenner oss heime, eller i ein kjent situasjon der det har komme til eit ukjent element.

Å skape eit materiale som dokumenterer autentiske situasjonar handlar om å klargjere kva og kven som er til stades og deltek i situasjonen på ulike måtar, og reflektere over desse moglege kvalitetane – både *prospektivt* som grunnlag for val i forskingsdesign og *retrospektivt* som del av analyse og i vurdering av validitet og reliabilitet av materialet. I det følgjande vil eg synleggjere refleksjonar knytt til dei aktuelle situasjonane – vegleiingssamtalar der eit videokamera er til stades med formålet å generere materiale til eit forskingsprosjekt, og til dei konkrete opptaka som er gjort i dette prosjektet.

Deltakarane i ein situasjon tolkar det merksemda vert retta mot i sine omgjevnader som noko. Med andre ord, eg går ut ifrå at personane som blir filma tolkar videokameraet som noko. Videokameraet representerer noko for deltakarane i situasjonen, men det er ikkje gitt universalt kva det representerer for akkurat desse menneska i ein bestemt situasjon. Eg har difor både integrert spørsmål om dette i intervjuet med deltakarane, og forsøkt å finne indikasjonar i observasjonsmaterialet på kva kameraet har representert for deltakarane i kasusa.

I både K1 og K2 finn eg døme på at videokameraet blir handtert og gjort til gjenstand for samtalen, særleg ved oppstart og avslutting av samtalan og opptaka. Ved oppstart ser eg handlingar som etablerer kameraet som del av situasjonen, somme tider handlingar som liknar på måtar å anerkjenne deltakarar i ein samtale eller i ein situasjon, slik som dette høvet frå første samtaleopptak i kasus 1:

V1: Ja, så då går kameraet.

[V1 og S1 smiler og ser rett mot kameraet før dei vender seg meir mot kvarandre og ser vekk frå kameraet]

Flest direkte verbale og fysiske handlingar retta mot kameraet er knytt til kameraet som opptaksutstyr. Eit typisk døme på dette er frå samme samtale:

V1: Det var denne her ein skulle trykke på, var det ikkje?

[S1 ser opp frå telefonen og rett mot kamera. R1 står inntil kameraet, bøyer seg ned og ser rett mot kameralinsa.]

Det er også fleire døme på at handtering av kameraet blir ein aktivitet som er underordna, altså ikkje like viktig som, samtalen som pågår sjølv i situasjonar der handtering av kameraet

blir gjort til gjenstand for interaksjonen mellom vegleiar og student. Her er eitt døme frå ein vegleiingssamtale i K2:

[V2 har reist seg og bevegde seg litt etter litt mot kameraet medan R2 og S2 har snakka saman.]

V2: Skal vi stoppe?

S2: Ja

[S2 kastar eit blikk opp mot kameraet før hen held fram samtalen med V2. Samtalen held fram utan at dei stoppar opptaket.]

Opptaksutstyret er også gjenstand for samtalen før eg forlèt rommet. Her er eit døme på at deltakarane tullar med opptaksutstyret medan eg riggar det til:

[S2 kjem inn i bileteutsnittet med eit ark i handa som hen blafrar med over lydopptakaren.]

V2: Hehehe. Sånn støysender.

Med det perspektivet som ligg til grunn for dette prosjektet forstår eg videokameraet som ein del av omgjevnadane innan rekkevidde til deltakarane i vegleiingssituasjonen. Dei vil derfor kunne relatere seg til det i medvit og i handlingar. Spørsmålet om kva videokameraet gjer med situasjonen, handlar i mindre grad om kameraet som reint fysisk objekt med ei bestemt romleg utbreiing (t.d. om det utgjer ei fysisk hindring for deltakarane), men i hovudsak om kva kameraet representerer – kva meining deltakarane gir det i situasjonen.

For å klargjere korleis eg tenkjer om dette, er det nyttig å gjere ei nyansering mellom eit objekt (til dømes eit bord) og eit subjekt (naboen Ruth), og sjå for seg at deltakarane kan oppleve kameraet som ein kombinasjon av, eller noko ein eller annan stad mellom, eit bord og nabo-Ruth: "Det er eit objekt, men det skaper ei *forventning om* ein potensiell mottakar eller tilskodar – eit subjekt" (Engen 2006: 64). Dette moglege opplevingsspenet (objekt-subjekt) har noko å seie for korleis vi tolkar måten ein gitt person føreheld seg til kameraet på i ein gitt situasjon. Handlingar vi oppfattar som retta mot (eller frå) kameraet kan vi potensielt forstå som sosial handling i høve ein potensiell observatør.

Eg finn fleire døme på interaksjon med kamera i videomaterialet. I K2 finn eg fleire døme på direkte interaksjon med kameraet. Både S2 og V2 er kjende og vande med lyd- og videoopptak som materialproduksjon i empirisk forskning. Ikkje berre interagerer dei med kameraet, men dei tek også eit aktivt eigarskap til opptaksutstyret og opptaka. Til dømes finn eg døme på at vegleiar reiser seg under ein vegleiingssamtale, går ut av bileteutsnittet, og deretter ser eg at kameraet blir justert slik at studenten og vegleiareren er meir sentrert i

bileteutsnittet. Eit anna døme eg finn er at studenten klappar som på eit filmsett for å lage eit synkroniseringspunkt for lyd og bilete på det opptaket som dei tek sjølve.

Dette finn eg også i K1 sjølv om V1 og S1 så vidt eg veit ikkje er vane med video- eller lydopptak som del av deira forskingsverksemd eller fagområde. Eg finn likevel døme på at dei tilsynelatande uanstrenga tek ”regi” og eigarskap til situasjonen der er å bli filma og blir gjort til gjenstand for eit forskingsprosjekt. Til dømes frå heilt i starten av den første vegleiingssamtalen som vart teke opp:

V1: Og som eg sa [V1 ser rett inn i kameraet], metodeproblema med kva det er vi seier på ein annan måte no enn det vi hadde gjort elles, det får vere hennar problem.

S1: Ja.

V1: Men eg trur ikkje det skal bli så veldig mykje forskjellig, for eg fekk jo det kapittelutkastet...

[V1 går rett vidare med å innleie S1 til samtale om kapittelutkastet og spørsmåla S1 hadde sendt inn til vegleiing. Etter to minutts samtale om dette bryt V1 av:]

V1: Eg kom forresten [V1 kastar eit blikk mot kameraet] – for no vart dette veldig innforstått – at kanskje du skulle bruke ein 20-30 sekund og henvende [V1 snur hovudet og overkroppen mot kameraet, smiler, ser rett inn i kameralinsa og peikar mot kameraet med høgre armen.] det til kameraet og seie – [V1 vender seg mot S1 att og smiler] kva er det eigentleg du arbeider med?

S2: [S1 ler kort.] Ja, det var det. [S1 vender seg mot kameraet og smiler] Ja, eg tek for meg ... [S1 fortel kva masterprosjektet går ut på.]

Eg opplever desse sekvensane som kommunikative handlingar retta mot meg som observatør, og eg opplever det som positivt at deltakarane tek eigarskap til situasjonen på denne måten. Eg tolkar det som eit uttrykk for at dei ikkje er redde for kameraet, og at dei ikkje forstår det slik at dei må late som om kameraet ikkje er der. Eg opplever det som at dei, leia av V1, gjennom dette set premissane for korleis kameraet skal vere til stades og del av situasjonen.

Ein situasjon i videomaterialet frå K1 har eg nytta i gjentakande refleksjon over videoobservasjon, tolking av non-verbale sekvensar i materialet og korleis deltakarane føreheld seg til kameraet. Dette gjeld opptaket av andre samtale i K1. På eit tidspunkt går vegleiaren ut for å hente kaffi. Kamera held fram med å filme medan vegleiaren er borte i nokre få minutt. I denne tida studenten er aleine i rommet, blir hen sittande i stolen, men let blikket vandre rundt i rommet. For meg ser det ut som om studenten ser på nærast alt anna enn kameraet. Etter kvart finn hen nokre bøker i bokhylla bak seg, vrir overkroppen mot desse, tek nokre ut og kiker i dei – og vender slik blikket så langt bort frå kameraet som

mogleg utan å snu heile kroppen. I og med at kameraet er plassert rett framfor studenten, må etter mi vurdering studenten anstrenge seg for å unngå å sjå i kamera når hen let blikket vandre. Ei mogleg tolking av denne sekvensen kan vere at studenten ikkje ønskjer å sjå i kameraet og handlar strategisk for å unngå dette. Eg la ikkje merke til denne sekvensen på denne måten før etter at eg hadde hatt intervjuet med studenten, så eg har ikkje spurt studenten korleis mi tolking stemmer med den tolkinga hen sjølv ville gjere av akkurat denne hendinga.

I intervjuet spurte eg derimot spørsmål om korleis S1 opplevde å bli videofilma. S1 svarar at hen ikkje tenkte så mykje over det.

D: Korleis opplevde du å bli videofilma?

S1: Eg tenkte egentleg ikkje så mykje over det.

D: Nei?

S1: Det var, ja... Nei, tenkte ikkje over det egentleg. Berre sette på filmen og så, ja...

D: Det er vanskeleg å avgjere for den som ser filmen, men det såg ikkje ut som om det var så veldig problematisk for dykk?

S1: Nei, eg gløynde det egentleg med ein gong etter at det sette i gang.

Eg har tenkt at det er mogleg at kameraet brått vert meir framtrudande i medvitet til S1 då V1 forlèt rommet og studenten sit attende aleine "saman med" kameraet. Så lenge dei er saman i rommet og opprettheld ein kommunikativ situasjon, har dei felles merksemd om det til ei kvar tid føreliggande prosjektet i den pågåande samhandlingssituasjonen. Medan vegleiaren går ut, opphøyrer den kommunikative situasjonen mellombels, og i dette intervallet blir det opp til studenten å "feste" medvitet til noko anna.

Kameraet som filmar har ein særleg posisjon og representasjon i situasjonen. I dette potensielle "tomromet" som kjem etter brotet, er det eit potensiale for at det "observerande" kameraet som filmar i større grad blir aktualisert og inkludert i det studenten opplever som relevant. At studenten, *slik det ser ut for meg*, forsøker å unngå å sjå på kameraet ved å finne noko å feste blikket (og merksemda) på i motsett retning, kan vere eit teikn på at studenten oppfattar kameraet i denne samansette og kanskje uavklarte tydinga ("kvasi-observatør"). Eg trur det at kameraet filmar – og at den difor representerer ein pågåande observasjonsaktivitet i rommet – er høgst relevant for korleis S1 opplever kameraet. Dersom det er hald i denne tolkinga, kunne det å sjå på kameraet kanskje fornemmast som ei slags *sosial handling*, på same måte som å sjå på nokon som ser på deg eller å sjå nokon inn i auga. "Conscious

experiences intentionally related to another self which emerge in the form of spontaneous activity we shall speak of as *social behavior*” (Schütz 1967: 144). Det å ikkje møte blikket eller å sjå bort kan til dømes vere ein respons til kjensla av å bli ”beglodd” av eit upersonleg, nesten overvakande ”noko”. Det er vidare mogleg å tenkje seg at studenten har normative forståingar om kva som vil vere rett eller best å gjere i denne situasjonen som ein forskingssituasjon, til dømes at det ville øydelegge (inntrykket av) at videomaterialet viser ein ”autentisk” situasjon ved at deltakarane let seg merke med at kameraet var der. I og med at eg ikkje har spurt studenten om kva som føregår i denne sekvensen og fått studenten sitt perspektiv på mine tolkingar, kan desse moglege tolkingane berre bli hengande som spørsmål i denne samanhengen, og som eksempel på dei spørsmåla som har dukka opp når eg har sett gjennom materialet på jakt etter indikasjonar på korleis deltakarane har opplevd og handla overfor kameraet.

Eg har også funne døme på korleis ei fleirtydig eller samansett forståing av kameraet kjem *direkte* til uttrykk, slik eg tolkar det, i videomaterialet frå vegleiingssamtalane. Eit døme er ein gjentakande spøk frå V2 i sekvensar der hen skal skru av opptaket på slutten av vegleiingssamtalane. Her er eit eksempel frå lydopptaket frå første samtalen:

[V2 har allereie skrudd av videoopptaket på kameraet. V2 og S2 samrår seg om å skru av lydopptaket på diktafonen.]

V2: Skal vi sjååå... ”Erase”, er det den knappen?

[begge ler]

Ytringar som denne vart gjenteke på ulike måtar i fleire av vegleiingsobservasjonane i K2. Både V2 og S2 har erfaring med å nytte opptaksutstyr for å generere empirisk materiale, og spøken spelar på kor mykje som står på spel for forskaren om opptaket finst eller blir sletta. Dei demonstrerer medvit overfor meg om den maktposisjonen dei er klar over at dei har som deltakarar i forskingsprosjektet mitt. Eg tolkar ytringa som delvis retta mot meg som mottakar av observasjonsopptaket, og delvis retta mot S2 som gjennom ytringa får tilbod om å delta i spøken retta mot meg. Gjennom denne spøken modifiserer dei også min observatørposisjon i situasjonen representert gjennom opptaksutstyret. Frå å vere ein distansert observatør, blir eg her indirekte snakka til som ein kollega innan kvalitativ forskning gjennom spøken om å slette opptaket.

Gjennom at observatørrolla og observasjonsfunksjonen blir indirekte tematisert i det som føregår i materialet, markerer spøken også ei avslutting av vegleiingssituasjonen som vegleiing – der merksemde fokuserast i masterprosjektet, og overgangen til

vegleiingssituasjonen som ein observert situasjon i retrospeksjon. Denne overgangen treng ikkje å vere knytt berre til avslutninga av opptaket og av samtalen. Dette ligg som eit potensial gjennom heile samtalen, og det er grunn til å tru at opplevinga av å bli observert kan gli inn og ut av forgrunn og bakgrunn i merksemda til deltakarane gjennom samtalens forløp.

Korleis eg har gått fram i analysane av observasjonsmaterialet gjer eg greie for i kapittel 7.6. Videoobservasjonane står ikkje isolerte, men blir analyserte også i samanheng med det andre materialet i prosjektet, generert gjennom feltarbeid og intervju.

7.4 Intervjusamtalar med vegleiarar og studentar

Eg ønska å samtale med deltakarane for å få eit betre innblikk i ulike måtar dei forstår vegleieing på og kva for erfaringar dei har frå vegleieing. Samtalen er eit sentralt fenomen i denne avhandlinga, og føresetnadane for samtalen som ein meningsskapande aktivitet blir utvikla i særleg grad gjennom kapittel 5, 6 og 8. I kapittel 5 tok eg for meg det intersubjektive fundamentet for kunnskapande prosessar, og i kapittel 6 korleis sosiale handlingar blir tolka og skapt i ein gjensidig pågåande prosess av deltakarane i samtalen, og frå ein observatørposisjon. I kapittel 8 byggjer eg vidare på dette, konseptualiserer situerte samtalar og føreslår ei analytisk forståing av vegleieingssamtalen. Eg ser vegleieingssamtalen som ein (mangfaldig) samtalesjanger innan ein kulturell og institusjonell samanheng. Intervjusamtalen er ein annan, og minst like mangfaldig, samtalesjanger.

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) har ei liknande forståing av intervju som ei form for profesjonell *samtale* eller *samtalesjanger* som bygger på dagleglivets samtalar og ei kultivering av visse samtaleferdigheiter. Dei set det *kvalitative forskingsintervjuet* som eit overgripande omgrep for intervju der forskaren har som formål å forstå verda sett frå intervjupersonane si side. ”Den kvalitative orientering innebærer at oppmerksomheten rettes mot de kulturelle, dagligdagse og situerte aspektene ved menneskelig tenkning, læring, viten handling og vår måte å forstå oss selv som personer på” (op.cit.: 31). Fordi mitt perspektiv på meningsskaping i samtale vert bygd opp gjennom heile denne avhandlinga, skal eg ikkje gjenta dette her. Her vil eg rette merksemda mot kva eg konkret har gjort i det empiriske arbeidet knytt til intervju. Kvale og Brinkmann seier ganske enkelt at eit intervju er ein samtale som har en viss struktur og hensikt. Og det er desse to aspekta eg vil klargjere i det følgjande, og eg vil drøfte kva som ligg til grunn for dei vala eg har teke og kva konsekvensar dei har hatt.

Eg har gjort i alt fire intervju, eit intervju med kvar deltakar. Intervjua vart gjort etter at alle samtaleobservasjonane i kasuset var fullførte. Eg valde å gjere dei i etterkant av observasjonane av fleire grunnar. For det første gjekk eg ut ifrå at deltaking i prosjektet ville bidra til refleksjonar om vegleiing som vi potensielt kunne bygge vidare på i intervjusamtalane. For det andre kunne eg nytte utdrag frå videoopptaka av vegleiingssamtalane i intervjua som utgangspunkt for refleksjon og felles utforsking. For det tredje hadde eg høve til å starte tolkingsarbeidet av vegleiingssamtalane før intervjua, og dermed ha høve til å justere mine tolkingar på bakgrunn av deltakarane sine egne retrospektive tolkingar av samtalane.

Eit aspekt eg ikkje var eksplisitt merksam på førehand, var at vi var blitt litt kjent gjennom perioden med observasjon. Eg erfarte at eg kunne delta i intervjusamtalen med ein større kjennskap til deltakarane etter å ha lært dei litt å kjenne gjennom observasjonane. Eg opplevde det også slik at deltakarane var blitt litt kjent med meg og kva intensjonar eg hadde i forskingsprosjektet gjennom dei kortare samtalane vi har hatt i samband med observasjonane. Eg tenkjer at dette har noko å seie for korleis vi deltek i intervjusamtalane, utan at eg har forfølgt akkurat dette nærare i prosjektet. Basert på mi eiga oppleving av intervjusamtalane, spekulerer eg på om kjennskapen har bidratt til at eg i større grad kan halde fokus på formålet og forløpet i samtalane, og at eg ikkje har like mykje merksemd retta mot å fortløpande stille spørsmål ved mi forståing av den andre og av situasjonen – enkelt sagt at eg er meir *i det* der og då.

I intervjua har eg nytta to strukturerande verkty: 1) intervjuguidar – ein for studentar og ein for vegleiarar (sjå vedlegg) og 2) videoklipp frå dei observerte vegleiingssamtalane i det gjeldande kasuset. Eg drøfter her føresetnadane for og konsekvensane av dei vala eg har teke.

7.4.1 Strukturering av intervjusamtalane

Intervju som på ulike måtar og med hjelp av ulike verkty forsøker å opne opp for intervjupersonane sine måtar å reflektere og verbalisere på, kallast ofte "semistrukturerte" i metodelitteratur (Flick 2002). Kvale og Brinkmann brukar også omgrepa "ustrukturert" og "ustandardisert". Å bruke omgrepa 'ustrukturert' og 'semistrukturert' kviler på ei forståing av omgrepa "struktur" og "strukturert" i retning av *rigid* struktur, standardiserte, skjematiskerte spørsmål og svaralternativ og med samband til sterk unilateral styring og kontroll. Dette er ei forståing som tek utgangspunkt i kvantitativ logikk og har spørjeskjemaet som utgangspunkt.

Og i høve spørjeskjemaet kan forskingsintervjuet i prinsippet ha nettopp større fleksibilitet, det er ikkje like tett kopla til visse standardar eller til ein struktur som er fiksert på førehand.

I staden for grad av rigiditet, kan det ofte vere meir sakssvarande å *kvalitativt* gjere greie for *kva som er strukturert korleis*. Å forstå struktur og *strukturering* som for å skildre ulike kvalitetar ved ein intervjusamtale, gir ikkje berre høve til å nyansere mellom grad av det førebestemte og rigiditet i styring og struktur, men det gir også høve til å nyansere andre kvalitetar ved strukturen. I staden for å karakterisere strukturen som høg eller ”rigid”, kunne ein til dømes peike på at intervjuet har på førehand bestemte spørsmål som blir stilte i ei bestemt rekkefølge, som angir visse moglege svar som er førehandsformulerte av forskaren og med rammer som gir få eller små høve for at informanten kjem inn med eigne tema, reformulerer spørsmål, gir andre typar svar enn rammene tillèt, formulerer tvil og så vidare.

Ei kvalitativ skildring gir også høve til å peike på kva som blir strukturert *av kven* på *kva tidspunkt*. Dette er relevante aspekt i ei tilnærming som forsøker å vere open og fleksibel. Eg som forskar har på førehand strukturert planen for møtet med informanten på ein viss måte fordi eg skal generere eit materiale som eg håpar kan gi data relevante for problemstillingane i forskingsprosjektet. I det konkrete møtet med intervjupersonen kan det hende at min plan blir møtt med både andre førestillingar om kva som skal føregå, og at min plan endrar seg gjennom den pågåande tolkinga og refleksjonen over det som skjer i samtalen. Og det er akkurat dette eg ønskjer å gi rom for i strukturen og styringa av intervjusamtalen.

Eg ser ikkje på intervjuet som beint fram innhenting av informasjon. Intervjuet er ein kommunikasjonssituasjon der både intervjuar og intervjupersonen reflekterer over samtalen tema og over samtalsituasjonen. Intervjupersonane deltek ikkje berre i ein samtale med meg, men blir nøydde til å gå inn i ”samtalar med seg sjølv” gjennom å formulere svar på mine spørsmål. Spørsmåla frå intervjuaren føreset eller krev at intervjupersonane både verbaliserer refleksjonar og tek stilling til kva dei ønskjer å svare. Intervjuet kan fungere som ein situasjon der deltakarane (både intervjuar og intervjuperson) lærer meir om seg sjølve. Eg som intervjuar må lage rom for at eg sjølv kan delta i samtalen, og ikkje berre gi stemme til på førehand (vel)formulerte spørsmål. Dette poengterer også Kvale og Brinkmann. Ein intersubjektiv erkjenningssituasjon kan finne stad i ein intervjusamtale, seier dei, ein erkjenningssituasjon som ”involverer intervjueren og den intervjuede som i fellesskap skaper kunnskap” (2009: 37). Eit intervju rettar seg mot verbalisering av tenking og oppleving, og i den dialektiske prosessen det er å førestille seg noko og setje ord på det, skapast nye bilete.

Eg har ønska å gjere slike prosessar moglege i intervju. Eg har forsøkt å skape føresetnader og rom, til dømes gjennom spørsmålsformuleringane, for at intervjupersonen kan skape forteljingar, utdjupe, nyansere, og på andre måtar ”tenkje høgt”. Eg har med andre ord hatt særleg to rettesnorer for kva eg vil skape opning og retning for i intervju; *forteljingar* og *resonnement*, eller enno meir presist at intervjupersonane skal få *fortelje* og *resonnere*. Distinksjonen gjer eg fordi eg ikkje søker 'forteljingar' i ei smal tyding, med visse strukturelle kriterier for kva som kan reknast som ei forteljing. Å *fortelje* er ein aktivitet som involverer å framkalle og gjenkalle ei oppleving og skape ei verbalisering over henne. Slik eg nyttar omgrepet her, handlar å fortelje om å skape forståingsbilete som trekker mot ei empirisk sfære, ofte mot konkrete tidsforløp og konkrete menneske. Å *resonnere* – å skape eit tankerekke – er ikkje vesensforskjellig frå å fortelje. Det handlar også om å skape komplekse forståingsbilete. Men desse bileta trekker mot ei analytisk, teoretisk sfære. Mange av sekvensane i intervjumaterialet kan vi, etter mi meining, kategorisere som å fortelje eller å resonnerer. Og det er også mogleg å sjå at det i løpet av ein intervjusamtale blir skapt ei overgripande forteljing og eit resonnement – som er samantvinna.

Mi utfordring i planleggingsarbeidet var altså å strukturere intervjusamtalane på ein slik måte at eg kunne skape inngangar og utgangspunkt for intervjupersonane til å kunne gi meg innsikt i dei samanhengane dei skaper i si tenking. Eg valde difor å nytte intervjuguide i første delen av intervjuet som ein måte å leggje til rette for at nokre tema vart teke opp i alle intervjusamtalane, samstundes som at det skulle vere rom til at intervjupersonane kunne fortelje langs sine eigne refleksjons- og assosiasjonsrekker. Det er mange måtar å utforme ein intervjuguide på. Eg utforma intervjuguiden relativt tidleg i prosjektperioden i samråd med hovudvegleiar på bakgrunn av problemstillingane for prosjektet og erfaringane frå pilotprosjektet, og gjorde deretter ein revisjon der eg justerte den litt før eg gjekk i gang med intervju (sjå vedlegg). Den siste justeringa av intervjuguiden føregår i sjølve intervjusamtalen.

Intervjuguiden for studentintervju og vegleiarintervju er nærmast identisk strukturert. Den har ein innleiande del med introduksjon og avklaringar knytt til samtykket og opptaket. Vidare er den organisert i to hovuddelar. Den første delen tematiserer vegleiing som del av *masterutdanninga*, og har undertema *roller i vegleiinga* og *fagleg og pedagogisk prosess*. Den andre delen kalla eg *forteljingar*. Der har eg to spørsmål som utgangspunkt for å få intervjupersonane til å rekonstruere minner om konkrete vegleiingsepisodar eller -forløp og skape forteljingar.

I tredje delen tematiserer eg *vegleiingssamtalen*, og spørsmåla her er formulerte med tanke på å bruke videomaterialet og minner om konkrete samtalar som utgangspunkt for refleksjon. Spørsmåla er formulerte også her med tanke på å gi intervjupersonane høve til å skape forteljingar og opne opp resonnement i visse retningar. Verktya for dette er sjølve videosekvensen i kombinasjon med det eg seier om klippet (kontekstualisering), kvifor eg har valt det ut (tolking), og spørsmål (fokusering/opning). Eg har nytta såkalla ”opne” spørsmål (t.d. ”Kva for arbeid er det de gjer i vegleiingssamtalane?”), eller spurt etter eksempel eller etter narrativ (t.d. ”Kan du fortelje litt om kva vi ser her?”). Til slutt hadde eg ein del med metodologiske refleksjonar som eg innleidde med å spørje intervjupersonane om korleis dei opplevde å bli videofilma.

I intervju fungerte intervjuguidane godt som strukturerande verkty. Eg følgde i hovudsak rekkefølga, men brøyt litt med struturen i guiden nokre gongar for å følgje opp det som vart tematisert i samtalen. Spørsmåla eg hadde formulert på førehand fungerte godt til å gi retning og samstundes opne opp for intervjupersonane sine refleksjonar. Eit gjentakande mønster i intervju var at eg stilte eit spørsmål som intervjupersonen brukte som utgangspunkt til å fortelje. Deretter kunne eg berre ved å gi nokre bekreftande lydar eller berre vere stille og vente litt (eg kallar det ein ”mildt oppmodande tagnad”), gi dei rom til å fortelle vidare eller komme med andre assosiasjonar. Eg ser fleire dømme i materialet på at det at eg sat og noterte litt, og difor ikkje stilte noko nytt spørsmål med ein gong, tilsynelatande gav rom til intervjupersonen til å halde fram eller bringe inn nye moment. Andre gongar kunne eg følgje opp ved å be om at dei forklarte meir om noko dei fortalte.

Ved val av dokumentasjonsform har det vore viktig at intervjumaterialet skulle dokumentere dei meningsskapande prosessane som kjem til uttrykk i løpet av intervjusamtalane. Verbalitet og auditive data er aleine ikkje nok med mitt perspektiv og mine problemstillingar. Stine Thidemann Faber og Helene Pristed Nielsen framhevar forteljaren som *kroppslig situert*:

Vi sanser vores omgivelser gennem indtryk via blandt andet syns-, lugte- og følesansen. Når narrative tilgange til forskning har som mål at opnå indsigt i det levede liv og individets erfaringer – og forsøg på (retrospektivt) at skabe mening og sammenhæng – kan det synes paradoksalt, at fokus i narrative tilgange ofte primært er på det talte ord; den verbaliserede fortælling (2016: 170).

Den kroppslege situeringa er nettopp eit poeng for å forstå kva som ”blir sagt” i ein samtale. Dette vil eg gå djupare inn i i kapittel 8, og grunnlaget for dette finst også i kapittel 5. Eg kjem også tilbake til i dei empiriske analysane i kapittel 9, korleis den kroppslege situeringa

også er knytt til forteljingar og resonnement i vegleiingssamtalane – og korleis det nærast går an å sjå at deltakarane ser for seg noko når dei pratar, til dømes korleis dei orienterer seg og rører seg i rommet.

Dette var nokre av hovudgrunnane til at eg valde å ta opp intervju på video. Eg tok nokre notatar under intervju for å ha stikkord eg eventuelt kunne gå tilbake til i løpet av samtalen. Eg noterte også stikkord der eg vart merksam om aspekt som ikkje blir fanga på video, slik som Faber og Nielsen peikar på i sitatet over – med luktesansen og kjenslesansen. Men elles var det for meg ein stor fordel å ta opp samtalane på video og lydfil fordi eg da kunne konsentrere meg om å følgje med på og delta i samtalen. Ein annan hovudgrunn var at eg i andre delen av intervju nytta videosekvensar som utgangspunkt for samtalen, og ønska å få dokumentert både kva for sekvens som vart brukt i intervjuet og korleis intervjupersonen og eg viste til videomaterialet i intervjuet.

7.4.2 Videobaserte intervjusekvensar

I den andre delen av intervjusamtalane har eg altså nytta klipp frå observasjonsopptaka av vegleiingssamtalane som utgangspunkt. Å sjå på sekvensar frå vegleiingssamtalane kan bidra til å gjenkalle minne om kva som føregjekk. Formåla med videobaserte intervjusekvensar er at dei kan nyttast som utgangspunkt for rekonstruksjon av deltakarane sine opplevingar og orienteringar i (sam)handlinga i det som er fanga på film, for å kalle fram bakgrunnskunnskap relevant for å forstå kva som føregår (Knoblauch et al. 2006). Dette kan vidare danne utgangspunkt for forteljingar og resonnement som går utover denne situasjonen, til andre situasjonar, til hypotetiske situasjonar ("her kunne eg kanskje ha gjort noko anna") og til resonnement som kan innehalde alt frå rasjonalisering og legitimering til undring og fabulering. Videobaserte intervjusekvensar kan også vere eit høve til å sjekke validiteten i egne tolkingar, både av dei gitte sekvensane og av samtalane som heilskap.

Ei metodologisk innsikt frå analysane av dei videobaserte intervjusekvensane er at eg ein skilnad mellom kva eg ser og kva deltakarane ser i dei utvalde videosekvensane. Det tyder *ikkje* at vi hadde *motstridande* tolkingar, men eg vil hevde at samhandlingssekvensane representert i videomaterialet vart tolka med bakgrunn i *ulike meningssamanhengar* og med ulike intensjonar. Vi såg enkelt sagt på videomaterialet med to ulike utgåver av spørsmålet "Kva skjer her?". Eg såg videomaterialet med ein analytisk intensjon knytt til ein viss samhandlingsteoretisk meningssamanheng. Deltakarane såg videoen med ein intensjon om å gjenkalle minner om samhandlingssekvensen som var representert i materialet, retta mot å identifisere det pågåande aktuelle prosjektet der og då knytt til det konkrete vegleiingsforløpet

og ein biografisk samanheng. Dei forsøker å gjenskape det som føregjekk der og då, frå det perspektivet dei hadde i situasjonen, og i lys av det som har skjedd før og etter. Vår ulike meiningssamanhengar spelar ei rolle her. Som observatørar til det samme materialet, møter vi det med ulike føresetnader og i våre biografisk bestemte kunnskapsforråd blir ulike analytiske ”flater” eller samanhengar aktualiserte.

Videosekvensane var valt ut av meg på bakgrunn av dei første analysane av materialet som var prega av gjennomsynsarbeid – det eg har kalla *analytisk gjennomsyn* i kapittel 7.6. Det er både metodologiske og praktiske grunnar til at utvalet er styrt av meg. Det hadde vore mogleg å lage eit design der studentane og vegleiarane fekk sjå gjennom videooptaka, gjere utval og tolkingar, og på den måten delta som ”medforskarar”. Det hadde på den eine sida gjort det svært tidkrevjande å delta i prosjektet, og på den andre sida gjort refleksivitetsarbeidet og analysearbeidet enno meir komplekst. I seg sjølv ligg det eit stort potensial i denne kompleksiteten, som eg gjerne vil utforske i eit seinare prosjekt. I dette prosjektet vurderte eg det slik at dette gav ein ekstra dimensjon til eit materiale som i utgangspunktet var svært komplekst. Prosjektet ville fått eit noko anna fokus, og eit større tyngdepunkt i det empiriske arbeidet og metodologi, kanskje på bekostning av teoriarbeidet.

7.5 Feltarbeidet

I tillegg til observasjon av vegleiingssamtalar og intervju med studentane og vegleiarane i dei to kasusa, har eg drive feltarbeid – både spesifikt i *det eine kasuset* (K2) og meir generelt *ved universitetet* dei to kasusa er situerte i.

7.5.1 Eige arbeidsfelt som forskingsfelt

Som universitetspedagog er forskingsfeltet mitt også arbeidsplassen min, eller kanskje meir presist vil eg, avhengig av fokus av avgrensing av forskingsprosjekt, *kunne gjere* arbeidsfeltet mitt i vid eller snevrare forstand til forskingsfelt. Eg har mitt arbeidsliv og min faglege identitet innan høgare *utdanning* – det same feltet eg set ”under lupa”. Det set premissar gjennomgåande for prosjektet, og gir utfordringar og moglegheiter for forskarposisjonen.

Den gjennomgåande utfordringa er at feltkjennskapen og måtane eg dannar meg denne kunnskapen på kan forbli teke for gitt og usynleg for meg. Det stiller krav til refleksivitet å kunne gjere meg nytte av moglegheitene som ligg i at eg nyttar feltkjennskap, til dømes i innretning og utval av fagressursar. Til dømes har eg gjort utvalet av universitetspedagogisk faglitteratur om forskingsvegleiing på masternivå i kapittel 3 på basis av feltarbeid og innhenting av feltrelevant kunnskap. Formålet med den analytiske gjennomgangen der, var å

få eit fundament for innretninga av problemstillingane i dette prosjektet i dei førestillingane vi finn i den litteraturen som er sett i ein normativ posisjon i feltet. Eg samla difor inn litteraturlister for vegleiarkurs eller basiskompetanseprogram, som kunne ha ein vegleiande funksjon i samband med å gjere eit relevant litteraturutval. Eg fekk tilgang til listene som publiserte lister, som lister på e-post, eller munnleg frå kurshaldarar. Eg gjorde to rundar med innsamling og førespurnader⁷⁶ til dei universitetspedagogiske einingane ved universiteta i Noreg om kva for litteratur som vart brukt i vegleiarutdanningsverksemda, ein i 2016 og ein ny i 2018.

Ein ting er kva litteraturen uttrykkjer, ein annan ting er korleis litteraturen blir brukt i undervisninga og kva for vegleiingspraksisar som blir demonstrert og favorisert gjennom den universitetspedagogiske utdanningsverksemda. Eg bygde vurderingane av utvalet på samtalar med fagpersonane i feltet, og mine opplevingar med å vere verksam i arbeidsfeltet sjølv. Å samle inn empirisk materiale for å gå djupare inn i aspekta ved bruken av denne litteraturen ville vere eit omfattande og anna – og svært interessant – prosjekt i seg sjølv. I og med at det ikkje er universitetspedagogisk utdanningspraksis som er mitt studiefelt i dette prosjektet, har eg ikkje gått inn i *det* i dette prosjektet.

Ein del av det refleksive arbeidet består nettopp i å bestemme kva som utgjer studiefeltet eller forskingsfeltet i prosjektet, og på kva måtar eg har tilgang til feltet. Svaret på det spørsmålet er samansett. Kva som skal eller kan definerast som ”felt” her er diskutabelt og avhengig av perspektiv og fokus, og i det pågåande refleksjonsarbeidet har feltenkinga meir vore ein reiskap for å kunne gjere eksplisitt kva for ståstad og tilgang eg har til det eg til ei kvar tid gjer til gjenstand for studium. Felt forstår eg her nært knytt til *felleskap*. Eg tek utgangspunkt i dei to kasusa, og sett vegleiinga som ei avgrensa verksemd innan kasuset. Kasusa som heilskap inneber meir enn berre vegleiinga, slik som fagmiljø, kollegium og studiemiljø, men slike aspekt har vore tilgjengeleg for meg i ulik grad i dei to kasusa.

Kasus 2 er situert ved det fakultetet eg er tilsett, og i eit fagområde som ligg nært til min eigen fagbakgrunn. I kasus 2 har eg vore ein deltakar i ei bestemt tidsperiode i arbeidsfelleskapet som vegleiinga har vore situert i. Eg har ikkje hatt direkte tilgang som deltakar til vegleiingsprosessen og vegleiingssamtalane bortsett frå gjennom videomaterialet og dei tilfella då vegleiinga vart situert i fellesskapet. Kasus 1 er situert i eit fakultet der eg sjølv har vore student tidlegare, men eg har ikkje studert dette faget eller ved dette instituttet

⁷⁶ Ved dei universiteta der litteraturlistene ikkje låg tilgjengeleg på nettsidene, eller eg ikkje greidde å finne dei, tok eg kontakt på e-post.

og har ikkje delteke i fagmiljøa der i samband med forskingsprosjektet. Eg hadde heller ikkje tilgang til vegleiinga bortsett frå gjennom videoobservasjonen.

7.5.2 Fragmentarisk feltarbeid og feltnotatar som tekstprosess

I løpet av prosjektets gang har det blitt tydeleg for meg at eg har drive det eg kallar ”fragmentarisk feltarbeid”. Eg er ein legitim fullverdig deltakar ved universitetet der eg har gjort materialinnsamlinga. Gjennom feltarbeid har eg fått tilgang til nokre arenaer og situasjonar der det kjem til uttrykk korleis kollegaer i vid forstand opplever mastervegledning og dei problemstillingane dei knyter til denne utdanningspraksisen. Kollegaer ved universitetet spør meg til dømes kva prosjektet mitt handlar om, og dei spør meg spørsmål som nyanserer mine eigne problemstillingar og tolkingar. Dei deler erfaringar, vurderingar, perspektiv, gleder og frustrasjonar med meg. Nokre fagmiljø kjenner eg betre enn andre. Dersom vi kan kalle dette eit feltarbeid – er det ikkje berre *fragmentarisk*, men inneber også ulike grader av *nærleik* og *distanse* til fagmiljøa og personane som befolkar dei. Kvar dag når eg går på jobb, går eg samstundes inn i forskingsfeltet – i alle fall som potensial.

Om eg er i feltobservasjon eller på jobb, handlar om mi innstilling til omgjevnadane. Eg kan når som helst tre inn i feltarbeidsmodus, og i prinsippet tre ut når som helst. Å tre inn og tre ut kan skje nærast spontant ved at noko fangar merksemda mi, eller det kan krevje eit intellektuelt strev frå mi side. Når eg har gjort materialinnsamling og feltobservasjon knytt til dei konkrete kasusa, trer eg aktivt og tydeleg inn og ut av feltarbeidet. Kasusa som inngår i utvalet mitt, er frå ulike institutt ved NTNU, og eg har kun i einskilde, avgrensa tilfelle vore ”deltakar” ved desse institutta no eller tidlegare. Men når eg primært er på jobb, og i mi eiga verksemd, har eg opplevd steget inn og ut av rolla som observatør nærast som å bli trekt inn av noko som fangar merksemda mi. Det skjer til dømes når eg overhøyrer studentar og kollegaer som snakkar om relaterte tema i kafeen eller i gangen.

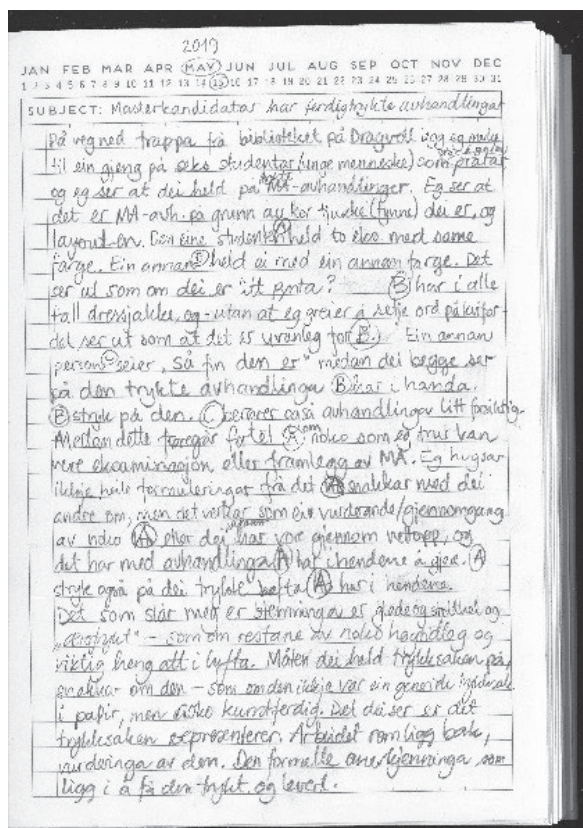
Ei stund hadde eg kontor rett over gangen for rommet der masterstudentane hadde eksamenane sine ved mitt institutt. Før dei blei kalla inn til eksamen, og medan dei venta på at komiteen skulle drøfte vurderinga av oppgåva deira, sat dei rett utanfor døra mi. Opplevinga av å sitje saman med studentane medan dei venta gjorde at eg nærast kjende ventetida på kroppen. Somme tider veksle eg nokre ord med dei. Eit anna eksempel på ei konkret oppleving er frå mai 2019. Medan eg gjekk ned ei trapp, såg eg noko som brått ”skrudde på” feltobservatørmerksemda mi. Observasjonen eg gjorde, varte medan eg gjekk ned ei trapp (litt sakte etter at eg vart merksam på det eg såg) og tok berre nokre sekund totalt. Eg gjekk berre vidare og gjekk rett til kontoret mitt og skreiv med ein gang ned følgjande rånotat:

2019 MAY 15

Masterkandidatar har ferdigtrykte avhandlingar

På veg ned trappa frå biblioteket på Dragvoll legg eg merke til ein gjeng på seks studentar (unge menneske) som står i gata pratlar, og eg ser at dei held på trykte MA-avhandlingar. Eg ser at det er MA-avh. på grunn av kor tjukke (tynne) dei er, og layout-en. Den eine studenten (A) held to eks. med same farge. Ein annan (B) held ei med ein annan farge. Det ser ut som dei er litt pynta? (B) har i alle fall dressjakkje, og – utan at eg greier å setje ord på kvifor – det ser ut som at det er uvanleg for (B). Ein annan person (C) seier ”så fin den er” medan dei begge ser på den trykte avhandlinga (B) har i handa. (B) stryk på den. (C) berører også avhandlinga litt forsiktig. Medan dette føregår fortel (A) om noko som eg trur kan vere eksaminasjon eller framlegg av MA. Eg hugsar ikkje heile formuleringar frå det (A) snakkar med dei andre om, men det verkar som ei vurderande/gjennomgang av noko (A) eller dei saman har vore gjennom nettopp, og det har med avhandlinga (A) har i hendene å gjere. (A) stryk også på dei trykte hefta (A) har i hendene.

Det som slår meg er stemninga er glede og stolthet og ”ærefrykt” – som om restane av noko høgtidleg og viktig heng att i lufta. Måten dei held trykksaken på, snakkar om den – som om den ikkje var ein generisk trykksak i papir, men noko kunstferdig. Det dei ser er det trykksaken representerer. Arbeidet som ligg bak, vurderinga av den. Den formelle anerkjenninga som ligg i å få den trykt og levert.



Figur 2 Feltnotat mai 2019

Biletet over er av sjølve notatet eg skreiv den dagen, og er ganske typisk for mine feltnotat. Eg skildrar det eg har lagt merke til, nokre mogleg tolkingar og spørsmål, og skriv litt om kva eg tenkjer om det eg har sett, kvifor eg trur eg la merke til det og kva det eventuelt kan nyttast til. Eg har mange slike opplevingar og fragment. Nokre har eg skrive ned, nokre har eg teikna eller notert på andre måtar. Nokre har eg nytta aktivt inn i analysearbeidet eller i oppbygginga av "bakgrunnskunnskapen" min i dette prosjektet. Biletet mitt av kven "masterstudenten" ved dette universitetet er, har blitt utvida og nyansert gjennom heile prosjektperioden. Det same gjeld biletet av "vegleiaren". Desse samansette bileta har spelt inn i tolkingarbeidet i analysen.

Det fragmentariske feltarbeidet gir meg verdifulle tillegg til det materialet som er del av forskingsdesignet. Å handsame kvar einaste arbeidsdag som ein feltarbeidsdag ville ikkje vore formålstenleg i dette prosjektet, og umogleg for meg å gjennomføre. Eg har gjort usystematisk feltarbeid, til dømes slike observasjonar som i eksempelet over, heilt fram til siste ord i avhandlinga var skrive. Men eg har gjort *systematisk* feltdokumentasjon med dette perspektivet i periodar mellom september 2017 til desember 2018. Systematikken ligg i at arbeidet har blitt dokumentert gjennom at eg har ført fragmentarisk logg- og refleksjonsdagbok, og bearbeidd disse på ulike måtar. Eg har notert i "boka" når eg opplever noko som eg tenkjer er relevant. Fordi eg plutselig har oppdaga at eg er i ein "felt-situasjon", har eg teke feltnotatar på ulike måtar, avhengig av kva eg har hatt tilgjengeleg, alt frå PC til serviettar. "Boka" er difor ei samling ulike objekt. Med ujamne mellomrom har eg sett gjennom notatane frå veka, skrive nye gjennomskrivningar og reflektert over kva eg opplevd og kva dette har å seie for ny innsikt eller nye måtar å sjå prosjektet på. I loggboka har eg også inkludert tankar om materiale og analysar som kjem opp i arbeidskvardagen min. Logg- og refleksjonsmaterialet har eg brukt på ulike måtar; som arbeidsverktøy for ein refleksiv forskingsprosess, som råmateriale for avhandlingstekst og det har inngått som materiale for kontekst-/feltkunnskap. Ulike typar tekstar frå arbeidet har danna utgangspunkt for nye tekstar. Tekstprosessar har vore eit konkret område der dialektikken mellom empirisk arbeid og teoriarbeid har gått føre seg. Sjangermessig er tekstane noko heterogene, nokre er reint narrative, nokre kan vere teoretiske tekstar eller analyser, mange er ei blanding. Her er eit døme på eit *feltrefleksjonsnotat* frå september 2018, *basert på feltnotatar* gjort i desember 2017:

Eg sit i kafeen i slutten av desember 2017. Det er lite folk. Studentane har hatt eksamen og det er stort sett berre tilsette som sit med sensur og masterstudentar som skal levere heimeoppgåver før jul. Eg sit og skriv om framgangsmåten i prosjektet mitt, og er i utgangspunktet konsentrert om mitt eige arbeid, og lyttar ikkje etter kva dei som sit i nærleiken seier. Likevel fangast merksemda mi av brotstykket av prat rundt meg. På nabobordet sit to personar som eg ut ifrå det eg overhøyrer at dei snakkar om, etterkvart skjønner kanskje arbeider ved eit av institutta som inngår i mitt utval. I samband med at dei snakkar om utfordringar knytt til sensuren i ein eksamen, kjem dei inn i drøfting av studentane sin kompetanse i akademisk skriving relatert til fagleg metodemedvit. "Dei lærer jo berre fagkunnskap", seier den eine. I samtalen kjem det fram at dei opplever at programmet (eg trur det er snakk om BA, fordi dei drøftar innhaldet i ex.fac. i samanheng med dette) prioriterer spesifikk fagkunnskap framfor det dei kallar metodemedvit. Eg stoppar opp i arbeidet eg held på med der og då, og noterer meg denne distinksjonen mellom "fagkunnskap" og "metodemedvit", og dei umiddelbare tankane eg gjer meg i forlenginga av dette. Det er særleg i to retningar eg tenker vidare der og då frå denne vesle passiaren eg overhøyrde. For det første er det korleis ein forsøker å setje ord på distinksjonar og nyansar i ulike kunnskapstypar som ein fornemmar i si eiga faglege verksemd. Dette styrkjer trua mi på at det er fruktbart å velje bort ei enkel omgrepsbasert koding av observasjons- og intervjumaterialet mitt. Omgrep vi nyttar for å skape meining i samtale er ofte mellombelse, på veg, inne i den meiningsskapande prosessen og ikkje nødvendigvis ferdige resultat av den. Difor må dei tolkast som del av den prosessen og den situasjonen der dei kjem i spel. Det gir meg også stadfesting på at "fag"-omgrepet - som eg har nytta som "sensitizing" både i skapinga av materialet og i analysane av det - er i bruk også på ein "sensitizing" måte i feltet når dei pratar om utdanning og undervisning. For det andre tenker eg vidare rundt omgrepet "metode" - kva tyder det i dei ulike faga, og hos ulike vegleiarar? Kvifor blir det sett opp mot "fagkunnskap"? Kva for implisitte forståingar av "fag", "kunnskap", "metode" og "medvit" kan det vere indikasjonar på? På dette punktet noterer eg meg spørsmål som eg bringer inn i analysearbeidet. Det framgår ikkje frå notatane frå denne spesifikke situasjonen før jul i 2017 om denne opplevinga også bidrog inn i det analytiske blikket eg har retta mot å identifisere ulike typar fagleg arbeid som føregår, og forståingar av ulike typar fagleg kunnskap som kjem i spel i vegleiingssamtalane og intervjuet eg analyserer. Men no i ettertid tenker eg at det er mogleg at dei tankerekkene denne opplevinga sette fart i, kan ha bidrege på denne måten.

Det å "tjulytte" til samtalar rundt ein er nyttig i eit feltarbeid. I dagleglivet opplever eg at det er innforstått og akseptert at nokon som sit på nabobordet høyrer det du seier, dersom du snakkar høgt nok. Dei ser deg og du kan rekne med at dei er klar over at du kan høyre kva dei seier. Om dei reknar med at du følgjer med eller ikkje, og om det er akseptert at du høyrer *etter*, er meir situasjonsavhengig, slik eg vurderer det. Dersom nokon hadde snakka lågmælt (som ville vere ein tydeleg indikasjon på at dette var ein "privat" samtale ikkje meint for andre å høyre) eller ikkje sett meg, ville eg umiddelbart tenkje at det ikkje var greitt å lytte til kva dei seier. I dagleglivet ville eg for eksempel gjort mitt for å anten fjerne meg så eg slapp å høyre kva som blir sagt, eller gjere meg synleg eller på andre måtar gjere dei merksame på at eg er innan høyrevidda.

I feltarbeidsamanheng vurderer eg det slik at det blir enda viktigare å ha nokre klare prinsipp for kva ein kan inkludere og ikkje som materiale eller som "observasjonar". Det som

dei som sit på nabobordet ikkje kan vite eller kanskje heller ikkje har medvit om, er kva eg gjer med det eg høyrer og med kva formål eg høyrer etter. Det er ikkje nødvendigvis så lett å "slette" minnet om kva eg har sett eller høyr. Det blir eit etisk spørsmål. Er det rett å inkludere offentleg tilgjengelege samtalar (slik ein vanleg samtale ved nabobordet er) som ein del av feltarbeidet når dei som snakkar ikkje er klar over at eg høyrer kva dei seier og/eller brått går inn i "feltarbeidsmodus" og lyttar observant og med ein forskingsagenda? Eg er verkeleg ikkje sikker. Kva for posisjon vil eg stille meg sjølv i som kollega? Dei eg overhøyrer er ikkje informantar, men vil mine kollegaer ved universitetet kunne vere trygge på om dei snakkar til meg som kollega eller som informant?

Eg har valt å følgje ei linje der eg lyttar og tjuvlyttar i høve det eg oppfattar som kulturelt og situasjonelt aksepterte normer. Det vil seie at eg let alt det eg erfarer potensielt inngå i feltrefleksjon og utviklinga av perspektiv og forståing av materialet i det pågåande forskingsprosjektet. Men eg let dette materialet vere *i bakgrunnen* i høve det primære empiriske materialet i studien, og eg har valt å vere restriktiv med å la konkrete samtalar eller element frå konkrete feltobservasjonar vere del av avhandlingsteksten. Eg har også late vere å notere det eg har vurdert som moglege persongjenkjennande element i sjølve feltnotatane.

Eg bur og arbeider i ein universitetsby. Eg møter dagleg menneske i ulike samanhengar utanfor universitetet som har erfaring med masterutdanning og mastervegleiing. Difor vil det vere rett å seie at fragment av feltarbeidet også har føregått i situasjonar utanfor universitetet, til dømes i lag med vennar, når eg snakkar med kjenningar eller ruslar i byen. I tillegg får eg også nyttige spørsmål frå menneske som ikkje har denne spesifikke erfaringa med mastervegleiing, som hjelper meg når eg skal forsøke å framandgjere meg sjølv frå mine teke for gitt forståing av kva som føregår i mastervegleiing.

Eg har no skildra dei ulike typane empirisk materiale som inngår i prosjektet, nokre av kvalitetane det har, samt kvantitet og omfang. Dette aleine garanterer ikkje gode resultat. Resultata er også avhengige av ein fruktbar analysestrategi. Eg har kombinert fleire analytiske framgangsmåtar i dette prosjektet, både fordi eg har ulike typar materiale og fordi eg nyttar det empiriske materialet på ulike måtar som grunnlag for å svare på dei to ulike problemstillingane i prosjektet. I det følgjande vil eg skildre korleis desse ulike framgangsmåtane er del av ein analysestrategi.

7.6 Analysestrategi

Analyse av materialet i eit feltarbeidsstudium føregår frå første stund (Fangen 2010: 208). For å verkeleggjere denne påstanden, kan eg ikkje sjå på analyse som eit avgrensa handsamings- og tolkingsarbeid som føregår på eit materiale utanfor det empiriske arbeidet i feltet eller etter at feltarbeidet er avslutta. I empiriske studiar generelt, og i dette prosjektet spesielt, der framgangsmåten ikkje er prosedyrisk men open, fleksibel og reflektiv, er det viktig å vise korleis eg har gått systematisk til verks og korleis eg har skapt systematikk i det dynamiske og fleksible arbeidet.

Ordet 'analyse' tyder å løyse opp. Overfor eit empirisk materiale inneber analyse ei *dekonstruering* av den meiningskonteksten det står i i kvardagsverda, ein dekonstruksjon som startar i det ein forskar gjer noko til materiale for ei forskingsverksemd. Analyse er meir enn å løyse opp eit materiale i bitar, det er ein måte å gjere tenkjearbeid på som også kan gjerast systematisk og metodisk. Teori har ein instrumentell verdi i denne verksemda. Teori gir verkty, i form av omgrepsarsenal og forståingsbilete, til å gjere systematisk og metodisk analyse. Dette krev at eg klargjer dei analytiske verktya. I kapittel 5 klargjorde eg det teoretiske blikket på det sosiale feltet utdanning, og i kapittel 8 vil eg gå nærare inn i det analytiske rammeverket for vegleiingssamtalen. Som eg peika på i kapittel 6, vil teori – med ei fortolkande tilnærming – ikkje berre vere eit verkty for å løyse opp, men fungerer også kreativt *rekonstruerande* når eg set bitane eg har løyst det empiriske materialet opp i, inn i nye meiningskontekstar.

Den sentrale meiningskonteksten for dei empiriske analysane i dette prosjektet er forståinga av vegleiingsrommet som eg har meisla ut i kapittel 8. Denne konseptualiseringa ligg til grunn for analysane av vegleiinga i dei to kasusa som eg har skrive ut i kapittel 9. Dette rammeverket går eg difor ikkje inn i her i kapittel 7. Her er det meir konkret korleis eg har gått fram i analysane, *korleis eg har drive med analysearbeidet* rett og slett, eg skal klargjere. Eg har nemleg ikkje følgd ei på førehand overlevert oppskrift, eg har hatt ei open tilnærming.

Kva vil ei open tilnærming bety konkret og korleis skaper eg systematikk i ein framgangsmåte som er basert på at det ikkje føreligg ein på førehand fastlagt prosedyre? Dette skal eg svare på her. I førre kapittel klargjorde eg den vitskaplege tilnærminga som ligg til grunn, og operasjonaliserte kva ei open tilnærming vil seie i dette prosjektet. For det første skal det *teoretiske rammeverket vere i spel* og vere opent for utvikling, dekonstruksjon og rekonstruksjon i møte med materialet, for det andre skal *framgangsmåten i prosjektet vere*

open for det som skjer i feltet, analyser og det teoretiske rammeverket. For det tredje skal analysen vere open for at *materialet skal "få lov til å snakke"* og gi motstand til tolkingane forskaren gjer. Dette er for så vidt tre sider av samme sak, men i det følgjande skal eg gå nærare inn på korleis eg har konkretisert ei *open analysetilnærming* i gjennomtenkte framgangsmåtar.

7.6.1 Videografi

"To remain sensitive to both theory and field is a persistent facet of videographic research" (Schubert 2006: 115). Eit sentralt tilfang til den empiriske framgangsmåten og analysestrategien i dette prosjektet hentar eg frå *videografi*, som er det Hubert Knoblauch kallar den forma for interpretativ videoanalyse han har vore med på å utvikle. Videografi er eit samlande namn på fortolkande analytiske tilnærmingar til videoopptak av 'autentiske' eller 'naturlege' samhandlingssituasjonar (audiovisuelle representasjonar av folk i handling), innan "interpretive social research" (Knoblauch et al. 2006: 13). Knoblauch ser på videografien som ein type *fokusert etnografi* (2006).

Forskningsprosessen i videografi knytter an til de viktigste aspektene ved den sosiale konstruksjonen av virkeligheten gjennom ulike spesifikke metoder:

1. Hermeneutikk og fenomenologi, og andre introspektive metoder, gjør rede for det subjektive perspektivet hos aktører og fortolkere.
2. Sekvensiell analyse klargjør den samhandlings- og situasjonsbestemte konstrueringen av mening.
3. Etnografi gjør regnskap for den institusjonelle konteksten. (Knoblauch 2008: 11, omsett av Karlsaune og Engen)

Desse tre metodiske områda knyter an til tre aspekt ved kunnskapande prosessar; *subjektiv meningsdanning*, *situert intersubjektiv meningsdanning*, og *kultivert objektiv meningsdanning*. Den hermeneutiske tilnærminga, som eg skisserte i kapittel 6, handlar i analysen om den dynamiske rørsle mellom fortolkingplan, til dømes korleis situerte element får mening frå samanhengen og dei overgripande fortolkingane møter motstand i detaljane. Den etnografiske tilnærminga i analysen handlar om at materiale frå feltarbeidet og anna kontekstuellt materiale blir brukt som forståingsbakgrunn inn i analysane av vegleiingssamtalane som situert samhandling.

Videomaterialet står sentralt fordi det gir fokus til samhandlingsprosessar, og gir høve til å analysere samhandlinga som blir representert i materialet. "Det er hvordan aktørene på et bakteppe av en hel samhandlingsscene objektiverer mening og på den måten koordinerer sine

handlingar og den meningen de har med dem, som er forskningsobjektet for videoanalysen” (op.cit.: 10). Videografi er ei tilnærming som ofte blir nytta i forskningsverksemd som søker å forstå situerte sosiale praksisar, ofte profesjonelle og institusjonelle praksisar slik som interaksjon i klasserommet, på kafear, på museum, på legevakta (Knoblauch et al. 2006). I mi videografiske tilnærming, byggjer eg tolkingsverksemda på den forståinga av tolking av sosiale handlingar som eg klargjorde i kapittel 6.2.2.

Videografi er ikkje ein bestemt metode. ”Videography is still young and no fixed rules exist as to how to go about filming and analysing real life situations” (Schubert 2006: 115). Eit premiss for videografi er at videomaterialet står i sentrum, men ikkje står aleine. Det står i samanheng med andre former for kontekstualiserande materiale. Videomaterialet står i sentrum av eit ”korpus” av ulike materialtypar. Ulike typar materiale blir analysert på ulike måtar, og videomaterialet blir analysert på fleire måtar. Dei ulike analysane føregår ikkje som isolerte og avslutta analyser i eit visst forløp, men som analytiske verksemdar som eg har veksla mellom i ein overordna ”*sensitizing*” *fortolkingsstrategi*. I dette ligg det også at det sentrale analytiske rammeverket – *vegleiingsrommet* – som eg brettar ut i kapittel 8 har vore i spel og blitt utvikla gjennom analyser av videomaterialet. Her i kapittel 7 er det altså måten eg har gått fram på og dei verktya som er knytt til denne framgangsmåten eg klargjer, medan det analytiske rammeverket er i neste kapittel.

Utforminga av framgangsmåtane har føregått gjennom utprøving. Det eg har kalla ein ”sensitizing” *fortolkingsstrategi* er enkelt sagt ei samling av ulike måtar å arbeide utprøvande i analysen av videomaterialet (både observasjonar og intervju) på, som eg vil gjere greie for hovudpunkta av i det følgjande. Det gjeld for det første korleis eg har gått fram utforskande i tidlege fasar av analyseprosessen og spesielt korleis eg har funne og brukt ”*sensitizing*” *analyseverkty*. Det handlar for det andre om å involvere andre fortolkarar og å gjere bruk av *fleire blick i analysen* på ulike måtar. For det tredje er det sentralt korleis eg har brukt ulike *transkripsjonsmåtar som analysereiskapar*. Det fjerde aspektet eg vil ta for meg i det følgjande er det eg har kalla *topografiske analyse*. Denne tilnærminga utvikla eg som ein spesifikk analytisk framgangsmåte ut ifrå utprøvande arbeid med visuelle transkripsjonar.

7.6.2 Sensitizing analyseverkty

Tolking av eit så rikt materiale som ein får gjennom videoobservasjon er ei utfordring med tanke på kor mange moglegheiter det gir og kor lett det er å tenkje seg videodata som ”gjevne” og ikkje som fortolka. Vi ser jo akkurat det som skjer? Norwood Russell Hanson seier det poengtert: ”People, not their eyes, see. Cameras, and eye-balls, are blind” (1958: 6).

Det tyder ikkje at kameralinsa eller augelinsa *ikkje* set premissar for kva vi ser. Tvert om. Ikkje minst set kameralinsa føresetnader i utsnitt. Det Hanson peikar på er at kameraet (og auget) i seg sjølv ikkje tolkar. *Det å sjå noko* føregår ikkje i sjølvø auget eller i kameralinsa. Å sjå noko er å forstå punkt med ulike lyskvalitetar i rørsle som *meningsfulle* storleikar. Det same gjeld auditive inntrykk. Vibrasjonar i trommehinna mi som resultat frå lydølgljene du har skapt i stemmebanda dine er ikkje det same som at eg får høyre ein løyndom. Forskaren tolkar det ho ser og høyrer i videoopptaka *som noko*, til dømes som personar, og som *meningsfulle* handlingar og kommunikasjon.

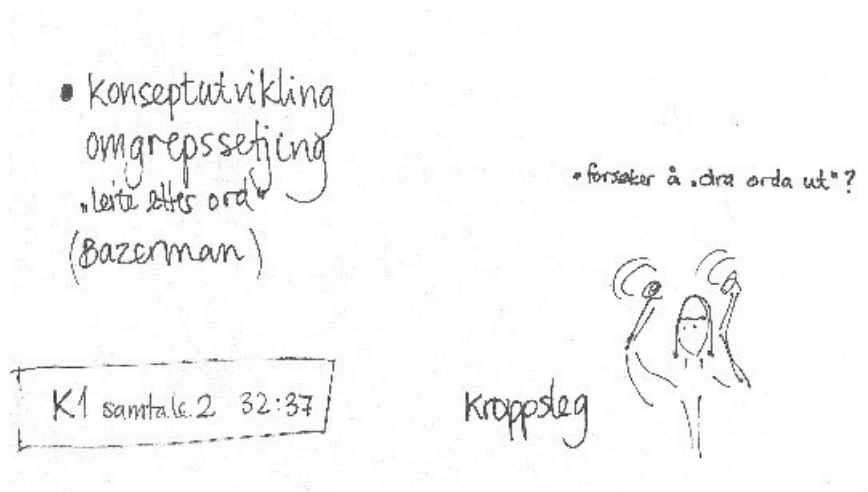
Poenget her er at det er mange lag med umiddelbare og teke for gjevne tolkingar som ligg til grunn for dei tolkingane eg klargjer og problematiserer her i rammene av vitskapleg analyse. Det er ikkje formålstenleg å problematisere alle desse laga. Eg ser heller ikkje for meg korleis eg skulle ha evna det. Men dette medvitet set ein grunnleggande inngang i "sensitizing" analyseverksemd. Alt eg tek for gjeve, alle påstandar eg gjer om kva eg ser i eit materiale kan gjerast til gjenstand for spørsmål om føresetnader. *Kva er føresetnadane for at eg meiner å sjå dette?* Og når det kjem til omgrepa eg nyttar for å verbalisere og kommunisere mine observasjonar og analysar, stiller eg også spørsmål om føresetnader: *Kva er føresetnadane for at eg meiner at dette omgrepet kan brukast for å verbalisere dette?*

I denne dialektikken mellom tolkingsbilete og omgrepsleggjering står "sensitizing" omgrep som konkret verkty, fordi dei blir brukt på ein slik måte at forskaren utnyttar meiningspotensialet, det empiriske potensialet og det teoretiske potensialet, slik eg har forklart i kapittel 6. Omgrepa som får denne funksjonen har fått ei særskilt forklaringskraft i det analytiske arbeidet, og har vist seg å gjere det mogleg å verbalisere nyanserte forståingsbilete med utgangspunkt i dei. Funksjonen til omgrepa kan vere primært knytt til inngangar i analysen (til dømes slik som 'fagleg arbeid') og/eller til resultat i analysen (til dømes 'vegleiingsrommet'). Det er ikkje mogleg å lage ei uttømmande liste over alle ord som har vore brukt på denne måten, men dei som har hatt størst forklaringskraft inngår i konseptualiseringa av det analytiske rammeverket i kapittel 8 og i dei empiriske analysane i kapittel 9.

I den første fasen – *analytisk gjennomsyn* - har analysen av videomaterialet følgt ei bestemt rekkefølge. Eg starta med å sjå gjennom opptaket nokre gongar for å få eit *overblikk*. Medan eg såg gjennom videomaterialet gjorde eg notatar som inkluderte tidsrammer og tidspunkt, skisse av kamerautsnittet, objekt og personar, hendingar som bryt opp i sekvensar og aktivitetar. Deretter såg eg gjennom videomaterialet meir *fokusert*, men likevel opent.

Hovudspørsmålet eg retta merksemda med var: *Kva får meg til å stoppe opp?* Eg noterte tidspunkt og nokre fraser (og eventuelt ei skisse) som skildra kva eg i første omgang meinte at eg la merke til i materialet. Det eg la merke til var av ulik karakter. I ettertid ser eg at desse notatane kan kategoriserast i fire grupper: a) *brot i samtalen*, b) *materialitet*, c) *non-verbal kommunikasjon og periodar utan prat*, og d) *former for fagleg arbeid og aktivitetstypar*.

Her er eksempel på notat frå fokusert gjennomsyn:



Figur 3 Eksempel gjennomsynsnotat

Dette er eit eksempel på gjennomsyn der eg har fokusert på kroppslege rørsler (non-verbal kommunikasjon). Det som gjorde at eg stoppa opp ved akkurat dette var at når eg såg på det i samanheng med det som føregjekk (den sekvensen eg tolka dette som ein del av), framstod det for meg som ein del av fagleg arbeid som eg kunne kjenne meg att i: det å forsøke å setje ord på eller framkalle rett ord for det faglege poenget eg ønska å bringe inn i samtalen. For meg såg det ut som om studenten nærmast forsøker å dra ordet fram i medvitet gjennom handrøslene ved tinningane. Gjennom å sjå på sekvensen fleire gonger med dette som ”analysehypotese”, fann eg indikasjonar som eg meinte kunne bygge opp under ei slik tolking. Eg gjorde difor dette notatet, som eg sidan bringa med vidare inn i seinare steg i analysane, der det også blei gjenstand for analytisk tvil⁷⁷.

Felles for videografiske analysemetodar er at handlingar og utsegner blir tolka ikkje berre ved hjelp av einskildståande symbolske uttrykka (t.d. omgrepa) som blir nytta ”internt” i handlinga, men også i lys av dei kontekstuelle data ein har tilgang til – t.d. den sekvensielle

⁷⁷ Eg går nærare inn på dette eksempelet som del av analysane i kapittel 9.4.2.

konteksten i videoopptaket (slik som i eksempelet over), eller data frå materialkorpuset, osv. Dette kviler på ei forståing av meiningsskaping som noko anna enn åleine å ta i bruk symbol med leksikalsk bestemte eintydige tydingar, men at ytringar og handlingar får si situerte meining i den samanhengen dei skapast i.

I den sosiale situasjonen som vegleingsituasjonen er, forventar eg å kunne sjå ei heil rekke kommunikative handlingar, både slike som er knytt til reint kroppslege uttrykk, til distanse og nærleik, til materialitet og lokalitet, så vel som til munnlege og skriftlege verbalspråklege symbol. Som Goffman peikar på, må eg opne for tolkingar for kva som er meiningfulle handlingar og kva meining dei har, både som potensielt del av objektiverte, kulturelle minisystem og samstundes ikkje tileigne kvart einaste teikn eg meiner å sjå lingvistisk karakter. Det som skjer i sjølve samtalen er unikt og sosialt fundert. Den hermeneutiske tilnærminga til vegleingsituasjonar i røynda gjer at eg må tolke einskilde kommunikative handlingar både i lys av meiningsheliskapen som blir skapt i den unike samtalen (og i det unike vegleingsforløpet) og i lys av objektiverte meiningsheliskapar slik som til dømes fagområdet, arbeidsfellesskapet eller det norske språket. "To describe the gesture, let alone uncover its meaning, we might then have to introduce the human and material setting in which the gesture is made" (1964: 133)

For å illustrere – eg har ein tenåring i huset. Tenåringar seier ikkje nødvendigvis så mykje med ord, men eit blikk kan seie meir enn tusen ord, og små nyansar i blikket (som involverer meir enn berre auga, men også stillinga på hovudet, mimikk med munn, augebryn) kan gi tusen moglege tolkingshøve. Gjennom lang kjennskap til tenåringen min, korleis akkurat hennar kropp og mimikk er "til vanleg", kan eg tyde desse små nyansane i uttrykk – som kan ha store skilnader i kommunikativ meining. Ikkje berre har eg lang kjennskap, men eg har sannsynlegvis vore med på å skape eit intersubjektivt gyldig repertoar av meiningfulle blikk (eit blikk-språk oss imellom), som står i forhold til det kulturelt objektive "blikk-språket" vi kjenner oss heime i. Eg har også ein kompleks levd og opplevd kjennskap til typiske situasjonar med tenåringen min og eit rikt kunnskapsforråd som kan bli aktualisert i den aktuelle situasjonen der eg tolkar blikket eg får. Eg er også ein deltakar i den aktuelle situasjonen, noko som gjer at tenåringen tilpassar blikket i høve ei forventning av mi oppleving av seg, og tenåringen kan modifisere blikket dersom ei tolking av min reaksjon gir ei forståing av at eg ikkje heilt har forstått intensjonen. (Eg kunne til og med spørje der og då "Kva betyr det blikket der?", men det ville erfaringsmessig føre til ein abrupt stans i samhandlingssituasjonen.) Gjennom denne komplekse kjennskapen kan eg ofte, men ikkje

alltid, tolke tenåringen på ein slik måte at eg gjennom gangen i og resultatet av våre aktuelle samhandlingsprosjekt forstår at eg sannsynlegvis har oppnådd ei adekvat forståing av den intenderte meininga til tenåringen. Denne kjennskapen og posisjonen har eg som forskar ikkje til deltakarane i forskingsprosjektet, og eg må difor forsøke å tolke kva slike handlingar i materialet tyder for deltakarane gjennom å sjå på kva for tyding det får i dei representasjonane eg har av samhandlinga mellom dei. Dette kontekstualiserande gjennomsynet av videomaterialet er difor også ein heilt grunnleggande framgangsmåte i alle dei analytiske tilnærmingane eg har gjort i materialet.

Etter det analytiske gjennomsynet som gav meg overblikk og nokre foreløpige analytiske fokuspunkt, følgde ulike analytiske tilnærmingar til videomaterialet. Nokre var felles for observasjonsvideoane og intervjuvideoane, andre var spesifikke for ein av kategoriane. Analysen av *vegleiingsrommet* er retta mot observasjonane av vegleiingssamtalane, men nyttar intervjuet som kontekstualiserande materiale. Den *topografiske analysen* (som eg forklarar nærare i kapittel 7.6.5) har eg kun nytta på observasjonane av vegleiingssamtalane. Felles for alle analysetilnærmingane er at eg har nytta transkripsjonar som analyseverktøy og brakt fleire blikk inn i analysen.

7.6.3 Fleire blikk i analysen

Videomateriale tillèt at observatørrolla ikkje eksklusivt tilfelle den einskilde forskaren i feltet. Det samhandlingsutsnittet som er dokumentert på video kan gjerast tilgjengeleg for fleire personar til ulike tider, og i ulike situasjonar. Eit argument for å nytte video som dokumentasjonsform er nettopp for å kunne gjere samhandlingssituasjonar tilgjengelege for fleire enn observatøren i feltet (Heath et al. 2010; Knoblauch et al. 2006). Videoanalyse i gruppe kan involvere personar med ulike roller i forskning, inkludert deltakarar/informantar, og det kan ha ulike formål, til dømes validering og eksplorasjon.

Forskarar som ikkje har dei same feltefaringane eller som har andre teoretiske perspektiv og analytiske rammeverk, kan potensielt få auge på andre ting enn meg i materialet. Andre sine blikk er viktige for at forskarrefleksjonen ikkje berre skal bli å sjå seg sjølv i spegelen. Mitt siktemål med å involvere andre blikk i analysen har framfor alt vore nettopp å opne opp materialet for ulike tolkingar, å utforske kva for opningar ulike teoretiske og empiriske tilnærmingar gir, og å gi kritiske blikk på sjølve forskingsverksemda. Eg fekk difor samtykke frå deltakarane i prosjektet til å gjere meg nytte av grupper i analysen av videoobservasjonar og intervju.

Eg har involvert andre personar i analysesesjonar på to måtar. For det første har eg arrangert analysesesjonar med vegleiar og inviterte forskarar, der eg har lagt fram materialutsnitt og forslag til analyser. For det andre har eg delteke med videomateriale i ei eksisterande tverrfagleg gruppe – *Diskursseminaret* – som arbeider med samtalemateriale med ulike diskursanalytiske tilnærmingar. På denne måten har eg konkret fått andre blikk på sjølve materialet, og også fått analytiske innspel med omgrep frå andre fagområde og analytiske tradisjonar enn eg sjølv står i.

Diskursseminaret er eit etablert tverrfagleg arbeidsforum for analyse og drøfting av interaksjonsmateriale. Deltakarane er forskarar og ph.d.-kandidatar frå ulike human- og samfunnsvitskapelege fagområde ved NTNU som deler ei interesse for samhandling og bruk av materiale som dokumenterer sosial interaksjon på ulike måtar. Dei fleste deltakarane har bakgrunn i tradisjonar som etnometodologi, diskursanalyse og anvendt språkvitskap (Aarsand og Aarsand 2019). Materialet som blir lagt fram for gruppa er representasjonar frå ulike interaksjonelle situasjonar. I dei tilfella materialet dokumenterer sensitive samtalar, er det materialet som leggst fram for analyse i gruppa anonymisert og transkribert for å hindre gjenkjenning. For å vere deltakar i gruppa er det ein føresetnad å godta teieplikt om innhaldet i materialet som blir kollaborativt analysert og drøfta i gruppa.

Eg har lagt fram materiale fleire gonger i diskursseminaret, og det har vore ein stor verdi for analysearbeidet å legge fram sekvensar av videomaterialet for andre forskarar med ulik erfaring frå ulike fagtradisjonar. Eit av klippa eg fekk innspel frå gruppa på, var det samme som eg brukte i intervjuet med vegleiareren i K1. Dette gjorde at eg fekk ei fleirstemmig analyse av dette klippet. I andre økter i gruppa har eg fått prøvd ut meiningspotensialet og fruktbarheita i nokre av dei ”sensitizing” omgrepa eg har nytta i analysen, ved å gi desse som verkty i analysane i diskursseminaret.

Eg har ikkje lagt fram analyseforslag eller bearbeidde transkripsjonar for gruppa fordi eg har vore oppteken av å gjere analyser i videomaterialet, og å få andre perspektiv enn mine eigne på ”råmaterialet”. Det har vore eit visst spenningsforhold mellom mitt ønske om å styre analysane i diskursseminaret så lite som mogleg for å halde det ope for dei ulike analytiske blikka som deltakarane har, og premiss som blei sett for seminaret om å klargjere analytiske inngangar og teoretisk rammeverk før analyseøktene. For meg har det vore eit medvite val å nytte andre (teoretiske) blikk i å opne opp materialet og gi motstand til mitt blikk, og arbeide meg inn mot meir fokuserte og retta analyser åleine og saman med vegleiareren min.

Den andre måten eg har fått empirisk motstand i det empiriske analytiske arbeidet på, er gjennom samtalar med personar som arbeider og studerer i feltet. Denne strategien har ikkje eit tydeleg skilje mot det som eg har kalla ”fragmentert feltarbeid”, men det eg siktar til her er når eg har lagt fram førebelse analyser og erfaringar frå prosjektet på konferansar, seminar og workshopar, i tillegg til meir uformelle kollegiale samtalar. Her har eg opplevd at nokre omgrep og forståingsbilete gir meir gjenklang enn andre i form av responsar og oppfølgjande samtalar. Dette har gitt verdifull motstand og mottak og bidrege til utviklinga av ein skilde konsept og problematisering av andre.

7.6.4 Transkripsjon som analysereiskap

Videooptak som materiale gir ein sekvensiell rekonstruksjon av sosiale prosessar. Når vi transkriberer dette materialet til tekst, gjer vi ein rekonstruksjon på rekonstruksjonen, altså to analytiske og reduserande steg i høve den sosiale røynda vi ønskjer å skape relevante data om. Men den hermeneutiske verksemda det er å ”gjenoppleve” representasjonar av samhandlingssituasjonar, gjere tolkingar av den meininga som skapast i samhandling, grunnje tolkingane ved å peike på teikn og indikasjonar i det sekvensielle materialet og gjere desse forstålege for andre tolkarar som kan gjere andre tolkingar og finne andre indikasjonar – denne hermeneutiske verksemda krev at vi omgjer observasjonar og tolkingar til eit tekstleg uttrykk. Thomas Luckmann føreslår at vi kan tenkje oss videooptak som ei form for vanskelege kvasi-tekstar (”difficult quasi-texts”), og at den hermeneutiske forskingsverksemda krev at vi gjer denne om til ein ekte tekst (”genuine text”), ”and that the group of observers become a community of textual investigators” (2006: 32).

Thomas Luckmann problematiserer å nytte tradisjonelle transkripsjonar utvikla gjennom CA (samtaleanalyse/”conversation analysis”), IA (”interactional analysis”) eller andre verbalspråkleg funderte analysestrategiar for å tekstleggjere tolkingar av samhandling i audiovisuelle representasjonar. Han var tidleg ute (på 1970-talet) med å bruke film som materiale for analyse av samhandling, og forsøkte mellom anna å nytte partituret (noteframstillinga for orkester) som inspirasjon for å transkribere synkron, multimodal kommunikasjon. Ulike aspekt ved kommunikasjonen, slik som blick, hovud, hender, osv., vart skrivi inn som ”instrument” og fekk ei linje kvar, og interaksjonen notert ”takt for takt” (op.cit.: 33). Problemet Luckmann ville adressere var at tekstlege transkripsjonar reduserte videomaterialet på ein slik måte at verdien i å ha videomateriale vart borte.

Dette synet deler eg med Luckmann. Men eg deler ikkje ambisjonen om å lage partitur som kan gi ei grafisk tidslinje som dekker alt som kan vere relevant i ein videosekvens. Det er

mange problem knytt til dette, til dømes kva for notasjonssystem som ville vere gyldig på tvers av kulturar, generasjonar og andre fellesskap med tanke på tolking av meningsfulle handlingar. Hovudproblemet, slik eg ser det, ligg i den habituerte tradisjonen å transkribere lydopptak eller videoopptak til tekst, for så å analysere denne teksten. Eg ser transkripsjonar som analyseverktøy. Transkripsjonane er hjelpemiddel i og del av analysen, og eg har gjort transkripsjonar av transkripsjonar og lagvise tekstlege og grafiske representasjonar, men alle desse sekundære rekonstruksjonane er ikkje materialet som analyserast i mitt prosjekt – dei er analytiske verktøy.

Eg gjer analyser primært i lydmateriale og i videomateriale. Storparten av mine analyser skjer gjennom ulike former for arbeid med videomaterialet – eit materiale som i seg sjølv gir ei heil rekke høve til å løyse opp den sekvensielle samanhengen. Til dømes har eg spela av videosekvensar i ulik fart, både hurtig og sakte – bilete for bilete – mellom anna for å kunne få auge på forandringar over tid og nyansar i augneblinkar. Eg har spelt av utan lyd for å kunne danne meg eit bilete av kva som skjer utan å bli merksam på kva som skjer gjennom verbal kommunikasjon. Og eg har ikkje minst spelt av nokre sekvensar om att og om att og om att for å utvikle nyanserte tolkingar.

Både kvaliteten på transkripsjonar og skisser, samt form, måte å transkribere på er utvikla gjennom analysearbeidet. Målet for transkripsjonane har sjølvstundt ikkje vore å gi videomaterialet ei *fullstendig* grafisk eller tekstleg ”omsetjing”, eit slikt mål er det vel ingen som har innan samfunnsforskninga. Målet for ”raffineringa” og utprøvinga av transkripsjonsformat har vore å gjere utsnitt og utval av kommunikative og situative element mest mogleg formålstenleg og nøyaktig med tanke på det tolkingsbiletet eg ønskjer å gi eit tekstleg og grafisk uttrykk.

Med denne innstillinga har eg hatt stor fridom i å arbeide med ulike grafiske og tekstlege verktøy, skisser, transkripsjonar og versjonar av ”partitur”. I intervjuar har eg i utstrekta grad nytta ganske enkle tekstlege omsetjingar av den verbale samtalen som eg finn i videoopptaka. Dette har eg gjort for å kunne isolere og fokusere på kva som blir uttrykt verbalt. Nokre av dei aspekta ei slik fokusering tydeleggjer er t.d. kva for omgrep blir lanserte og kven lanserer dei og kva blir og ikkje blir tematisert i tekst. Det har også gitt meg høve til å nytte former for ”innhaldsanalyse” som ei ”sensitizing” tilnærming for å finne sekvensar som moglegvis var relevante for den analytiske interessa eg hadde i observasjonsmaterialet.

Dei enkle verbaltekstlege transkripsjonane har også vore nyttige som ”orienteringskart” over samtalen, somme tider utfyllt av grafiske peilepunkt. Eg har på

bakgrunn av desse karta kunna gått fram og tilbake i det sekvensielle videomaterialet, gått inn i detaljar og ut i lengre sekvensielle forløp, og har kunna følgje nokre samhandlingsprosjekt over fleire vegleiingssamtalar. For nokre sekvensar har eg brukt variantar av Luckmanns multimodale partitur, for å kunne gå inn i detaljar i komplekse synkrone samhandlingselement. For nokre tema har eg laga det eg har kalla 'tolkingsforteljingar'. Det er narrativ som held seg ganske nært utsegner i intervju og vegleiingssamtalar, men gjennom ei omskriving får dei form som gjenforteljingar av episodar eller forløp studentane og vegleiarane har fortalt.

Eg har som nemnt også teikna mykje, både for å gi ein visuell representasjon av noko eg har sett i videomaterialet, men også brukt grafiske måtar å gjengi det eg opplever som retningar og rørsler i samtals tema eller forståingsprosessar som kjem til uttrykk i samtalanene. Eg har nytta symbolske uttrykk for observasjonar, og element som eg opplever har fått ein plass i verksemda eg observerer. Eit døme er kaffi og kaffikoppar. Kaffi og kaffikoppar blir tematisert i begge kasusa, og inngår somme tider som element som får ein viss funksjon i samhandlinga. Det kan for eksempel skape eit brot eller ein pause i samtalen, og det kan medvite nyttast for å skape brot i samtalen. Det kan også skape samhold og felles fokus, og markere etableringa av felles samhandlingsprosjekt i situasjonen. Teikningar av ein kaffikopp i transkripsjonsskissene mine vart etter kvart eit slikt symbol i mitt prosjektspesifikke notasjonssystem. Poenget med å "følgje kaffien" var sjølv sagt ikkje at eg var interessert i rolla kaffikoppar spelar i vegleiing, men at måten kaffien somme tider fekk ein funksjon inn i samtalanene kunne gi meg innsiktspunkt for å få auge på kva for samhandlingsprosjekt som pågjekk og nyansar i korleis desse prosjekta tok form.

7.6.5 Topografisk analyse

I og med at eg ikkje forstår vegleiingssamtalar som lineære replikkvekslingar (sjå også kapittel 8.2.3), trengte eg eit analytisk transkripsjonsformat som ikkje gjorde meg bunden av lineær samtaleanalyse. Eg har som sagt prøvd meg fram med ulike transkripsjonsformat. Med bakgrunn i mi forståing av personane som subjekt i ein unik, biografisk bestemt situasjon, der kunnskapsforrådet alltid er i ein aktualisert konfigurasjon, danna det seg etter kvart ei oppleving av at deltakarane i vegleiingssamtalanene deltok i å skape ei delt fagverd. Eg trengte difor eit romleg transkripsjonsformat for å teikne ned det eg meinte å sjå i materialet. Fordi eg har eit bestemt syn på meiningsskaping i samhandling som framheld det frynsete, dynamiske, ikkje-lineære og ikkje-verbale, har eg ikkje greidd å finne gode føreliggande analysemetodar

som rettar seg inn mot desse aspekta i samtaleanalyse. I staden for å leite vidare, har eg utvikla mitt eige analyseverktøy, som eg har valt å kalle topografisk analyse.

Omgrepet er inspirert av topografiske kart som i kartologi tyder kart som skildrar terreng og synlege objekt i jordoverflata, med ein viss målestokk. Innan medisin finst det også noko som kallast topografisk anatomi som dreier seg om å skildre korleis forskjellige strukturar i kroppen ligg i forhold til kvarandre. Topografisk anatomi byggjer på at ein set opp analytiske plan som ein kan skildre anatomien ut ifrå. Det høver også godt overført til ei *romleg forståing av samhandling og sosiale prosessar*, som ein kan skildre vitskapleg ved å setje opp ulike analytiske nivå eller synsvinklar.

Somme område i desse topografiske tolkingane blir fylt tett med objekt, ord, menneske og handlingar, somme felt på arket blir nærast tomme. I hovudsak byggjer tolkingane på det som blir kommunisert verbalt og non-verbalt, andre sosiale handlingar og gjenstandar som blir relevante i samhandlingssituasjonen. For å lage ei topografisk analyse har eg brukt fleire gjennomsyn, og eg har også lagt til element i dei topografiske karta medan eg har gjort andre typar analyser. Dei er likevel ikkje ”uttømmende”. Eg kunne ha valt å feste merksemda på andre typar element, og ein annan forskar ville sikkert legge merke til andre element eller tolke dei annleis. I tillegg er det mykje som er usagt, potensielt mykje ”mellom linjene” som eg ikkje får tilgang til. Eg legg heller ikkje nødvendigvis merke til kva som ikkje er der, ikkje-stad, ikkje-”presence”.

I kapittel 8 har eg inkludert ei stilisert, generisk skisse over kva for element som kan inngå i ein topografisk representasjon av ein vegleiingssamtale. Å skape slike topografiske representasjonar av heile vegleiingssamtalar har gitt meg høve til å gi eit bilete av kva for element fagverda skapt i samtalen typisk består av i dei to kasusa eg har sett på. Eg har også kunna sett på samtalan i samanheng, og sett på skilnader mellom dei, men også korleis ei felles fagverd byggast opp over tid gjennom den vegleiingsprosessen studenten og vegleiaren deler. Fordi dei topografiske analysane gir så mykje indirekte personidentifiserande informasjon, har eg valt å ikkje inkludere sjølve karta i analysen. Eg har i staden valt å verbalisere dei innsiktene som arbeidet med karta har gitt i å forstå korleis fagverda blir sett i spel i vegleiingsrommet.

Dette verbaliseringsarbeidet har føregått som del av det dialektiske arbeidet mellom teoretiske og empiriske analyser. Den forskingsverksemda som er skildra i kapittel 6 og 7 har resultert i dei analysane kjem eg til no i neste del, del 3. Her blir vegleiingsrommet i mastervegleiing konseptualisert teoretisk og demonstrert som forståingsramme for å forstå

mastervegleiing empirisk – i røynda. I forskarverksemda står ikkje verksemd og resultat som avgrensa element i ein lineær prosess. Noko av hovudpoenget i kapittel 6 og 7 har vore å synleggjere at det eg ser som forskar er avhengig av mitt blikk, og blikket har utvikla seg gjennom det eg har sett.

DEL 3 TEORETISKE OG EMPIRISKE ANALYSER

I del 1 gav eg ein inngang til mastervegleiing som ein utdanningspraksis i ein norsk institusjonell samanheng. Eg plasserte mastervegleiing som forskingsgjenstand i det norske og nordiske universitetspedagogiske fagfeltet, og klargjorde grunnlaget for dette prosjektet sine problemstillingar. I del 2 klargjorde eg den teoretiske ståstaden min og dei vitskapsteoretiske føresetnadane for prosjektet. Eg klargjorde utforminga av det empiriske arbeidet i prosjektet, korleis eg gjekk fram for å konstruere kasus, generere materiale og strategien for analysane av materialet.

Her i del 3 presenterer eg dei teoretiske og empiriske analysane. Som eg har forklart i kapittel 6, har dei teoretiske og dei empiriske analysane stått i eit dialektisk forhold. Forskararbeidet i dette prosjektet har gjennom dei to problemstillingane blitt drive i to retningar – mot teoretiske innsikter og mot empiriske innsikter. Det inneber for det første ein viss synkronitet – at eg har arbeidd fram dei empiriske analysane samstundes med utviklinga av det analytiske rammeverket. For det andre inneber dette sambandet at dei to analysane ikkje kan stå som to isolerte analyser, men at forståinga av den eine er avhengig av den andre.

Rekkefølga for presentasjonen av resultatata frå konseptualiseringsarbeidet og resultatet frå det empiriske arbeidet kunne difor like gjerne vore omvendt eller dei kunne vore presenterte integrert for å gjere eit poeng ut av den dialektiske prosessen. Eg har valt å presentere konseptualiseringa og analysen kvar for seg. Grunnane for dette er for det første fordi dei to analysane representerer to ulike aspekt ved det vitskaplege arbeidet og svarer på to ulike problemstillingar i dette prosjektet. For det andre gir det analytiske rammeverket som blir teikna opp i kapittel 8 ein del omgrep som gjer framstillinga av den empiriske analysen i kapittel 9 meir tilgjengeleg.

Det empiriske arbeidet er fundert i ei analyse av empirisk materiale som viser mastervegleiing som ein *utdanningspraksis* der vegleiingssamtalane er den sentrale *undervisningsaktiviteten*. Det teoretiske arbeidet er retta mot å *konseptualisere* vegleiing som *utdannande praksis*. Både det empiriske og det teoretiske arbeidet er retta mot *vegleriingsrommet* og potensialet dette rommet gir for *utdannande prosessar*.

Til slutt, i kapittel 10, vil eg drøfte dei teoretiske og empiriske innsiktene dette prosjektet har skapt, og kva for følgjer dette får for våre moglegheiter for å forstå kva som føregår i vegleiing og korleis institusjon, vegleiarar og studentar kan skape rom for utdannande prosessar i mastervegleiing.

Kapittel 8 ROM FOR MASTERVEGLEIING

8.1 Ei opnande konseptualisering av *vegleiingsrommet*

8.1.1 Grunnlag og formål for konseptualiseringsarbeidet

Her i kapittel 8 legg eg fram konseptualiseringa av *vegleiingsrommet*, som er, saman med kapittel 5 og 6, resultatet av arbeidet mitt med problemstilling A: *Korleis kunne vi konseptualisere mastervegleiing ved universitetet som ein utdannande praksis?* For å kunne rette forskarmerksemda mot det som går føre seg i mastervegleiing og den konteksten vegleiiing går føre seg i, treng eg analytiske reiskapar som gjer meg i stand til å sjå og gripe det eg ser i materialet med det perspektivet eg har. Utvikling av analytiske reiskapar med dette formålet dreier seg om *konseptualisering*, slik eg har forklart det i kapittel 6.4. Der forklarte eg konseptualisering både som teoriarbeidsprosess og som å gjere tankebilete handgripeleg i tekst. Klargjering og utvikling av tankebilete står i eit dialektisk forhold til tekstleggjeringa. Tekstleggjeringa vert då både ei materialisering av og eit verkty for tenkjearbeidet. Språk skaper røynd. Dei språklege bileta vi teiknar opp er ikkje berre og rett fram representasjonar av kva vi tenkjer, men konstruerer meiningssamanhengar og nye førestillingsbilete hos oss sjølve og hos dei som moglegvis lesar det vi skriv.

Formålet med dette konseptualiseringsforsøket er ikkje å slå fast ein gong for alle ein universell måte å forstå vegleiiing på. Konseptualiseringa er eit nedslag som er tufta på det forskingsarbeidet eg har gjort så langt. Det analytiske rammeverket eg arbeider fram i dette kapittelet skal ikkje berre opne opp fenomenet, men også ha opne endar. Gjennom teksten skal eg kunne komme i tale med andre som tenkjer på vegleiiing og arbeider med utdanning som involverer forskingsvegleiiing. Eg ser på samtalen – i vid tyding – som den vitskapelege arbeidsforma framfor alle. Mi konseptualisering er ikkje fullstendig annleis enn andre perspektiv på vegleiiing, men det er ei ytring i ein samtale eller fleire samtalar som allereie føregår. Formålet mitt er å lage ein ”diskutabel” modell – i positiv forstand.

Eg har kalla det eg legg fram i dette kapittelet ein *teoretisk analyse* fordi eg gjennom teoriarbeid med både empirisk og teoretisk materiale som ressursar, har forsøkt å lage ei analytisk framstilling av mastervegleiiing. På samme måte som det vi kallar empiriske analysar inneber både oppløysingar (analysering) og nye samansetningar (syntetisering), er denne teoretiske analysen eit konstruktivt tiltak – i den forstand at den er retta mot å skape ein heilskapleg (men ikkje fullstendig) måte å sjå mastervegleiiing på.

Det empiriske materialet består av observasjons- og intervjudata, feltnotatar og institusjonelle dokument knytt til dei to kasusa som inngår i prosjektet mitt, slik det er presentert i kapittel 7, og i dei empiriske analysane i kapittel 9. Det teoretiske materialet eg har brakt inn i den teoretiske analysen byggjer på det samme grunnlaget som du finn i kapittel 5 og 6, der eg la fram den teoretiske og metodologiske forankringa for prosjektet.

Eg byggjer på det proto-sosiologiske arbeidet til Alfred Schütz, også kalla mundan fenomenologi (Hitzler og Eberle 2004). Det er for det første *forståinga av mennesket, og korleis menneska skapar, opprettheld og endrar sosial røynd i intersubjektivt samvirke* som er sentral i denne samanhengen. For det andre er det *verdsomgrepet* og måten Schütz vidareutviklar forståinga av menneskeleg røynd som ei *livsverd*. For det tredje kan ein, etter mi meining, opne opp – i tydinga skape og gjere tilgjengeleg – ei fruktbar kunnskapsforståing for å skildre utdannande prosessar ved å byggje på Schütz sitt arbeid. I mitt perspektiv er det fundamentalt å sjå det eg kallar *kunnskapande prosessar* som genuint menneskelege prosessar, og det er spesielt Schütz sitt arbeid eg byggjer på når eg føreslår å forstå *kunnskap som eit dynamisk og komplekst forråd og potensial, strukturert rundt relevans og interesse, aktualisert i medvit og handling i situasjonar, og med "frynser"*. På dette fundamentet føreslår eg moglege opningar inn i ei prosessuell kunnskapsforståing i mastervegleiing som kan gjere oss i stand til å kritisk drøfte kva for utdannande prosessar det er rom for der.

Eg gjer også nytte av Peter Berger og Thomas Luckmann si klargjering av *den doble dialektikken* som kunnskap i vid forstand står i. Det vil seie korleis kunnskap på same tid både er individuell og knytt til subjektet som er i ein unik, biografisk bestemt situasjon, samstundes som kunnskap også er objektiv, knytt til fellesskapet og uavhengig av kvar einskild av oss. Kunnskap er eit dynamisk fenomen. Vidare byggjer eg på deira skildringar av korleis vi habituerer samhandling til fellesskapspraksisar gjennom *institusjonalisering* (Berger og Luckmann 1966; Berger 1967). I det følgjande gjer eg også bruk av perspektiv som gir tilnærmingar til empiriske studiar av sosialt liv; framfor alt Erving Goffman sitt omgrepsapparat kring *sosial situasjon og høvelege handlingar* (1963, 1964). På denne måten er det mogleg å opne opp – i tydinga å finne inngangar til å sjå klart *føresetnadane for* – institusjonaliserte utdanningspraksisar.

8.1.2 Å opne opp institusjonalisert praksis

I mastervegleiing kjem menneska saman fordi dei har institusjonelle roller i høve studenten sitt masterprosjekt. Rollene er ein føresetnad for at akkurat desse to (eller fleire) personane møtest, inngår i relasjonar, deltek i felles arbeid, eller har ei bestemt arbeidsfordeling. Rollene

student og vegleiar er i institusjonen, klare til å bli befolka og verkeleggjorde av konkrete menneske. Når desse menneska møtest i ein samhandlingssituasjon kan vi på eitt plan forstå det som skjer gjennom det institusjonelle rammeverket. Men som Goffman viser føregår rollespel situativt (1963, 1992). Vi er ikkje marionettar eller 'humunculi' i røynda. Vi er interesserte i å forstå kva som føregår med oss som menneske. La oss tenkje at vi møtest primært som menneske, og at roller er noko vi kan bruke, forstå, vere klar over, ignorere, avfeie og utvikle i samhandling. Då tenkjer eg at *vi må ha ei forståingsramme som går bakanfor det institusjonelt etablerte for å få auge på kva som skaper institusjonell røynd.*

Mastervegleiing er ein utdanningspraksis og situasjonen vegleiingssamtale er institusjonelt bestemt. Det vil seie – det er sjølv *typen* som er institusjonelt bestemt. Situasjonen eksisterer ikkje som denne typen situasjon utanfor den institusjonelle samanhengen *høgare utdanning*. Vitskapleg samtale, vegleiiing og forskingsvegleiing kan føregå utanfor og innanfor institusjonelle samanhengar, sjølv sagt. Men det eg tek for meg i dette prosjektet er den samtalen som går føre seg innan den institusjonelle samanhengen.

Det som går føre seg i vegleiiing kviler på praksis, altså strukturerte og meir eller mindre fikserte handlingsmønster. Felles for dei vegleiiingsforløpa eg har følgd i kasusa, er at vegleiiingspraksisen er konkretisert og organisert i og rundt *vegleiingssamtalar*. Deltakarane føreheld seg til forrådet av handlingar knytt til praksisen. På same tid oppstår handlingane i ein unik vegleiiingssituasjon, spontant og unikt for kvar vegleiiingssituasjon. Ein vegleiiingssamtale er både lukka og open på same tid. Ein kan ikkje slutte ut ifrå det institusjonelt føreskrivne kva som opnar og lukkar – og kva for rom som blir skapt og kva for prosessar som vert sett i gang.

Difor startar ikkje konseptualiseringa mi i dei institusjonelle rollene eller i politisk eller fagspesifikke mål og formål. Teoriarbeidet i dette kapittelet byggjer på det konseptuelle grunnlagssynet på menneskeleg kunnskaping og samhandling som finst hos Schütz og andre. Eg aktualiserer det og forsøker å utvikle det som grunnlag for eit pedagogisk-teoretisk fundament for å forstå utdanningspraksisar – og spesielt i dette høvet – utdanningspraksisen *mastervegleiing*. Eg meiner at det grunnlagssynet eignar seg spesielt godt til å få auge på og analysere *utdannande prosessar*.

Mastervegleiing er ein *utdanningspraksis* som går føre seg år ut og år inn ved alle norske universitet. Praksisar som *rutiniserte og institusjonaliserte* handlingsmønster, kan i utdanning gi oss føreseielege rammer for verksemda. Det tyder ikkje at vi ikkje har *handlingsrom* i utdanningspraksisar. Rutiniserte handlingsmønster er ikkje det samme som

fastlagte handlingsforløp som skal følgjast, noko vi ofte kallar *prosedyrar*. Kva som skjer i undervisning og vegleing er *prinsipielt uføreseieleg*. Kvar vegleiingsrelasjon og kvart vegleiingsforløp er unikt. I prinsippet kan kva som helst oppstå i vegleiingssamtalar.

Vegleing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet er ein kompleks og dynamisk praksis. For å få innsikt i det uføreseielege, og dei aspekta som bidreg til kompleksiteten og dynamikken, treng ein analytiske verkty som gjer ein i stand til å peike på slike kvalitetar, gripe om dei med omgrep og snakke om dei. Her ligg det eit dilemma og ei utfordring. Konseptualisering inneber objektivisering, verbalisering, forenkling og fiksering – det motsette av kompleksitet og dynamikk. Eit forenkla og fiksert forståingsbilete kan fordreie synet vårt bort frå desse aspekta.

På grunn av dette ”konseptualiseringsdilemmaet” blir det til ein viss grad utilfredsstillande å arbeide fram og tekstleggjere ei konseptualisering. Ikkje berre er fenomenet samansett og dynamisk, men også det biletet av fenomenet eg ser for meg – altså mitt eige forståingsbilete av fenomenet – er i rørsle. Det er meir nyansert og samansett enn det eg nødvendigvis greier å omgrepsleggjere. Det stiller lesaren overfor ei utfordring: Du må lese fikseringane som førebelse, og meir eller mindre fruktbare forsøk som er undervegs. Når du les må du gi deg tid, og du må stille deg inn på å sjå etter moglegheitene dette forståingsbilete kan gi deg.

Vi treng konseptualiseringar av vegleing som gjer oss i stand til å få auge på og sjå klarare komplekse og dynamiske kvalitetar ved vegleing, ikkje for å rydde desse aspekta bort frå vegleiingspraksisane våre, men for å sjå kva for potensial dei gir for å skape utdannande prosessar. Dei fikserte storleikane må med andre ord opne opp retningar inn i dynamikk og kompleksitet. Gjennom arbeidet med dette prosjektet har eg funne at *vegleiingsrom* har vore det overgripande omgrepet som har hjulpet meg å komme eit stykke på veg mot ei slik konseptualisering. Slik vegleiingsrommet er konseptualisert i denne avhandlinga, er det ein start – eit utgangspunkt for faglege samtalar med mål om å føre dette vidare til enno meir empirisk og teoretisk fruktbare forståingsbilete av vegleing.

8.1.3 Empirisk og teoretisk meiningspotensial i *rom*

Ordet *rom* – slik vi finn det i ordboka eller brukar det til dagleg – har ei dobbelheit. *Rom* ber i seg referanse til ei *utstrekning* – det opne, og samstundes ei *avgrensing* – det som set rammer for utstrekninga. I vanleg bruk peikar *rom* i konkret tyding framfor alt på *lokativ* utstrekning og avgrensing. I utdanningssamanheng tenkjer vi ofte på *rom* konkret som eit

undervisningsareal, til dømes reint fysisk eit seminarrom i eit universitetsbygg. I undervisningskonteksten brukar vi *rom* også om eit biletleig eller samansett areal der fysiske areal blir knytt saman gjennom ei digital mediering, til dømes kalla ”digital samhandlingsarena” eller ”hybride rom”.

Rom brukar vi i daglegspråket også metaforisk eller i overført tyding. For det første gjeld det *temporal* utstrekning, som til dømes i samanstillinga ”tidsrom” eller i ytringa ”eg har ikkje rom for det”. Sistnemnde eksempel peikar også mot den andre vanlege dimensjonen i ”rom” som metafor i daglegtale, nemleg som *høve*, *mogelegheit*. Vi finn denne tydinga for eksempel i synonymet ’handlingsrom’ eller i ytringa ”Er det rom for improvisasjon?”.

Meiningspotensialet og fleirtydigheita ordet ’rom’ har gir det eit empirisk og teoretisk potensial. Som eg peikte på i kapittel 6 er slike plastiske omgrep gode grunnmateriale for teoriarbeid. Dei gir rom for systematisk tenking. Ein kan dra i dei moglege bileta omgrepet gir høve for, gi dei form og mening, og systematisere dei i høve andre omgrep. Slik kan ein arbeide med teori prosessuelt – med forståingsbilete. I prosjektet mitt nyttar eg potensiala i ordet ’rom’ som overordna ramme for å kunne konseptualisere nokre av dei aspekta som opnar og set grenser for det pedagogiske møtet mellom student og vegleiar. ’Vegleingsrom’ blir omgrepet som eg forsøker å danne ein heilskap under eller ut ifrå. Det er ei spesifikk form av det generelle omgrepet ’samhandlingsrom’. Dette følgjer av at eg ser vegleing som ein spesifikk og institusjonalisert form for samhandling.

Tydinga – *rom som mogelegheit* – blir eit retningsgjevande prinsipp i mi konseptualisering. Eg ønskjer å motverke dei statiske bileta av ’rom’ og framheve dei dynamiske. Rommet sine prosessuelle kvalitetar er nemleg avgjerande. Mastervegleing er handling. Vegleingsrommet konstituerast og oppretthaldast gjennom mellommenneskeleg verksemd som skal mogleggjere og verkeleggjere utdannande prosessar. Det er eit levande rom der menneske deltek i kunnskapande prosessar. Det er eit materielt rom der fysiske kroppar handterer gjenstandar. Det er eit rom som finn stad og tek tid. Det er eit abstrakt rom, del av subjektive og intersubjektive meningsstrukturar. Analysane rettar seg mot å få eit utvida grunnlag for å kunne seie noko om moglegheitsrommet for vegleingsverksemda.

Metaforen ’rom’ gir meg ein struktur av utstrekning, avgrensing og dimensjonar, som eg kan ta i bruk for å ”møblere” (ein annan metafor) vegleingsrommet med kvalitetar på ulike nivå. *Dimensjonar* er kanskje ein høveleg metafor for å forklare korleis eg ser for meg dei grunnleggande elementa eller aspekta ved rommet som prinsipielt *opne*. ’Dimensjon’ er i fysikk brukt om dei tre måleretningane i rommet – høgd, lengd og breidde – og den fjerde –

tid – og enno fleire dersom ein driv med strengteori. Så fordi eg byggjer omgrepsmodelleringa kring 'rom' med eit opnande formål kan 'dimensjonar' nyttast heuristisk om ulike retningar som vert sett i spel i det eit vegleiingsrom dannast. På denne måten kan ein sjå for seg at kvart konkrete vegleiingsrom får sine unike kvalitetar langs slike dimensjonar, og 'dimensjonane' fungerer i metaforen ved å gi utgangspunkt og opningar for å sjå og nyansere kvalitetar og eigenskapar i vegleiingsrommet. Dei dimensjonane eg set i framgrunnen i det følgjande er likevel ikkje meint som ei uttømmende liste.

8.2 Vegleiingsrommet

Det analytiske biletet av vegleiingsrommet eg klargjer her i kapittel 8, byggjer på det teoretiske perspektivet i kapittel 5. Det er ei spesifisering retta mot eit bestemt empirisk fenomen – mastervegleiing, og det inneber også eit skifte i teoretisk nivå frå eit allmennmenneskeleg rammeverk til eit teoretisk rammeverk som i større grad er knytt til det spesifikke kulturelle fenomenet.

Eg vil forsøke å bygge opp konseptualiseringa ”stein for stein”. Eg startar med dei fundamentale dimensjonane, og byggjer på med kvalitetar som skaper kompleksitet og dynamikk. Det er to fenomen, to fundamentale byggesteinar, som konstituerer vegleiingsrommet. Det første er *møtet* og det andre er *eit felles aktuelt samhandlingsprosjekt*. Dei står i denne rekkefølgja fordi møtet er ein nødvendig føresetnad for at samhandlingsprosjektet skal kunne skapast, og gjerast felles og aktuelt. Eg startar difor med å klargjere møtet.

8.2.1 Møtet

Dette er avgjerande: *Møtet* er ein føresetnad for å konstituere vegleiingsrommet. Utan denne føresetnaden klart i medvitet, blir ei konseptualisering av 'vegleiingsrommet' meningslaus. Poenget er: Det er ikkje ein modell for eit rom vi kan lage på førehand og som to menneske kan gå inn i, gjere seg nytte av, gå ut av, og så overlata det same rommet til nokre andre. Det mellommenneskelege rommet eg snakkar om her oppstår først *i og med møtet*, og er unikt for den masterstudenten og den vegleiaren som skaper vegleiingsrommet saman.

Kva er så dette møtet? Den analytiske forståinga av møte som eg legg til grunn for vegleiingsrommet, byggjer på Alfred Schütz si konseptualisering av intersubjektivitet og *møtet andlet til andlet* som eg klargjorde i kapittel 5. Det er tre nødvendige tilhøve som konstituerer møtet andlet til andlet; at 1) to menneske deler eit felles område i tid og stad (“common sector of time and space”), og at 2) dei begge anerkjenner noko i sine umiddelbare

omgjevnader ("within the reach of my direct experience") som eit levande, medvite menneske (*du-orientering*), og at dei 3) er gjennom medvitet gjensidig orienterte mot kvarandre (*vi-relasjon*) (Schütz 1976c). Den nødvendige føresetnaden for eit møte, er at dei som kjem saman (student og vegleiar) *har medvitet gjensidig retta mot kvarandre* – at dei etablerer ein *vi-relasjon*. Den første dimensjonen i møtet er difor *menneska som møtest*.

Menneska som møtest

Når ein student og ein vegleiar møtest, er det som *levande og opplevande subjekt*. Til ei kvar tid er det levande og opplevande mennesket eit subjekt i ein *unik, biografisk bestemt situasjon*.

Mi forståing av kvardagsverda og min plass i henne byggjer på mi leving og oppleving i intersubjektivt samvirke, gjennom livsløpet mitt – ein sosial biografi. Mine erfaringar sedimenterast i mitt kunnskapsforråd, som har både subjektive og objektive sider. I min unike, biografisk bestemte situasjon, har kunnskapsforrådet mitt alltid ein aktuell struktur av relevans og interesse knytt til mitt pågåande prosjekt, og kunnskapsforrådet er eit dynamisk agens som har frynser, opningar og alltid er undervegs. Dette er det studenten og vegleieren bringer med seg inn i møtet som sosialt kunnskapande vesen, og dette er utgangspunktet for å kunne delta i kunnskapande prosessar.

Studenten og vegleieren som møtest har i større eller mindre grad felles meningsstrukturar i si livsverd. Dei har ulik biografi, og opplever ulikt i vårt felles her og no. Du som vegleiar veit ikkje heilt og fullt kva eg som student har opplevd og korleis eg opplever vårt eventuelt felles her og no – og omvendt. Vi har ikkje tilgang til kvarandre si oppleving i sin totalitet. Men gjennom intersubjektivt samvirke, har student og vegleiar tilgang til kvarandre si oppleving her og no gjennom indikasjonar og teikn som dei har høve til å tolke som meningsfulle og relevante.

Stad og tid

Eg er som medvite, opplevande subjekt, til ei kvar tid i mitt her og no, eit dynamisk punkt som følgjer meg – *min fysiske kropp* – og som utgjer nullpunktet for mi orientering i verda. Eg opplever verda som meningsfull og strukturert rundt mitt nullpunkt i soner som er meir eller mindre innan rekkevidde for meg spatiaalt og temporalt, i intimitet og anonymitet, i kjennskap, relevans og interesse ut ifrå mine pågåande prosjekt i det levande noet.

Det eg opplever i sonen innan rekkevidde – *den handgripelege sonen* – frå mitt her og no, er det eg opplever som mest verkeleg. Det det som er *aktuelt*. Det gjeld både det som reint

fysisk omgir meg – ikkje minst andre personar – men også det som eg kan gjenkalle (som minner) eller framkalle (som framtidsutsikter eller idear) i medvitnet her og no.

Vegleiingsrommet dannast og kjem i spel i det dei to menneska – vegleiar og student – møtest *ein stad*. Når du og eg møtest andlet til andlet er det så og seie samanfall i mitt *her og no* og ditt *her og no* – vi har ei *felles levande notid*. Slik skaper vegleiar og student eit felles utgangspunkt for orientering i verda, og ei *delt handgripeleg sone*.

Tida og staden (i vid forstand) der vegleiar og student møtest er *to av dimensjonane* i rommet. Som analytisk storleik kan både tidspunktet og stadpunktet for etableringa av møtet ha ulike kvalitetar og medierast på ulike måtar i røynda. Som analytisk omgrep er møtet andlet til andlet med samanfall i tid og stad ei *typisering* – ei grunnform å kunne analytisk skildre alle moglege variantar i røynda ut ifrå. Men møtet andlet til andlet er også ei *konkretisering* av vegleiing. Svært ofte føregår konkrete mastervegleiingssamtalar andlet til andlet i ein eller annan variant.

Vegleiingsrommet kan oppstå synkront i eit konkret rom med golv, veggar og tak. Når det kjem til mastervegleiing er det til og med det vanlegaste. Men vegleiing kan i prinsippet gå føre seg kvar som helst. Under eit tre, på eit båtdekk, i eit føresegnsmessig ventilert rom i ein universitetsbygning på den 63. breiddegrada eller mediert gjennom kommunikasjonsteknologi. Det konkrete rommet, treet, båten, universitetsbygget, kommunikasjonsplattforma har eksistens ut over møtet. Det er *vegleiingsrommet* som pedagogisk handlingsfelt som skapast *i møtet*.

Felles merksemd

Grunnleggande for etableringa av vi-relasjonen er at menneska som delar eit felles her og no har *medvitnet gjensidig retta mot kvarandre*. Det primære som studenten og vegleiaren bringer inn i felles merksemd er altså *kvarandre*. Dette konstituerer *møtet*.

Møtet skaper ikkje vegleiingsrommet *åleine*. Menneska som møtest, møtest i *aktivitet*. Vegleiingsrommet er ei analytisk forståingsramme for vegleiing som pedagogisk handlingsfelt – eit *samhandlingsrom*. Det finst ikkje samhandling utan at ein samhandlar *om* noko. Studenten og vegleiaren som møtest skaper eit felles handlingsfelt her og no gjennom å bringe noko inn i *felles merksemd* – det får *aktualitet*. Dei møtest *i* eller *om* noko i deira felles handgripelege sone innan rekkevidde. Det andre konstituerande elementet for vegleiingsrommet er difor *det aktuelle samhandlingsprosjektet*, altså det dei til ei kvar tid samhandlar om.

8.2.2 Eit felles, aktuelt samhandlingsprosjekt

Møtet er ein føresetnad for, og det aktuelle samhandlingsprosjektet *verkeleggjer*, konstitueringa av vegleiingsrommet. Omgrepet *prosjekt* handlar om at aktiviteten er knytt til ein prosjektert intensjon, slik eg klargjorde i kapittel 5.2.5 og 5.2.8. Ein student og ein vegleiar kan vere til stades samstundes, men ha kvar sine aktuelle prosjekt på gang, utan at dei er felles. Å danne *felles* prosjekt i samhandling krev ei intersubjektiv *samstemming* av merksemd og intensjonar. *Formålsaspektet* ved mastervegleiing som konkret utdanningspraksis blir verkeleggjort gjennom kva som blir gjort til samhandlingsprosjekt.

Det blir eit *samhandlingsprosjekt* først når det involverer to subjekt som har medvitte retta mot kvarandre og *mot det samme prosjektet dei begge opplever å delta i* (men ikkje nødvendigvis på samme måte eller like vilkår). Og det å danne *felles* prosjekt – gjer studenten og vegleiaren til *deltakarar* i vegleiingsrommet.

Dette å skape felles prosjekt i samhandling kan vere eit langsgåande ”strev” i konkrete vegleiingsprosessar, og det er heilt avgjerande for a) *at* det skapast eit vegleiingsrom, b) *korleis* vegleiingsrommet blir, og c) kva for *kunnskapande prosessar* det blir rom for der.

I mastervegleiing er det aktuelle samhandlingsprosjektet typisk eit eller anna fagleg arbeid. Det er primært gjennom dei faglege samhandlingsprosjekta at studenten og vegleiarane lærer kvarandre å kjenne som medmenneske og fagpersonar. Det er gjennom samhandlingsprosjekta at *faget* og *kunnskapsforrådet* blir aktualisert, får form og får meining i mastervegleiing. Gjennom det som går føre seg, kan vegleiingsrommet bli eit levande rom for kunnskapande prosessar.

Samhandlingsprosjektet inneber ikkje berre aktivitet. Gjennom aktiviteten gjer deltakarane noko til *gjenstand – objekt* – (både immaterielle og materielle fenomen) *for* samhandlingsprosjektet. Ein typisk materiell gjenstand er utskrift av tekstutkast, ein typisk immateriell gjenstand er resonnementet (studenten har forsøkt å verbalisere i teksten). Fordi sosiale handlingar alltid verkeleggjerast frå og i eit levande, opplevande subjekt, involverer samhandlingsprosjekt ei eller anna form for *kroppslig materialitet*.

Gjennom samhandlingsprosjekta som blir gjort felles og aktuelle i møtet, aktualiserast også konteksten som vegleiingsrommet blir skapt i. Den spesifikke og relevante konteksten til eit konkret tilfelle av mastervegleiing – *situeringa*, konfigurerast i møtet og gjennom det som blir gjort til felles samhandlingsprosjekt.

8.2.3 Vegleiingssituasjonen og vegleiingssamtalen

Eit møte mellom ein vegleiar og ein student som deltek i eit felles samhandlingsprosjekt føregår alltid "ein stad" og i ein kontekst, for å seie det enkelt. Som *fenomen i røynda* er vegleiingsrommet situert konkret mellom anna temporalt, spatialt, materielt, prosessuelt, sosialt og kulturelt, i tillegg til institusjonelt. Staden (og tida osv.) eksisterer derimot ikkje *som situering* før det blir gjort del av ein situasjon. På samme måte som møtet konstituerer vegleiingsrommet, er det også i møtet *vegleiingssituasjonen* skapast gjennom det som vert aktuelt og relevant for dei menneska som møtest.

Vegleiar og studenten bringer dei relevante forholda inn i vegleiingsrommet gjennom det som vert aktualisert i situasjonen gjennom dei felles samhandlingsprosjekta. Dei tek i bruk det sosialt tilgjengelege (objektive) kunnskapsforrådet gjennom felles deltaking i konstruksjonen av situasjonen og i det til ein kvar tid aktuelle samhandlingsprosjektet.

Objektiverte kunnskapsforråd har alltid unike subjektive konfigurasjonar. Det kunnskapsforrådet eg møter ein situasjon med inkluderer kunnskap om min eigen situasjon og det rommet og dei grensene den gir. Kunnskapsforrådet gir meg oppskrifter for å handtere rutiniserte problem, og det strukturerer verda basert på grader av kjennskap (Berger og Luckmann 1966: 56-57). Denne kjennskapen er ikkje identisk for vegleiar og studenten. Særleg gjeld dette spesialiserte praksisar og situasjonar. Dei som deltek i mastervegleiing har ulik kjennskap til verksemda, kva som er typiske og relevante problem, og ulik (grad av) rutinisering av oppskrifter for å løyse dei.

Vegleiar og studenten er element i kvarandre sine situasjonar, og i den naturelege innstillinga tek vi for gitt at den andre opplever vår felles verd for alle praktiske formål likt oss sjølve. Særleg i ein ny vegleiingsrelasjon, og der studenten og/eller vegleiar ikkje har ei viss grad av rutinisering av oppskrifter for situasjonen, blir ikkje dette nødvendigvis teke for gjeve.

Somme situasjonar er prega av at dei som møtest ikkje finn brukbare referansepunkt for situasjonsforståing. Der alt eller noko verkar framand, nytt og uforståeleg, kan ein sjå på det å *forsøke å forstå situasjonen* ved hjelp av å tolke kvarandre sine moglege teikn og potensielt meiningsfulle handlingar som eit samhandlingsprosjekt. Eit første møte mellom ein "fersk" student og ein "uerfaren" vegleiar i ein heilt ny vegleiingsrelasjon, vil kunne ha element av ein slik situasjon der samhandlingsprosjektet først og fremst blir å *forsøke å forstå kvarandre, å forstå situasjonen og kva som er høvelege og relevante handlingar*. Korleis deltakarane

definerer situasjonen, skapast ikkje berre av *at* dei er til stades, men også det kunnskapsforrådet dei bringer med seg inn og den aktuelle konfigurasjonen.

Deltakarane i vegleiingsrommet har alltid ein ulik ”inngang”, ikkje berre i kraft av å vere ulike subjekt, men også fordi kunnskapsforrådet for denne spesifikke verksemda som mastervegleiing byggjer på ulike biografiske grunnlag. Studenten har i dei fleste tilhøve ikkje gjort eit masterprosjekt før. Vegleiaren har gjort eit masterprosjekt eller tilsvarande, og kanskje også vegleia masterprosjekt tidlegare. Eg går nærare inn på korleis ulikskap mellom deltakarane i vegleiingsrommet bidreg til å skape dynamikk i kapittel 8.3.4. Det eg vil poengtere her, er at det i vegleiingssituasjonen – som i kanskje dei fleste konkrete sosiale situasjonar – vil vere ulike kjennskap til typen situasjon, og slik vil det i røynda ofte vere slik at den eine opplever, tek og får større *eigarskap til situasjonsdefinisjonen* og kva som kan reknast som høvelege handlingar.

I mastervegleiing er det oftast vegleiaren som får dette eigarskapet i situasjonen, og i ein slik situasjon kan ein stille spørsmålsteikn ved kva for høve og form for deltaking studenten har i å forme vegleiingsrommet. Det er viktig å hugse at danninga av vegleiingsrommet krev deltaking frå både student og vegleiar. Dette postulatet er ikkje etisk grunngeve, men det handlar om at både student og vegleiar er avhengige av å danne felles, aktuelle samhandlingsprosjekt for at vegleiingsrommet skal ha liv. Ein vegleiar kan ikkje tvinge fram den samstemminga av intensjon og merksemd som er naudsynt for å danne felles prosjekt.

Situasjonsbestemminga er altså for det første knytt til at det som fins potensielt i sosialt tilgjengelege (objektive) kunnskapsforråd og sedimentert i unike, biografisk bestemte kunnskapsforråd, *aktualiserast og gjerast gyldig* i ein konkret vegleiingssituasjon. Det er i røynda ikkje snakk om at student og vegleiar enkelt hentar fram og brukar relevant kunnskap for å forstå og handle meiningsfullt i situasjonen. Definerings av situasjonen går føre seg i situasjonen og det føregår langsgåande ei forhandling og habituering av høvelege handlingar spesifikke for akkurat dette vegleiingsrommet. Objektive og subjektive meiningssamanhengar blir brukt som ressursar inn i denne forhandlinga som føregår gjennom samhandling i vegleiingsrommet. Habituering gjer vegleiingsverksemda føreseieleg og handterbar for deltakarane.

For å framheve dette poenget, vil eg ta eit steg ut av vegleiingsrommet ein augneblink, og illustrere dette ved ein daglegdags aktivitet frå ein heilt annan samheng enn vegleiing; *å handle i butikken*. At samhandlingsprosjektet mellom ein kunde og den tilsette i kassa i

daglegvarebutikken er å gjere ein handelstransaksjon kan vere klart for deltakarane og for alle røynde butikkundar utan at nokon av dei treng å ha medvitet retta mot *at* det er det.

Samhandlinga kan vere habituert og prega nærast av automatikk, og bygge på kroppsleggjort kjennskap til klart definerte *høvelege handlingar* knytt til *relevante objekt*, for *institusjonaliserte roller* – kunde og seljar – i ein *institusjonalisert samhandlingsituasjon* – handle i butikken.

Samhandlingsprosjekta i vegleiingsrommet er institusjonelt situerte

Mastervegleiing er ei institusjonalisert form for samhandling og verksemd. Uavhengig av konkret tid og konkret stad vil mastervegleiing vere *institusjonelt situert*, i Noreg til ein høgare utdanningsinstitusjon. Institusjon er difor også ein dimensjon som har betydning for vegleiingsrommet.

Mastervegleiing som verksemd er knytt til prosjektet til masterstudenten. Det overgripande formålet med verksemda er studenten sitt arbeid med masterprosjektet sitt. Dette skaper eit utgangspunkt for ein felles overgripande intensjon om fullføring. Frå vegleiaren si side er det å vegleie studenten sitt arbeid fram til levering ”jobben som skal gjerast”, frå studenten si side inneber dette formålet å fullføre eit masterprosjekt som materialiserast i ei masteravhandling.

Dette er ein institusjonell føresetnad for verksemda. Nokon skal gjere eit arbeid saman, der det er ei rollefordeling og i det langsgåande arbeidet som skal føre til eit resultat. Institusjonell situering kan føre med seg lukka rammer til dømes i form av formelle strukturar, eller av habituerte sett av høvelege handlingar. Men ein kan ikkje slutte frå institusjon til rom. Mastervegleiing er i mellommenneskeleg verksemd som skjer som del av ei eller anna form for sosial orden eller ordna dynamikk, men som mellommenneskeleg verksemd er den også prinsipielt open og uføreseieleg.

Ein kan nemleg ikkje slutte eintydig frå den institusjonelle typen situasjon til kva som er det aktuelle og relevante samhandlingsprosjektet for deltakarane i situasjonen. Om eg byggjer vidare på butikkdømet over er det lett å sjå at det ikkje nødvendigvis berre er *eitt* samhandlingsprosjekt som går føre seg samstundes. Seljaren og kunden kan gjennom den automatiserte handelstransaksjonen finne rom for eit anna samhandlingsprosjekt, for eksempel å flørte. Vi kan til dømes sjå for oss at gjennomføringa av det rutiniserte samhandlingsprosjektet (å handle i butikken) havnar i bakgrunnen, fordi vi nesten ikkje treng å ha medvit om dei einskilde handlingane som fører til prosjektets suksess. Det kunne gi rom

for at flørteprosjektet fekk tre i framgrunnen og gjerast til *felles aktuelt* samhandlingsprosjekt gjennom kommunikative handlingar (alt frå verbalutsegner som eksplisitt gjer prosjektet til kjenne, til implisitte, men ”umiskjennelege”, måtar samhandlingsprosjektet blir utført på).

Tilbake til vegleiingssituasjonen; frå eksempelet over kan vi sjå for oss at det er visse samhandlingsprosjekt som ”høyrer (meir eller mindre) heime” i vegleiing. Vi kan sjå for oss at det er visse samhandlingsprosjekt som er meir eller mindre *typiske* i vegleiing, og det kan til og med hende at det er visse samhandlingsprosjekt som er *distinkte* for vegleiingssituasjonar. Erving Goffman tydeleggjer desse nyansane i sitt konseptualiseringsarbeid knytt til *sosial situasjon* og *situert aktivitet*. Han lagar eit analytisk skilje for å kunne drøfte kva for aspekt som er *kun situerte* (”merely-situated”) i den sosiale situasjonen – som tyder at aktiviteten like gjerne kan skje utanfor ein situasjon, og kva som i ein gitt situasjon vil vere *situasjonelle* (”situational”) aspekt, som er distinkte for situasjonen og ikkje skjer utanom situasjonen (1963: 22).

Eg vil overføre denne allmenne distinksjonen Goffman gjer her til vegleiing spesifikt. Ein kan sjå for seg at ein student kan få tilbakemelding på eit tekstutkast utan å delta i ein vegleiingssituasjon, medan å delta i ein samtale med vegleiaren der tekstutkastet som heilskap, delar og aspekt av det, einskildomgrep og faglege perspektiv blir gjort til gjenstand for ei felles utforsking og nyansert drøfting ikkje kan skje utanfor ein vegleiingssituasjon. Desse sistnemnde aspekta ved vegleiingssamtalen er situasjonsbestemmande.

Vegleiingssamtalen

Eg vil seie at vegleiingssamtalen er ein særskilt situasjon innan mastervegleiing, som kan ta form og vere situert på tallause måtar. Samtalen (i vid forstand) er kjerneverksemda i vegleiing. Det er framfor alt samtaleverksemda som skaper eit prosessuelt vegleiingsrom og gir det utstrekning og grenser, retningar og dynamikk. Samtalen er også ei sentral fagleg arbeidsform, og ein sentral vitskapleg arbeidsmåte. Gjennom samtalen stimulerast deltakarane til *refleksjon* og *artikulasjon*. Vegleiingssamtalen og –prosessen har eit kreativt potensial som konstituerast ved at to (eller fleire) kjem saman i ein kommunikativ prosess.

Vegleiingssamtalen har ein sentral plass i dette prosjektet, og eg vil i det følgjande klargjere kort nokre av dei elementa i mitt perspektiv på vegleiingssamtalen som har betydning for fokuset i denne avhandlinga. Eg vil halde det som eit opent spørsmål om det er noko som er *distinkt situasjonelt* i mastervegleiingssamtalar, men eg vil gjennom resten av kapittel 8 utforske nokre forslag til *distinkte moglegheiter som vegleiingsrommet gir*.

I hovudsak gjeld dette samtalen som *kunnskapande verksemd*⁷⁸. Det første eg vil poengtere er korleis vegleiingssamtalen eksplisitt er ein arena for å tematisere og utvikle kunnskap. I mastervegleiingssamtalar, som i alle utdannande verksemdar, er det aktualiserte kunnskapsforrådet til deltakarane i samtalen ikkje berre ein føresetnad for situeringa, det er også eit sentralt element i det felles samhandlingsprosjektet. Typisk blir kunnskapsforrådet til studenten og til vegleiaren (og dei objektive sidene ved kunnskapsforrådet, for eksempel uttrykt i faget) gjort til gjenstand og motiv for samhandlingsprosjektet.

”Aleine ville eg ikkje eksistere på ein forståande måte”, er eit kjent sitat frå Jon Helleenes (1992: 90). Samhandlingsprosjekta i vegleiing er typisk knytt til forståing. Det handlar for eksempel om å *få den andre til å forstå* kva du meiner, eller å *forstå kva den ser for seg*. Det handlar kanskje om å forhandle fram *felles forståing* for eit arbeid, for kriterier, for framgangsmåtar eller tenkjemåtar gjennom ulike former for fagleg arbeid. I *utdannande faglege samtalar*, aktualiserer det faglege arbeidet typisk kunnskapande prosessar knytt til forståing.

I ein fagleg samtale mellom student og vegleiar føregår det ei felles forhandling om kva som gir mening som fagomgrep og faglege uttrykksmåtar for dei fenomena dei forsøker å nærme seg gjennom forskingsarbeidet. Charles Bazerman tematiserer det dynamiske arbeidet med konsept i samband med fagleg skriving og *å lære og å undervise* fagleg skriving:

Concepts dynamically move in and out of minds, crystallized in words that mediate the activity and meanings of social groupings, to be constantly reformulated in each interaction (2012: 270).

Alle meningsberande teikn får situasjonell mening knytt til meningssamanhengen der og då i vegleiingssamtalen andlet til andlet, både dei som oppstår som teikn der og då (t.d. blafring med eit ark) og dei teikna som er del av eit objektivert meningssystem med kulturell og institusjonell gyldighet utanfor situasjonen (t.d. fagspråklege uttrykk).

Eg kallar det ei 'forhandling' fordi det ikkje er snakk om 'overføring' eller 'innlæring' som unilaterale, lineære rørslar, og fordi både studenten og vegleiaren sine konseptuelle forståingsbilete blir sett i spel. Kunnskapsforrådet til vegleiaren som meir erfaren fagperson har typisk fleire avklarte og sedimenterte område knytt til faget, medan studenten som mindre

⁷⁸ Samtalens plass i læring, forståing og kunnskapsutvikling er sentralt i fleire store og lange fagtradisjonar som ofte går under merkelappen ”sosiokulturelle perspektiv” (sjå t.d. Dysthe 2001). Mitt perspektiv, som mange kanskje også vil kalle sosiokulturelt, og som byggjer i hovudsak på arbeida til Alfred Schütz, står ikkje i motsetnad eller konflikt til desse, men har tvert om mange parallelle tilnærmingar og konseptuelle forståingar.

erfaren fagperson typisk har meir uavklarte strukturar i kunnskapsforrådet knytt til faget. Ein fagleg samtale som gjer *forståing* til gjenstand for aktiviteten, er sjeldan ei "leksikalsk" avklaring, men ei utforsking av moglege meningsfulle samband mellom ord og forståingsbilete, eller mellom ting, tekst og tanke. Jon Hellesnes seier noko av det samme slik:

"Det forståande subjekt prøver forståinga si ut på medsubjektet på ein slik måte at dei to forståingshorisontane etter kvart glir over i kvarandre, og begge forstår noko dei før ikkje forstod. Dette er dialog" (1992: 90).

Dette fører oss over på det andre hovudpoenget mitt; vegleiingssamtalen er prinsipielt uføreseieleg og open. Samtalen har potensial for å vere ein skapande prosess som går ut på å *oppdage* noko i *felleskap* i vegleiingsrommet. Noko kan oppstå mellom oss i ein fagleg samtale, som til då ikkje har oppstått i mi tenking. Eg kallar dette *sosial kreativitet*. Helle Alro og Marianne Kristiansen held dette fram som ei sentral oppleving også som vegleiar:

Den situation har vi oplevet adskillige gange som supervisor. Her har vi bagefter tænkt: "Hvor kom det forslag fra?" Det mest præcise svar vil nok være: "Det oppstod imellem os" (1998: 19).

Eg ser på ein av dei distinkte moglegheitene vegleiingsrommet gir er samtalen som eit slikt skapande mellomrom.

Det ligg særskilte høve til eit slikt kreativt mellomrom i vegleiingssamtalar andlet til andlet, der student og vegleiar dannar ei felles handgripeleg sone. I møtet andlet til andlet har dei begge mest direkte tilgang til kvarandre og den andre sitt subjektive medvit gjennom kroppens primære uttrykksformer. Dei har også mest direkte tilgang til kvarandre sine umiddelbare omgjevnader, inkludert materielle objekt og dei kan skape ei felles, konkret 'arbeidsflate' og 'arbeidsrom'. Det gir altså ikkje berre moglegheit for rik dynamikk i forståingsarbeid gjennom felles refleksjon og artikulasjon, men også dynamikk og høve til direkte felles engasjement i materialiteten i det faglege arbeidet. Variasjonen i kva som kan gjerast til eit felles aktuelt samhandlingsprosjekt i ein vegleiingssamtale andlet til andlet er høg. Det som føregår i vegleiingssamtalar andlet til andlet meiner eg difor er avgjerande for korleis vegleiingsrommet blir konstituert og korleis rommet utviklar seg gjennom vegleiingsprosessen.

Intensjonen min har vore å starte i ei konstituering av vegleiingsrommet med utgangspunkt i møtet andlet til andlet her og no som eit *analytisk utgangspunkt* for å nærme seg i prinsippet alle moglege variantar av vegleiing i røynda og for å forstå ulike sider ved *konkrete* mastervegleiingssamtalar, -situasjonar, -prosessar eller -relasjonar – også dei som involverer fleire personar, asynkrone samhandlingsprosessar og ulike institusjonelle

situeringar. Slike kvalitetar vil eg male vidare ut i det følgjande underkapittelet der eg drøfter nokre sentrale aspekt ved dynamikken i det levande vegleiingsrommet.

8.3 Eit levande vegleiingsrom i vegleiingssamtalar

Rommet er eit levande rom, eit felles, dynamisk *handlingsfelt* med frynser og grenser som heile tida er i rørsle. Dette felles handlingsfeltet er ikkje eit generelt, fastlagt felt som ventar på å bli fylt av fastlagte handlingar. Det oppstår og får form og innhald gjennom samhandling.

Fordi utdannande prosessar er den overgripande målsetjinga for mastervegleiing som undervisningspraksis, er det sentralt å tydeleggjere prosessuelle og dynamiske kvalitetar ved det levande vegleiingsrommet. Ordet 'prosess' kjem frå latin og tyder noko slikt som å 'bevege seg framover'. Når det er snakk om kunnskapande og utdannande prosessar, er det ikkje universalt gitt kvar vi havnar dersom vi beveger oss "framover". Kva som skal utgjere punktet for å stake ut retninga "framover", er eit av grunnlagsproblema i pedagogikk og didaktikk – og dreier seg om kva ein set som mål for den oppdragande eller utdannande verksemda. Korleis ein går fram for å bevege seg mot målet er heller ikkje universelt fastlagt, det er ikkje det samme som å følgje 'prosedyrar'.

Vegleiingssamtalar – som eg nyttar som utgangspunkt for å konseptualisere vegleiing som verksemd – er prinsipielt utføreseielege situasjonar. Det er verken dei institusjonelle rammene, eller den didaktiske framgangsmåten, eller relasjonen mellom deltakarane som *aleine* skaper rommet. Det er heilskapen av desse dimensjonane, *slik dei blir verkeleggjorde i kvart tilfelle gjennom det felles aktuelle samhandlingsprosjekta* som skaper det levande vegleiingsrommet. Eg nærmar meg prosessuelle kvalitetar med utgangspunkt i *vegleiingsverksemda* og vegleiingsrommets *situering*, med vekt på opne opp dimensjonar som skaper dynamikk.

Dynamikk handlar om rørsle og kraft – liv og driv. I fysikken er dynamikken det området som skildrar samanhengen mellom rørsler og dei kreftene som verkar. Dynamikk er slik sett ein god "sensitizing" metafor i konseptualiseringsarbeidet retta mot pedagogisk føresetnadsproblematikk. Med ein intensjon om å forstå vegleiingsrommet som moglegheitsrom blir dei dynamiske aspekta – kva som moglegvis kan skape rørsle og kva for rørsler vi moglegvis kan skape – sentrale. Dei dynamiske aspekta eg vil nærme meg her i det følgjande er knytt nettopp til vegleiingsrommet som eit *felles aktuelt handlingsfelt*. Det er sosial handling – i den vide tydinga eg har klargjort tidlegare – som konstituerer dette rommet, og det er handling som skaper *driv*.

8.3.1 Dynamikk i kommunikasjon andlet til andlet

Ein vegleiingssamtale som inneber at student og vegleiar er på same stad til same tid gir eit særskilt høve til å skape eit kreativt felles handlingsrom. Det er særleg tre tilhøve eg vil framheve og klargjere her. For det første gir andlet til andlet-situasjonen særskilte moglegheiter til å skape felles merksemd og å drive ”merksemdskrevande” arbeid i fellesskap. For det andre gir den direkte og umiddelbare opplevinga av den andre høve til å drive med nyansering og kompleksitet i strukturering av kunnskapsforrådet. For det tredje gir vegleiingssamtalar andlet til andlet høve til å inkludere materialitet (både kropp og ting) inn i det faglege arbeidet.

Som eg var inne på blant anna i kapittel 5.2.5, kan mine pågåande aktuelle prosjekt gli inn og ut av bakgrunn og forgrunn i mitt medvit. På samme måte kan vi gli inn og ut av aktiv deltaking i pågåande aktuelle samhandlingsprosjekt så lenge vi er situert i eit møte med eit anna menneske, gjennom at merksemda rettar seg bort frå mennesket ved sidan av meg og delvis eller fullt og heilt rettast inn mot noko anna, for eksempel det eg lesar på skjermen på laptopen min. Det at eg er medviten om at den andre sitt medvit om meg er så umiddelbart tilgjengeleg andlet til andlet, gjer det likevel vanskeleg å ”forsvinne” heilt eller over lang tid. I ein vegleiingssituasjon andlet til andlet framstår deltakarane som fullstendig verkeleg for kvarandre og distansen mellom dei er i prinsippet minimal. Det inneber gjerne eit visst strev å unngå å danne ein vi-relasjon til eit menneske som er orientert mot meg i min umiddelbare sone innan rekkevidde.

Forholda ligg til rette, for å seie det litt enkelt, for å skape *felles merksemd om kvarandre og om noko* i vegleiingssamtalen andlet til andlet, og dei ligg også til rette for å drive ”merksemdsarbeid” – altså forhandle om kva som skal få merksemd.

Det faglege arbeidet i vegleiingssamtalar involverer aktivitet som aktualiserer og utviklar (strukturere) kunnskapsforrådet til både student og vegleiar. I vegleiingssamtalar andlet til andlet er den andre sin subjektivitet tilgjengeleg for meg gjennom eit ”maksimum av levande indikasjonar”, og min subjektivitet er gjensidig tilgjengeleg for den andre, gjennom ei vedvarande veksling mellom din og min ekspressivitet:

[I]n the face-to-face situation the conscious life of my fellow-man becomes accessible to me by a maximum of vivid indications. Since he is confronting me in person, the range of symptoms by which I apprehend his consciousness includes much more than what he is communicating to me purposefully. I observe his movements, gestures and facial expressions, I hear the intonation and the rhythm of his utterances (Schütz 1976c: 29).

Student og vegleiar har ikkje fullstendig ”direkte” tilgang til den andre sin subjektivitet, men har eit maksimum av moglegheiter til å tolke den andre, både gjennom det personen kommuniserer til meg, men også gjennom alle dei ”symptom” dei legg merke til og finn meiningsberande for å danne seg eit bilete av kven personen er, hens subjektivitet og medvit.

Dette tyder at vi kan delta i felles refleksjons- og artikulasjonsarbeid i vegleiingssamtalen utan at vi treng å tenkje eller verbalisere ”ferdig”. Studenten kan gjennom uferdige ytringar, fragment av ord, gestar, teikningar, osv. invitere vegleiaren inn i sin eigen refleksjons- og artikulasjonsprosess.

Vi nyttar ikkje berre verbalspråk for å skape mening i *faglege samtalar* andlet til andlet. Kroppen – som er utgangspunkt for alle kommunikative handlingar – ”blir med oss inn” i det kommunikative rommet og gjer det mellommenneskelege rommet til eit ”mellom-kroppslig” rom. Studenten og vegleiarane sine kroppar er så tilgjengelege for kvarandre at det heile tida finst som potensial å gjere det Zali D. Gurevitch kallar ”a *leap into non-distance*” (1990: 193), det vil enkelt sagt seie å ”komme borti” den andre. I vegleiingssamtalar er den andre sin subjektivitet prinsipielt tilgjengeleg for meg gjennom auditive, visuelle og taktile teikn, og eg kan nytte heile min ”tilstedeværelse” i meiningsskapande prosessar saman med den andre, inkludert aspekt som gjer seg bruk av kroppslig distanse og nærleik. I ”forlenging” av kroppen kan studenten og vegleiaren også nytte objekt, for eksempel tekstutskrifter, bøker, skrivesaker, datamaskiner, labutstyr, verktøy, osv. Vegleiingssamtalar inneber ikkje berre ”prat”, men også materielt arbeid som involverer både kropp og ting.

8.3.2 Dynamikk i stad og tid

For å møtest andlet til andlet må personane vere på den same *staden* på same *tid*, elles går dei glipp av kvarandre. I kvardagen er ikkje *samanfall* i stad og tid nødvendig for at ein student og ein vegleiar skal kunne snakke saman. Dei kunne ta ein telefonsamtale, då er det samanfall i tid, men ikkje i stad (nødvendigvis). Dersom dei går ein tur medan dei drøftar ei problemstilling, er det *samanfall* i tid og stad for møtet, men *møtet rører seg* både i tid og stad. Gjennom ei brevutveksling kan ein halde ein samtale gåande utan samanfall i tid eller stad. Tenk til dømes på ei e-postutveksling mellom ein masterstudent i Noreg og ein vegleiar på New Zealand.

Variasjonen av konkrete møte og situasjonar i røynda er tallaus. Alt frå korte, flyktige møte – som møtet mellom to ukjende personar som møtest for einaste gong i butikkdøra, den eine på veg inn og den andre på veg ut; til distanserte møte som strekk seg over lang tid – som

når ein professor i New Zealand svarar entusiastisk på spørsmåla i e-posten frå masterstudenten i Noreg som henvender seg fordi hen har funne ut at dei arbeider med det same; til lengre, meir intense møte – som møtet mellom to gamle rivalar i ein langdryg og blodig boksekamp. Allereie i desse eksempla er det ikkje berre stad-, tid- og prosjektdimensjonen som er skilnadane eg har gitt dei. Eg har også mala andre kvalitetar inn i dei, for eksempel intensitet og kjennskap, ein implisitt ”scenografi” med tilgjengelege objekt og fysiske og sosiale omgjevnader, tilknytning til langsgåande prosessar og samhandlingsprosjekt, mogleg institusjonell og kulturell situering, og indirekte har eg antyda graden av fysisk kontakt som ein kvalitet i skilnaden mellom møta.

Tids- og stadsdimensjonane gjer det mogleg å identifisere relevante skilnader i kva for rom som kan oppstå i møte der deltakarane deler ei felles levande notid, og i møte der stads- og tidsdimensjonane er i spenn. Særleg tidsdimensjonen i kunnskapande prosessar er relevant for å drøfte handlingsrommet i mastervegleiing. Kunnskapande prosessar krev høve til å kunne *dvele* – å la noko ”fyller” medvitet over tid. Tids- og stadsdimensjonane gir også fundament for å synleggjere konkrete forløp og *prosessuelle kvalitetar* ved vegleingsrommet.

8.3.3 Dynamikk gjennom aktualisering og potensialisering

Dei prosessuelle kvalitetane ved vegleingsrommet er avgjerande. Student og vegleiar skaper *driv* gjennom det dei driv med. Det er gjennom dei aktuelle samhandlingsprosjekta at *faget* og *kunnskapsforrådet* blir aktualisert og vegleingsrommet blir eit levande rom for kunnskapande prosessar.

Aktualisering er det sentrale elementet (”krafta”) som skaper dynamikk. Ordet 'aktuell' stammar frå latin der det tyder ”verksam”, og har samanheng med 'akt' (”handling”) og 'agere' (”handle” og ”setje i rørsle”). Aktualisering, slik eg nyttar det her, peikar både på å bringe noko *inn i eit her og no*, og på at noko *blir verksamt*, gitt rom og relevans i eit pågåande prosjekt. Prosjekt er i seg sjølv heile tida i rørsle, drive av kva vi som deltek gir merksemd og intensjonalt medvit.

I aktualisering mobiliserast og konfigurast kunnskapsforrådet slik at det er mogleg å knyte nye opplevingar til komplekse og ordna meningssamanhengar, det vil seie skape mening i den pågåande aktiviteten i vegleingsrommet. Kunnskapsforrådet ordnar mening i komplekse samanhengar i ulike område og mønster. Schütz kallar slike mønster for erfaringskjema (”schemes of experience”) (1967: 82). Å peike på at kunnskapsforrådet har

ein *aktuell* konfigurasjon, inneber mellom anna at ikkje alle desse skjema framstår like klare eller tilgjengelege for meg i eit levande her og no:

Rather the schemes have their horizons and perspectives, their lights and their shadows, depending upon the degree of attention which the Ego bestows upon them (Schütz 1967: 83).

Gjennom å rette merksemda mot dei, gir eg ulike meiningssamanhengar aktualitet i mitt her og no – altså i *den handgripelege sonen innan mi rekkevidde*. Vegleiingssamtalen er ei verksemd som nettopp går ut på å bringe meiningssamanhengar inn i deltakarane si levande notid gjennom kommunikasjon og alt det vi driv med i vegleiingsrommet.

På denne måten blir aktualisering til ein *samskapt funksjon* i det som føregår i vegleiingssamtalar. Dette tyder ikkje at studenten og vegleiaren treng å *samarbeide* i enkel forstand. Ein krangel er også eit samhandlingsprosjekt ut ifrå denne forståinga, gitt at deltakarane deler intensjonen om å krangle eller få rett. Felles aktualisering handlar om å skape felles merksemd og oppleving av at vi held på med det samme, at vi deltek i samme prosjekt. Om vi går tilbake til butikkdømet igjen, kunne det sjølvstøtt vere at det berre var kunden som hadde flørtinga som prosjekt, og som av ulike grunnar ikkje lukkast med å danne felles intensjonar og merksemd om dette prosjektet med den som hjartet hadde kåra som den prosjekterte deltakaren i det *potensielt felles* samhandlingsprosjektet. Manglande interesse for intensjonen frå seljaren si side kan vere ein grunn til at det ikkje lukkast å opprette dette som felles prosjekt, men det kan også vere manglande merksemd om intensjonen og prosjektet. Som eg poengterte i 8.2.2; å skape felles merksemd og intensjonar er i seg sjølv eit avgjerande og langsgåande 'strev' i samhandling.

Dynamikken knytt til aktualisering handlar ikkje om merksemda enkelt sagt er ”av eller på”. Som eg har vore inne på fleire gongar i denne avhandlinga, medvitet er plastisk og merksemda har ulike modi. Dette gjer oss i stand til å handtere komplekse medvitsprosessar og komplekse samhandlingsforløp parallelt i aktuelle samhandlingsprosjekt. Og dette er avgjerande for den dynamikken som kan skapast i vegleiingsrommet.

Det tyder for eksempel at samhandlingsprosjektet ikkje treng å vere ei synleg eller klar ”arbeidsoppgåve”. Deltakarane kan oppleve det uklart eller udefinert, og det treng ikkje å bli oppfatta som eit (medvite) prosjekt av deltakarane sjølve. Det tyder også at vi kan ha fleire prosjekt gåande parallelt, og dei kan vere ordna i ulike hierarki – både i relevans for kvar einskild deltakar og i relevans for situasjonen, og i kor stor plass det blir gitt i medvitet og i tidsrommet. Kva det aktuelle samhandlingsprosjektet er og kor stor kapasitet av medvitet det

mobiliserer, utviklar seg gjennom ein konkret vegleiingssamtale. Prosjektet både bidreg til å skape, og er avhengig av kva som er, relevant for deltakarane i situasjonen.

It is our interest at hand that motivates all our thinking, projecting, acting, and therewith establishes the problems to be solved by our thought and the goals to be attained by our actions. (Schütz 1976b: 124)

Når vi rettar merksemda mot noko anna, bringer vi denne tilbakelagte aktiviteten ut av aktualitet og inn i potensialitet. Vi kan plassere potensialisering som ei ”motkraft” til aktualisering. På denne måten kan vi røynda halde fleire samhandlingsprosjekt ”gåande” i ein vegleiingssamtale, eller komme tilbake til det vi snakka om for litt sidan (”ta opp igjen tråden”, som vi ofte kallar det).

Aktualisering dreier seg enkelt sagt om to medvitsfunksjonar i samanheng – *å gjenkalle* (kalle fram frå minnet) og *å framkalle* (kalle fram frå ei prosjektert framtid eller nye idear). Potensielle samhandlingsprosjekt kan bringast inn og ut av felles aktualisering, og slik gjerast til felles, aktuelle samhandlingsprosjekt i det levande vegleiingsrommet. Eit av dei grunnleggande dynamiske aspekta som gjer vegleiingsrommet levande og prinsipielt uføreseieleg er den alltid *pågåande rørsla mellom potensialisering og aktualisering*.

Dette har noko å seie for tidsdimensjonen og prosessualitet i ein vegleiingssamtale, men det har også noko å seie for vegleiing som eit forløp over tid med ulike vegleiingssamtalar, e-postkorrespondanse, samtalar i gangen, osv. Det vi har gitt aktualitet oss i mellom i vegleiingsrommet blir verande der som potensialitet. Vi kan komme tilbake til det på ulike måtar og gi det ein viss aktualitet seinare i eit forløp. Sjølve vegleiingsrommet rører seg også mellom potensialitet og aktualitet.

Vegleiingsrommet som potensial

Vegleiingsrommet konstituerast i møtet, og tek form som del av kunnskapsforrådets meiningsfulle samanhengar. Når rommet er etablert, ligg det som eit potensial som kan aktualiserast intersubjektivt i dei ulike møta mellom deltakarane og subjektivt når ein deltakar handlar i orientering mot rommet. Vegleiingsrommet kan i prinsippet når som helst og kvar som helst re-konstituerast og samhandlingsprosjekta revitaliserast.

Som student framkallar eg vegleiingsrommet når eg sit aleine på hybelen og skriv ein e-post til vegleiaren eller kanskje også når eg skriv på eit tekstutkast. Som vegleiar har eg andre tidlegare og samtidige vegleiingsrom som eg kan gjenkalle for meg sjølv eller i samtale med studenten her og no. Student og vegleiar gjenkallar og framkallar sitt unike vegleiingsrom når dei møtest i ein vegleiingssamtale. Vegleiingsrommet er altså ikkje berre

eit konseptuelt bilete for ein einskild vegleiingssamtale, men like mykje eit bilete for *vegleiingsprosessen*.

Vegleiingsrommet blir slik ikkje skapt ein gong for alle. ”Skapelsesprosessen” følger vegleiingsprosessen, og rommet oppretthaldast gjennom vegleiingsverksemda. Som pedagogisk rom er det uføreseieleg kva moglege retningar utviklinga av rommet kan ta. Rommet er slik sett prinsipielt alltid ope for modifisering, endring, og kollaps. Rommet kan til og med komme til å måtte skapast på nytt, rekonstituerast. Eit rom som har lukka seg heilt kan trenge å re-etablerast med ei ny konfigurering.

Vegleiingsrommet har med andre ord frynser. Det kan røre seg mellom aktualitet og potensialitet, i samhandling eller i det deltakarane driv med kvar for seg, men som er retta mot rommet og den verksemda som høyrer heime der. Deltakarane kan dele eit felles her og no utan å aktualisere vegleiingsrommet, til dømes dersom dei sit og et lunsj saman med andre frå fagfellesskapet og drøftar Covid-19-tiltaka ved universitetet. Men til dømes gjennom eit skifte i samtaletema, til dømes at innleveringsfristen for oppgåva i eit av masteremna nærmar seg, kan brått vegleiingsrommet aktualiserast – og med dette aktiverast posisjonane studenten og vegleiaren har i vegleiingsrommet. Andre 'rom' og prosessar kan også bli med inn i vegleiingsrommet, til dømes gjennom aktualisering av vegleiaren sitt pågåande forskingsprosjekt. I forlenginga av denne måten å tenkje på, kan vi også sjå for oss at det er mogleg for studenten og vegleiaren å sitte i ein 'vegleiingssamtale' og likevel vere i ulike 'rom'.

8.3.4 Dynamikk gjennom ulikskap (”asymmetri”)

Eit grunnleggande aspekt for dynamikk i vegleiingsrommet er *asymmetri* mellom student og vegleiar. Asymmetri tyder i mi forståing av omgrepet ulike former for *kvalitativ ulikskap* mellom deltakarane i vegleiingsrommet. Asymmetri ligg som føresetnad for all samhandling fordi to menneske som møtest aldri fullt og heilt kan ha identisk posisjon i vi-relasjonen.

Den biografisk bestemte situasjonen er *unik* for kvart einskild menneske fordi dei sosiale biografiane til to menneske som møtest kan aldri vere heilt identiske. Studenten og vegleiar har enkelt sagt ulike inngangspunkt som skaper ulike utgangspunkt for å delta i vegleiingsrommet, og dei bringer ulike ”saker” inn i rommet.

Prosjektarbeidet ligg til grunn for aktiviteten i vegleiingsrommet og student og vegleiar deltek i prosjektarbeidet som føregår i vegleiingssamtalane med ulik kompetanse eller kjennskap til ulike aspekt ved det. Dette fører med seg nokre typiske asymmetriske

trekk. Studenten har typisk *spesifikk* kjennskap til masterprosjektet, vegleiaren har *generell* kjennskap til typen prosjekt eller til feltet, arbeidsmåtar og relevante perspektiv. I empiriske prosjekt der studenten samlar inn eige materiale og/eller arbeider med eit empirisk materiale, har studenten typisk ekspertkunnskap om *empirien* i prosjektet og vegleiaren har typisk ekspertkunnskap om *teorien*. Ei forståingsramme for asymmetri som teiknar ei linje der vi kan gradere meir eller mindre i ein dimensjon, vil ikkje fange slike aspekt. Å snakke om skilnader i kompetanse eller kjennskap opnar i større grad for å gjere ei analytisk skildring av ulike kvalitetar ved kjennskapen og fordrar meir fokus på *innhald* enn på *relasjon*.

Asymmetri er slik ein føresetnad for pedagogiske møte og får ein særskilt sentral posisjon i den pedagogiske situasjonen, fordi den tek eksplisitt sitt utgangspunkt i utvalde asymmetriske aspekt. I Reidar Myhre (2001) sin definisjon, til dømes, (sjå kapittel 5.3), føresette han eit asymmetrisk forhold mellom ”den unge” og ”den vaksne”. Asymmetri er eit konstituerande aspekt i ein pedagogisk relasjon, og slik sett gir asymmetri eit potensial for dynamikk og skapande prosessar.

Samtalen er ei dynamisk verksemd som drivast fram av deltakarane på ulike måtar. Det løftar asymmetrien ut av avhengigheta av alder eller institusjonell rolle, og den relativiserer asymmetrien i høve formålet for møtet eller det som dei som møtest har som felles prosjekt for samhandlingsøkta. Både likeverd og asymmetrisk maktfordeling er ”aksar” som samtalens ulike kvalitetar kan dreie seg rundt. Det vil seie – det er begge analytiske aksar.

I eit pedagogisk rom kan vi nytte 'asymmetri' for å peike på skilnader til dømes innsikt, kjennskap og handlingshøve. Det ligg ei forventning om at vegleiaren har større kjennskap til vegleiing som verksemd og innsikt i faget enn studenten. I vegleiingssamtalar kan ein sjå dette konkret i at deltakarane i ulik grad meistrar den faglege ”vegleiingssjangeren” (konvensjonar), og det kommunikative forrådet som gjer at ein slepp å stoppe opp og tenkje for å forme kvar einskild talehandling. Deltakarane utøver i ulik grad og på ulike måtar medvit om kva som er høvelege handlingar i situasjonen. Kva uttrykk dette får i røynda kan imidlertid gå på tvers av forventninga om at vegleiaren har størst innsikt og meistring av sjanger og normer som rår i vegleiingsrommet. I og med at vegleiingsrommet skapast intersubjektivt, er det ikkje gitt kva for normer som vert gjeldande i eit konkret rom.

Når dette er sagt, vegleiingsrommet er ikkje eit isolert rom, det er kulturelt situert, til dømes i ein lokal (fag)kultur og i ein større samfunnskultur. Det er difor i praksis ikkje

fullstendig ope og utan maktstrukturar, men kulturelle maktstrukturar blir på ulike måtar ”reforhandla” i deltakarane i etableringa og utviklinga av vegleiingsrommet.

Vegleiingsrommet har til dømes ulik tyding som ”livsprosjekt” for studenten og vegleiaren. Reint institusjonelt kan vi peike på at det for vegleiaren er ein del av jobben, og det kan ha betydning for karrieren og posisjonen som fagperson i eit fagfelt. For studenten er masterprosjektet ein del av utdanninga, og kan ha større betydning som ”livsprosjekt” fordi konsekvensane av kva mastervegleiinga fører til kan vere avgjerande for studenten sine moglegheiter framover i livet.

Av dette følgjer det at makt er ein dimensjon som skaper dynamikk i samhandling. Makt er heller ikkje *ein* ting. Ei myriade av tilhøve knytt til situasjonen, deltakarane og dei potensielle deltakarane og situasjonens potensielle brot eller vendingar, kan vi oppleve som makt. Ein kan ikkje slutte frå førehandskategoriar (”definite concepts”) til ”makttilhøva” i ein konkret situasjon. Ulikskap i handlingshøve kan til dømes dreie seg om makt knytt til å definere situasjonen, å ta avgjerder, å gjere vurderingar og å felle normative dommar. Makt er i seg sjølv verken negativt eller positivt, fordi dette ligg innebygd i ein pedagogisk relasjon. Med mitt perspektiv som legg vekt på dynamikk og prosessuelle kvalitetar, vil makt ha negativ funksjon dersom det verkar stagnerande og til hinder for å skape prosessar i fruktbare retningar. Det vil vere negativt dersom det blir til hinder for å skape rom for deltaking i felles samhandlingsprosjekt. Det å ta makt kan nyttast til å skape handlingshøve også for den som i utgangspunktet ikkje ser eller opplever å ha slike høve og makt kan utviklast og endrast i eit prosessuelt vegleiingsrom.

8.3.5 Dynamikk gjennom opning og lukking

Dynamikk skapast også gjennom vekslinga mellom *lukking og opning*. Moglegheitsrommet kan utfalde seg eller ikkje – eller på ulike måtar. Rommet kan bli trongare eller opnare i ulike retningar, nokre krokur trer tydeleg fram eller ligg meir skjult og ubestemt. Eit stort, endelaust, ope landskap skaper ikkje rørsle. Agens og motstand skaper rørsle og rytme (som er beslekta med dynamikk).

Eg har nytta metaforane 'opne' og 'lukke' gjennomgåande i denne avhandlinga, og kva for konkrete ”handlingar” desse metaforane symboliserer varierer med kva for samheng dei står i. Når det gjeld dynamikken i vegleiingsrommet kan desse to motståande omgrepa peike på ulike kvalitative rørsler eller handlingar, noko som svarer til korleis eg nyttar desse

omgrepa nærast som ”sensitizing” analytiske spørsmål knytt til handlingar, aktivitetar, verksemder og praksisar i vegleiingsrommet.

Spørsmåla dreier seg ikkje einseitig om det ”føreligg” lukking eller opning, men på kva måte vi kan forstå noko som å opne og/eller å lukke. Kva vil det til dømes opne og lukke for studenten når vegleiaren instruerer i korleis ein skal skrive eit analysekapittel? Det er ikkje utan vidare gitt. Kva inneber instruksjonen? Kva gir den rom for? Gir den ei ramme som gir studenten rom for å utvikle analytisk tenking innan faget? Gir den ei ramme som fører studenten inn i eit ”utfyllingsarbeid”, for å setje det på spissen? Kva for rom *tek* studenten i møte med instruksjonen frå vegleiaren?

Opning og lukking kan også rette seg mot sjølve vegleiingsrommet eller arbeidsprosessen med masterprosjektet. Eg har valt å kalle den dynamikken opning og lukking på dette nivået kan skape for ”framdriv” for å skilje det frå det institusjonelle ”framdrift”. Framdrivet er knytt til den faglege prosessen og retninga i prosjektarbeidet. På ulike måtar kan framdrivet i prosjektarbeidet ikkje stemme med framdrifta i masteroppgåva som eit formelt utdanningselement.

Denne dynamiske dimensjonen, opning–lukking, er difor den som er mest overgripande og minst substansiell som isolert aspekt i mi konseptualisering av vegleiingsrommet. Den ligg eigentleg som føresetnad for forståinga av 'rom' som prosess og som dynamisk samspel. Den ligg tett opp til problemstillingane i dette doktorgradsprosjektet. Eg ønskjer å sjå kva for høve vi kan ha for å opne for utdannande prosessar i mastervegleiing. Dette blir temaet for den siste delen av kapitlet – *vegleiingsrommet som eit levande rom for utdannande prosessar*.

8.4 Vegleiingsrommet som eit levande rom for utdannande prosessar

Det eg argumenterer for å identifisere som to sentrale utdannande prosessar i denne avhandlinga er for det første *fagpersonleg danning* – ei utvikling av sjølvvet. Det konkrete målpunktet for denne danninga sette eg ope, fordi det er dette som setjast i spel i didaktiske og fagdidaktiske drøftingar og i sjølve verksemda. Dei faglege drøftingane og dei konkretiseringane ein verkeleggjer gjennom den faglege utdanningsverksemda er sentrale element i den andre sida ved utdannande prosessar eg peika på, nemleg utvikling av fellesskapet – *kultivering av fagverda*.

Utviklinga av fagverda og utviklinga og fagpersonen heng uløseleg saman. 'Fagverda' er ein figur (eit omgrep) eg byggjer ut frå livsverdsomgrepet. Fagverda er den faglege

livsverda – den verda ”faglivet” er, og delar av faglivet føregår nettopp i vegleiingsrommet. For masterstudenten, men også for vegleiaren, kan det faglivet som går føre seg i vegleiingsrommet vere ”formativt” livsendrande.

Det er ein samanheng mellom fagverda som 'subverd' for eit fagleg 'meg' og min *sosiale biografi*. Gjennom mi orientering i fagverda og utvikling av denne verda, utviklar eg meg sjølv som fagperson, og gjennom den eg er og blir som fagperson, endrar eg fagverda til å omfatte slike som meg og å inkluderer slikt som eg driv med som høveleg fagleg verksemd. Dette er langsgåande, men ikkje lineære, prosessar som handlar om utvikling av kunnskap – ”kva eg veit”, og av kjennskap – ”kva eg kjenner meg heime i”.

I det føregåande har eg lagt eit grunnlag for å sjå på utdannande prosessar som prosessar der *kunnskapsforrådet* – som handling og som subjektiv og objektiv storleik i ein dobbel dialektikk – setjast i spel og blir sett på spel i eit levande vegleiingsrom. Det gir høve for felles kunnskapande prosessar gjennom at student og vegleiar deltek i felles, aktuelle samhandlingsprosjekt. Det faglege arbeidet i vegleiingsrommet aktualiserer fagverda og fagpersonen, og kan på ulike måtar gi rom for utforsking og utvikling av ei felles fagverd og av fagpersonane i ulike retningar. Prosessane er ikkje determinerte av det faglege arbeidet, men dei heng opent og uføreseieleg saman med dei utforskande sidene ved det faglege arbeidet vegleiarar og masterstudentar held på med. I det følgjande går eg nærare inn i korleis vegleiingsrommet blir eit levande rom for utforsking og utvikling av fagverda og fagpersonen.

8.4.1 Utforsking og utvikling av fagpersonen

Dei som møtest i mastervegleiingsrommet, gjer det i kraft av dei institusjonelle rollene 'student' og 'vegleiar'. Det som gir substans til desse rollene er *faget*, og dei som gir liv til desse rollene er *fagpersonane*. I eit vegleiingsrom er roller *prinsipielt* opne for i kva grad og på kva måte deltakarane aktualiserer faget og set i spel seg sjølve som fagpersonar. I røynda kan handlingsrommet opplevast både som klart og førehandsdefinert, og (samstundes) uklart og ope. Eg meiner at det er i alle fall tre inngangar til å forstå korleis 'fagpersonen' setjast i spel i vegleiingsrommet: a) fagpersonen som figur, b) fagpersonen som livsprosjekt, og c) fagpersonen som deltakar i vegleiingsrommet. Eg utviklar desse tre inngangane i det følgjande.

Fagpersonen som figur

Å forstå dei som møtest i ein vegleiingssamtale som *subjekt i ein biografisk bestemt situasjon* skaper ei anna tilnærming til det som føregår i vegleiing enn å forstå dei med utgangspunkt i *kulturelle typiseringar* (til dømes 'ung' og 'vaksen'), *institusjonelle roller* (slik som 'student' og 'veglear') eller *fagkulturelle typiseringar* (til dømes 'novise' og 'ekspert'). Men kulturelle typiseringar og institusjonelle roller er ikkje irrelevante for sjølvforståinga og situasjonen. Tvert om er dei høgst betydingsfulle for aspekt ved dei prosessar knytt til *fagpersonleg danning* i vegleiingsrommet.

Typisering er forklart i kapittel 5 og 6, og inneber å skape eit 'profilert' bilete gjennom ei framheving av visse aspekt. I eit fellesskap skaper vi ofte slike typar som del av kultiveringa av eit fellesskap. Desse kulturelle figurane er dynamiske og oppstår og blir borte i samanheng med kva for aktørar og handlingar som blir kultiverte. 'Husmora' er til dømes ein slik figur – eit profilert bilete av ein kategori menneske i eit samfunn. Det finst ikkje *eitt* eintydig bilete av kva eller kven 'husmora' er, og vi kan drøfte i kva grad denne figuren har ein plass i for eksempel det norske samfunnet i dag. På samme måte er det ikkje *eitt* eintydig bilete av kva eller kven fagpersonen er.

Eg nyttar omgrepet 'figur' her for å markere at det er snakk om ei anna *typisering* enn 'rolle'. Fagpersonen kan gå inn i ulike roller – forskar, undervisar, veglear, sensor, redaktør, osv., og den kan ha fleire roller samstundes. Ei rolle er knytt til ein eller annan institusjonalisert sosial orden. Figuren *fagperson* går på tvers av institusjonelle roller, men har substans, gyldigheit og plass innan eit fagområde og eit fagmiljø, som eit uttrykk for kva for sider ved sjølvvet som vert kultiverte innan faget. Fagpersonen er ein figur som er verksam i feltet høgare utdanning og meir spesifikt i utdanningspraksisen mastervegleiing.

Det føregår ei utforskande og utprøvande *forhandling* om fagpersonen som figur i vegleiingsrommet, i den forstand at rammene og opningane – det moglege repertoaret for fagpersonen blir prøvd ut. Det er mange måtar å delta i det faglege arbeidet på, og moglege figurar av fagpersonen kan brukast inn i rolla som veglear. Veglearrolla er interessant slik, fordi det er kanskje i vegleiingsrommet at fagpersonen som forskar og som undervisar er tettast integrert. Studentrolla i mastervegleiing er også interessant slik på grunn av det store mangfaldet av moglege yrkesvegar på bakgrunn av mastergradsutdanninga i Noreg sett under eitt. Men det er også ulike moglege ideal for danninga av fagpersonen som er i spel i eit spesifikt masterprogram. På grunn av at masteroppgåva er knytt til eit forskingsprosjekt, er fagets vitskapelege grunnlag i spel i mastervegleiing, og samstundes er fagets

yrkeslivsmoglegheiter i spel. Hovudforhandlinga for studenten sin del, trekker typisk inn fagpersonen som student, som forskar, og som yrkesutøvar.

Det at den fagpersonlege dømmekrafta ikkje berre er knytt til det vi kan kalle 'reint faglege spørsmål', er tydeleg i mitt materiale der dei erfarne fagpersonane går inn i rolla som vegleiar. Det kritisk-analytiske blikket som gir eit vitskapleg perspektiv knytt til fagpersonane som *forskarar* er framleis til stades i høve det faglege arbeidet masterstudenten driv med, men i rolla som vegleiar blir det ikkje like relevant å nytte dette blikket til å "avdekke" alle manglar i masterstudenten sitt arbeid. Det gir heller høve til å nytte det som ein refleksiv deltakar som har eit anna menneske si fagpersonlege danning som formål

Fagpersonen som livsprosjekt

Gjennom den levande og opplevande verksemda i vegleiingsrommet dannast fagpersonen som ei side ved sjølvvet. Danninga av fagpersonen blir ein livsprosess som verkeleggjerast i vegleiingsrommet, gjennom kunnskapande prosessar i det faglege arbeidet studentane og vegleiarane deltek i.

Som student er utdanning eit "livsprosjekt" du er i innanfor rammene av ein utdanningsinstitusjon og institusjonens utdanningspraksisar. Arbeidet med masterprosjektet er det som skal gi kompetanse som fagperson. Utdanning konstituerer vesentlege delar i biografien. Livsprosessen knytt til danning av fagpersonen er knytt til masterprosjektprosessen – og det som føregår i vegleiingsrommet kan bidra til å skape driv eller stans i prosjektprosessen. Å delta i utdanninga til masterstudenten er også ein del av vegleiaren sin faglege biografi.

Masterstudenten og vegleiaren tek med seg *danning av fagpersonen* som livsprosjekt inn i vegleiingsrommet. Det ligg som ein føresetnad for høgare utdanning at fagleg danning er eit livsprosjekt for studenten. Men dette livsprosjektet er ikkje tilbakelagt for vegleiaren. Som eg tydeleggjorde i kapittel 5 – min biografisk bestemte situasjon er ein dynamisk situasjon. Sjølvvet er ein dynamisk og kompleks alltid pågåande, sosialt fundert livsprosess. Danning omfattar heile mennesket, og i ulike samanhengar verkeleggjer og utviklar eg sider ved meg sjølv.

Eit 'meg' aktualiserast i ein situasjon, men oppstår ikkje spontant og unikt i kvar einskild situasjon. Eit 'meg' blir bygd opp over tid, gjennom erfaring (i vid tyding) og er del av det sosialt funderte kunnskapsforrådet. Eg som fagperson og min posisjon i fagverda heng saman med den sosiale fagverda og dei moglege fagperson-figurane som finst tilgjengeleg. I

vegleiingsrommet er det dei 'faglege' sidene ved seg sjølv masterstudenten og vegleiaren utforskar og utviklar. Men vegleiaren og studenten brukar også ressursar frå heile sin biografi inn i danninga av seg sjølv som fagperson som eit aspekt ved heile personen.

Studenten og vegleiaren tek likevel ikkje med seg livsprosjektet inn i vegleiingsrommet på like premissar. Vanlegvis har vegleiaren hatt dette livsprosjektet lenger og har lenger erfaring som fagperson. Masterstudenten sitt fagpersonlege kunnskapsforråd har vanlegvis ein struktur som i større grad er knytt til dagleglivets verd og fagverda framstår vanlegvis med større uklare område, og med færre tydelege samanhengar. Dette er sjølv sagt ei (stereo)typisering og forenkling. Poenget er jo nettopp at fagpersonen som livsprosjekt er knytt til kvar einskild person sin unike og sosiale biografi, og difor kan vegleiaren ikkje foreseie kvar masterstudenten er i sitt livsprosjektet i det dei møtest i vegleiingsrommet.

Fagpersonen som deltakar i vegleiingsrommet

Noko av det første som skjer i det vegleiar og masterstudent møtest i vegleiingsrommet er at dei utforskar kvarandre som fagpersonar gjennom fagleg arbeid. Utforskinga held fram gjennom heile vegleiingsprosessen. Denne utforskinga føregår på tallause måtar i røynda, og kva rom som blir gitt til denne utforskingsverksemda, har betydning for kva for vegleiingsrom dei skaper saman.

Masterstudent og vegleiar møtest i vegleiingsrommet i deltaking i fagleg arbeid. Denne deltakinga er med på å danne fagpersonen. Det gjeld ikkje berre studenten, men også vegleiaren. Fagpersonen er ikkje nødvendigvis "eksperten", men den som driv med faget. Studenten og vegleiaren bringer ulike former for fagleg ekspertise inn i vegleiingsrommet.

As a matter of fact, each of us in daily life is at any moment simultaneously expert, well-informed citizen, and man on the street, but in each case with respect to different provinces of knowledge (Schütz 1976b: 123).

Vegleiaren og studenten representerer ulike ekspertområde *i høve masterprosjektet* til studenten. Vegleiaren sitt ekspertområde er faget og masterprosjekt som generalisert storleik, studenten sitt ekspertområde er det spesifikke prosjektet. Deltakarane i vegleiingsrommet set kunnskapsforrådet i spel gjennom dei ulike faglege, felles, aktuelle samhandlingsprosjekta. Saman skaper dei ein unik konfigurasjon av kunnskapsforrådet, og dei skaper måtar å vere fagpersonar på som er gyldige i vegleiingsrommet.

I ein samhandlingssituasjon oppfattar du ikkje totaliteten av den du står overfor i heile sin biografi og tallause aspekt. Sjølv om det er i situasjonen andlet til andlet ein har størst og rikast tilgang til det unike levande medmennesket, er det sjølv her avgrensa kva som blir

aktualisert og slik gjort tilgjengeleg for den andre. I vegleiingsrommet er det dei sidene ved meg som er relevante og interessante for det vi driv med som aktualiserast.

Vegleiaren har posisjonen som den etablerte fagpersonen som kjenner fagverda sine normer og kan demonstrere desse i vegleiingssamtalane. Vegleiaren kan difor utøve ein legitimerande og demonstrerande funksjon.

I kapittel 5 klargjorde eg korleis eg tenkjer at mennesket dannast (kultiverer sitt potensial) på ulike måtar gjennom sosiale kunnskapande prosessar. Danning er ein pågåande prosess der ulike *sider av sjølvet* vert kultiverte i ulike samanhengar.

8.4.2 Utforsking og utvikling av fagverda

Masterstudenten og vegleiaren møtest i vegleiingsrommet for å delta i fagleg arbeid knytt til masterprosjektet til studenten. Eit overordna formål med masterutdanningane er at studentane gjennom arbeidet med prosjektet skal få større innsikt i og kjennskap til faget. Eit grunnleggande pedagogisk og didaktisk spørsmål er då korleis vi kan eller skal forstå samanhengen mellom det som føregår i mastervegleiing og auka kunnskap.

Fundert i det perspektivet eg legg til grunn i denne avhandlinga, ser eg på fag og fagfelt som eit faktisk handlingskompleks i funksjon, eit meningsfullt aktivitetsfelt som inkluderer menneska som driv med faget, dei metodiske og teoretiske reiskapane dei nyttar og dei førestillingane som gjer denne *fagverda* meningsfull (sjå kapittel 3.1). ”Å kunne faget” handlar om å gjere denne verda til di fagverd, ein stad du opplever å ha ein plass i, kanskje til og med høyre heime i.

Det er tre hovudinngangar til å undersøke fagverda konseptuelt; som objektiv verd, som subjektiv verd og som intersubjektiv verd. Som eg har vist i kapittel 5, er dette ikkje tre åtskilte verder (eller ein stegvis prosess i ei viss rekkefølge), men sider ved røynda eller *røyndområdet*. Eg skal i det følgjande vise korleis eg ser for meg at vi kan nytte desse inngangane for å forstå nokre sider ved samanhengen mellom det som skjer i vegleiing og kunnskapande prosessar. Eg starter med å klargjere forståinga av den objektive fagverda – fellesskapets fagverd.

Fellesskapets fagverd

På grunn av den faglege og institusjonelle situeringa til mastervegleiing, kan vi sjå den felles verda som skapast i vegleiingsrommet, og som vi ser komme til uttrykk i vegleiingssamtalar, som ein *unik, sosialt aktualisert konfigurasjon av den objektive fagverda*. Fagverda som

kultivert verd for "alle i faget" strekker seg ut over vegleiingsrommet og har både objektive og subjektive sider. Deltakarane etablerer frå dette utgangspunktet ei *situering i ei objektiv fagverd* som går utover rammene for den aktuelle verda innan rekkevidde og den aktualiserte relasjonen mellom student og vegleiar. Den fagverda som skapast i vegleiingsrommet blir utgangspunkt for orientering og utforskning i den felles verda faget er.

Mastervegleiinga går føre seg innan rammene av eit fagfelt slik dette er institusjonalisert i høgare utdanning. 'Faget' kan til dømes vere eit disiplinifag, eit profesjonsfag, eller eit tverrfagleg område. Som ei institusjonalisert sosial verd er fagverda: "a comprehensive and given reality confronting the individual in a manner analogous to the reality of the natural world" (Berger og Luckmann 1966: 77). Det er ei "sub-verd", den står ikkje som alternativ til kvardagsverda, men er eit realitetsfelt for "spesielt interesserte" som dei kan gå inn og ut av fleire gonger i løpet av ein dag, eller ein gong imellom. Fagverda har ein sosial struktur og eit symbolsk univers der medlemmane i fellesskapet deler felles meningsstrukturar i eit objektivt kunnskapsforråd ("socially available stock of knowledge") (op.cit.: 82).

Desse felles meningsstrukturane inneber eit differensiert relevanssystem, der noko er relevant for alle medlemmane i fellesskapet og nokre område er relevante berre for visse typar. Det inneber ei arbeidsfordeling (roller) og ulike sett av meningsfulle handlingar og normer for høvelege handlingar i eit bestemt hierarki. Det er nokre stadar, tider, personar, objekt, idear og arbeidsmåtar som får betydning i fagverda. Fagverda har ei historie, ein tradisjon og spesifikke former for språk og logikk.

Det er gjennom visse typiske objekt og aspekt som studentane og vegleiarane aktualiserer den objektive fagverda i vegleiingssamtalane. Heilt sentralt står *fagpersonane* som tek i bruk fagets reiskapar og som er verksame i fellesskapets fagverd. Fagpersonen som figur i den objektive fagverda blir verksam innan fire hovuddimensjonar i fagverda. Det gjeld for det første *fagets realitetsfelt* – kva for område i røynda gjer faget til gjenstand for si vitskaplege verksemd. For det andre gjeld det *fagets forståingsbilete* – teori. Det gjeld *fagets forskningsverksemd* for det tredje, og for det fjerde *fagets etos* – som handlar om kva for normer og verdiar som særpregar faget. Dette er dimensjonar som er integrert i den faglege

verksemda fagpersonane deltek i vegleiingsrommet. På denne måten blir den faglege verksemda situert i den objektive fagverda⁷⁹.

Å konseptualisere fagverder i bestemt form eintal er ikkje heilt presist. Fagfelt og fagverder er ikkje homogene eller klart avgrensa område. Ikkje berre gjeld dette dei ulike formene for tverrfaglege område, det gjeld også det vi tenkjer på som tradisjonelle disiplinfag, slik som til dømes historie og sosiologi. Innan desse faga er det område som har kortare og lengre historie, større og mindre legitimitet som ”klassiske” område, fagpersonar og fagfellesskap som driv med ulike versjonar av faget, og det finst ulike forståingar av kva faget er. Dette er likevel ikkje til hinder for å ha ei felles forståing av eit heterogent men heilskapleg fag, oppretthaldt av ei langsgåande forhandling av ”innside” og ”utside”.

Det er den aktuelle objektive fagverda som er den verda masterstudenten orienterer seg mot, og vegleiaren typisk representerer og orienterer seg ut ifrå. Vegleiaren representerer fagverda frå sin plass i henne, og slik fagverda gir meining som ei heilskapleg verd frå vegleiaren sitt perspektiv. Dette er den subjektive sida ved fagverda, ei fagpersonleg livsverd.

Fagpersonleg livsverd

Den forståinga av 'fagverd' som eg utviklar her, er altså den verda ”faglivet” er. Som fagperson opplever eg fagverda ut ifrå min plass i henne. Eg opplever fagverda som strukturert, heilskapleg og tilgjengeleg for mine handlingar – med både frynser, motsetjingar og uklare område. Det er fagperson-sida ved menneska som aktualiserast i vegleiingsrommet. Som subjekt i unike, biografisk bestemte situasjonar har vegleiaren og studenten ulike utgangspunkt ved inngangen i vegleiingsrommet. Dei har levd ulike fagliv, sett meir eller mindre av den relevante fagverda, og kanskje har dei opplevd og levd i andre fagverder. Verda til vegleiaren representerer noko anna enn studenten si fagverd.

Masterstudenten kjem inn i vegleiingsrommet ikkje utan erfaring frå faglivet. Det er likevel med ein ny posisjon i den sosiale strukturen, og med ei ny arbeidsoppgåve som moglegvis krev kjennskap til og forståing for nye område av fagets meningsstrukturar. Masteroppgåva er eit sjølvstendig arbeid, og er vanlegvis knytt til eit forskingsarbeid. For masterstudenten kan dette innebere å skulle utvikle ei ny side ved fagpersonen, frå 'den lærande' til 'den forskande'. Masterstudenten er vanlegvis ikkje ein totalt framand i fagverda, men vi kan forstå den typiske situasjonen for ein masterstudent ved inngangen til

⁷⁹ Eg har ikkje utvikla desse fire dimensjonane noko vidare i det konseptuelle rammeverket i denne avhandlinga, og dei ligg for det meste implisitt i dei empiriske analysane som er valt ut i kapittel 9.

vegleiingsrommet i retning av slik Schütz typiserte situasjonen til ”den framande”: ”the typical situation in which a stranger finds himself in his attempt *to interpret the cultural pattern* of a social group which he approaches and *to orient himself within it*” (Schütz 1944: 499). Fordi ”medlemskap” i fagverda ved universitetet er nært knytt til å vere ein forskande fagperson, kan vi sjå for oss at faget vert (re-)aktualisert som *fagpersonleg livsverd* på ein ny og meir involvert måte som masterstudent⁸⁰.

Det faglivet studenten lever i vegleiingsrommet gjennom arbeidet med masterprosjektet, vidareutviklar den fagpersonlege livsverda til studenten. Frå sitt her og no, i det som kjem inn i den aktuelle verda innan rekkevidde, oppdagar studenten nye område i den objektive fagverda – nokre blir klare og velkjente, nokre blir verande meir eller mindre uklare, og nokre vil studenten vere heilt uvitande om. Gjennom perspektiva vegleiaren bringer inn i vegleiingsrommet kan masterstudenten sjå fagverda også delvis frå vegleiaren sin ståstad. Masterstudenten skaper også nye område i fagverda gjennom arbeidet sitt – nye objekt, idear og personar som får meining innan fagverdassosiale struktur.

Dette høvet har også vegleiaren. Frå sitt her og no, i det som kjem inn i den aktuelle verda innan rekkevidde, oppdagar vegleiaren nye område i den objektive fagverda og deltek i å skape nye område. Gjennom perspektiva studenten bringer inn i vegleiingsrommet får vegleiaren høve til å orientere seg i fagverda frå nye inngangar. Fagverda er ein prosessiv og dynamisk figur. Det skjer noko med fagverda i vegleiingsrommet som har betydning for den objektive fagverda og den fagpersonlege livsverda. Dette skjer gjennom at student og vegleiar deltek i å skape ei felles fagverd.

Vegleiingsrommets fagverd

Fagverda setjast i spel og blir sett på spel i vegleiingsrommet gjennom aktualisering, altså at noko blir brakt inn og gjort verksamt i den handgripelege verda innan rekkevidde. I ein vegleiingssamtale er denne handgripelege sona felles, og dette blir eit felles her og no som verda strukturerast konsentrisk ut ifrå, i ulike strata av relevans og interesse.

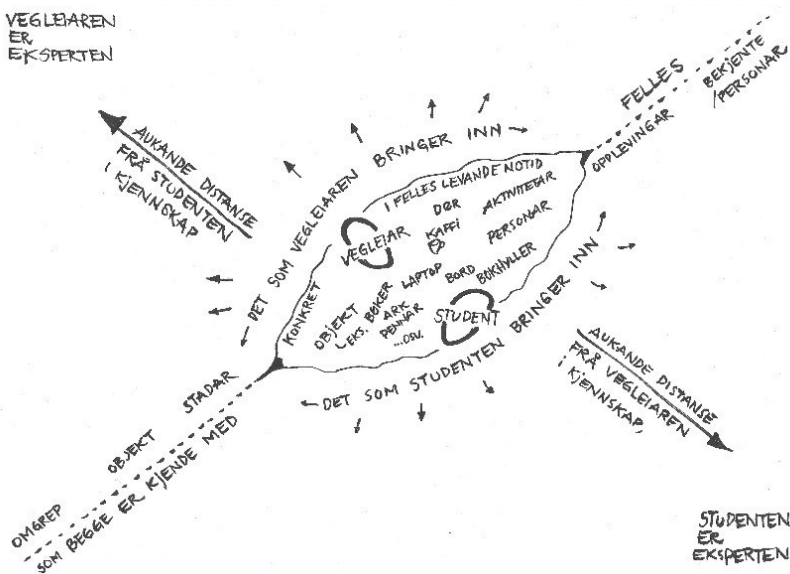
Når denne sonen er eit felles handlingsfelt som student og vegleiar deltek i, er det ei *felles, unik fagverd* som er under konstruksjon. Denne felles fagverda står i direkte konstruktivt forhold til både studenten si fagverd og vegleiaren si fagverd som sider ved deira livsverd, og som nettopp skapast intersubjektivt. Vidare står den i konstruktivt forhold til

⁸⁰ Som eg viste i kapittel 3, er det stor variasjon i masterprogramma og masteroppgåvene i norsk høgare utdanning i dag, slik at ein ikkje må overdrive dette poenget som *empirisk* påstand, men heller sjå på det som ei *analytisk moglegheit*.

fagverda som kultivert verd for ”alle i faget”. Denne kultiverte fagverda har både subjektive og objektive sider. Den felles verda som skapast i vegleiingsrommet og som vi ser uttrykt i vegleiingssamtalar ein *unik, sosialt aktualisert konfigurasjon* av fagverda. Gjennom samhandling i felles levande notid skaper deltakarane *intersubjektive strukturar i eit felles kunnskapsforråd* som tilhøyrrer vegleiingsrommet. Kunnskapsforrådet peikar samstundes ut over rommet og søker gyldigheit i felt i røynda med mindre eller større distanse til rommet.

I ein vegleiingsprosess blir den felles fagverda ikkje bygd opp isolert i ein vegleiingssamtale, men som ei verd som tilhøyrrer vegleiingsrommet befolkast og møblerast, klargjerast og tåkeleggast denne verda gjennom vegleiingsrommets pågåande prosess frå møte til møte.

Det første eg vil framheve her er moglegheita til å tenkje på vegleiingsrommet som ei verd der student og vegleiar kan etablere tematiske ”stadar” – topos gjennom det faglege arbeidet i vegleiingssamtalar. Gjennom arbeidet med å skape topografiske analyser av alle samtalanane i dei to kasusa, arbeidde eg samstundes fram ein visuell representasjon av mi generelle analytiske forståing av vegleiingsrommets verd, denne er gjengitt i figuren nedanfor⁸¹.



Figur 4 Vegleiingsrommet - ei topografisk skisse (ligg også som vedlegg)

⁸¹ Denne figuren er ein *start* på ei visuell teoretisering av vegleiingsrommet, som eg håpar å kunne utvikle vidare etter dette doktorgradsprosjektet. Til dømes kunne eg tenkje meg å sjå korleis observasjon av vegleiing innan andre fagområde kunne tilføre forståinga av vegleiingsrommet andre aspekt og element.

Nokre av dei *distinkte moglegheitene* som vegleiingsrommet gir for utforskinga og utviklinga av fagverda er spesielt knytt til vegleiingssamtalen og dei moglegheitene som finst i møtet andlet til andlet for å kunne drive med *kunnskapande verksemd*.

I ein vegleiingssamtale der student og vegleiar deltek i felles, aktuelle samhandlingsprosjekt, har dei tilgang til kvarandre sitt medvitsliv gjennom eit maksimum av levande indikasjonar, og dei delar eit biografisk rom, som Schütz formulerer det: "we are growing older together" (1967: 163). I vi-relasjonen i *ei felles levande notid* kan vi oppleve det som om vi (til tider) deler ein felles medvitsstraum (det som vi i daglegspråket ofte kallar "å tenkje saman"), til dømes i ein fagleg samtale i vegleiingsrommet. Vi kan forstå det som at vi deltek i ei kontinuerleg samskaping av verbale representasjonar av våre eigne medvitsstraumar, som skaper felles meningsstrukturar.

Vegleiar og student skaper ei felles fagverd, unik for vegleiingsrommet. Ho blir skapt og blir verksam i vegleiingssamtalane. Den blir ein del av vegleiingsrommets potensialitet, og vegleiar og student kan difor vende tilbake til henne i seinare samtalar. Vegleiingsrommets fagverd kan reaktualiserast (gjenkallast og framkallast) både når student og vegleiar møtest i eit felles her og no, men også kvar for seg når dei held på med noko som er knytt til vegleiinga, forsterkar opplevinga av vegleiingsprosessen som eit 'rom', meir enn eit lineært tidsforløp. I vegleiingssamtalen blir objekt, idear, hendingar, handlingar og menneske i fagverda og kvardagsverda "løyst" frå historisk tid og ført inn i aktuell tid, inn i den aktuelle felles verda.

Dette heng saman med ei form for "oppløysing" av lineær tid i vegleiingsrommet. Eg vil forlate vegleiingsrommet ein augneblink og gå litt vidare inn i det analytiske omgrepet "levande notid" som eg forklarte i kapittel 5.2.2. Det har nemleg betydning for korleis kunnskapande prosessar føregår i ein samtale. Skiljet mellom ytre tid ("space-time world") og indre tid ("pure duration", "*durée*"), som eg viste til i kapittel 5 er knytt til graden av livsretta merksemd ("attention to life", "*attention à la vie*"). Ein av dei momenta Bergson og Schütz peika på i høve dette er at eg ikkje opplever medvitsstraumen i form av klart definerte, sekvensielle erfaringar medan eg er oppslukt i han:

[W]hen I immerse myself in my stream of consciousness, in my duration, I do not find any clearly differentiated experiences at all. At one moment an experience waxes, then it wanes. Meanwhile something new grows out of what was something old and then gives place to something still newer. I cannot distinguish between the Now and the Earlier, between the later Now and the Now that has just been, except that I know that what has just been is different from what now is. [...] The very awareness of the stream

of duration presupposes a turning-back against the stream, a special kind of attitude toward that stream, a "reflection" as we will call it (Schütz 1967: 47).

Forenkla sagt kan vi forstå dette slik at eg ikkje opplever tida strengt "mekanisk" sekvensielt når eg er oppslukt i noko. Når merksemda rettast "mot livet" att, skaper det høve til å oppleve distinksjonar i tidsforløp. Gjennom refleksjon kan eg skape minner av det eg har opplevd. Som eg har vore inne på i kapittel 5, er både retninga og spenninga av merksemda i rørsle medan vi er vakne og held på med våre ulike prosjekt. Vår oppleving av det vi (nettopp) har haldt på med er difor ikkje distinkt sekvensiell, men meir episodisk eller "topologisk". Måten vi orienterer oss i ein samtale vi er involvert i her og no, er difor ikkje reint sekvensiell, men også "tematisk". Vi hugsar og kan vise tilbake til tema vi nettopp har snakka om, eller spørsmål som "vart hengande i lufta", utan at vi kan hugse nøyaktig plasseringa i ein ytre tids-sekvensialitet. I samhandling andlet til andlet, skaper vi eit felles "durée" gjennom at vi gjer våre medvitsstraumar gjensidige tilgjengelege til kvarandre.

Tilbake til vegleiingsrommet: Dette er relevant for kva fenomen ein vegleiingssamtale kan vere. I vegleiingssamtalen står ytringar i konteksten av det som allereie har føregått og i det vi projiserer framover. Men *i samtalen* framstår ikkje dette for oss som ei historisk, sekvensiell replikklinje eller som eit lineært resonnement. Det er kunnskapsforrådet og livsverda som er i spel når vi samtalar, og dei er ikkje lineært strukturert, men konsentrisk, slik sitatet frå Schütz indikerer – i relevans, interesse, klarheit, nærleik, distanse, osv. Ein representasjon av ein samtale gjengitt lineært og sekvensielt, vil difor kun vise *einskilde aspekt* ved samtalen, og utelate andre – aspekt som kan vere nærare knytt til opplevinga til deltakarane i samtalen der og då.

Dette gjer at det er ein skilnad mellom samtalen og resonnementet. Faglege samtalar (som alle samtalar) handlar om noko – ei 'sak'. Verbalisering blir omtalen av saka, og å skape eit resonnement, åleine eller saman, kviler på verbalspråket. Resonnementet er typisk sekvensielt og lineært, og slik kanskje først og fremst eit språkleg fenomen. Førestillingar som resonnementa står i ein konstruktiv dialektikk med, er likevel like mykje *visuelle* fenomen, og slik sett ikkje naudsynleg sekvensielle. Førestillingar kan vere både episodiske og topologiske, og førestillingar inkluderer "bilete" som ikkje er (reint) kognitive. Eit vitensbilete kan like gjerne vere ei romleg skildring av noko. Vegleiingssamtalen som eit rom for refleksjon og artikulasjon, malar ut, ikkje først og fremst resonnementslinjer, men i episodar og topos, ei fagverd under konstruksjon.

Den andre distinkte moglegheita eg vil framheve er korleis vegleiingsrommets verd kan bli ”befolka” gjennom det faglege arbeidet i vegleiingssamtalar. Gjennom dei felles, aktuelle samhandlingsprosjekta i vegleiingsrommet kan andre menneske bli aktualiserte i samtalen og ved språklege (eller andre) representasjonar bli ein del av rommets felles kunnskapsforråd. Til dømes kan kollegaer, medstudentar, deltakarar i prosjektet, informantar, samtidige og fortidige fagfolk, familiemedlemmar og tilfeldig forbipasserande på ulike måtar ”befolke” samtalen.

I konkret vegleiingspraksis er det sjeldan slik at vegleiing er organisert strengt dyadisk. Det er til dømes stadig vanlegare også på masternivå å involvere medvegleiarar, masterstudentar sine prosjekt kan vere tilknytt eit større prosjekt i ei forskingsgruppe, og masterstudentar kan vere organiserte i grupper som også blir vegleiingarenaer. Så sjølv om student-vegleiar-dyaden er oppretthaldt institusjonelt gjennom formaliserte ansvarsroller, er denne dyaden i røynda nyansert gjennom at andre menneske deltek i vegleiingssamtalar eller i andre aspekt ved vegleiingsverksemda – slik at vegleiing som verksemd er meir kompleks og vegleiar-funksjonen meir distribuert.

Vegleiingsrommet er rett og slett proppfullt av folk og ting som ikkje er innanfor veggane, men som kjem til stades i den verda som skapast i samtalen. Vegleiingssamtalen som utdannande møte står heller ikkje isolert. Studentar inngår t.d. i ulike pedagogiske møte med ulike lærarar, og det er personar utanfor vegleiingsrommet som er relevante for det som føregår bak den lukka døra (Bellmann 2014: 74-75). Denne pluraliteten er vi medvitne om i den forståinga vi har av situasjonen vi er i, og det skaper ein dynamikk som vi treng å ha omgrep for i ei konseptualisering av vegleiingsrommet.

Vegleiingsrommet er eit levande rom, som oppstår i møtet mellom fagpersonar som deltek i felles aktuelle samhandlingsprosjekt som subjekt i unike, biografisk bestemte situasjonar. Vegleiingsrommet er institusjonelt situert, og likevel eit *prosessuelt handlingsfelt* med frynser og grenser som heile tida er i rørsle. Vegleiingsrommet får retning og formål gjennom dei kunnskapande prosessane deltakarane verkeleggjer gjennom fagleg arbeid knytt til masterprosjektet. Eg har konsentrert meg spesielt om dei dynamiske kvalitetane og mogleghetsrommet for kunnskapande prosessar som skapast av den sentrale funksjonen vegleiingssamtalar har i vegleiingsrommet. Danninga av fagpersonen som livsprosess verkeleggjerast i vegleiingsrommet, gjennom kunnskapande prosessar i det faglege arbeidet studentane og vegleiarane deltek i. Gjennom dette arbeidet deltek masterstudent og vegleiar i å skape ei felles fagverd. Det skjer noko med fagverda i vegleiingsrommet som har betydning

for den objektive fagverda og den fagpersonlege livsverda – den verda faglivet er. Dette er utdannande prosessar som kan få rom i mastervegleiinga. I kapittel 9 viser eg korleis det perspektivet og omgrepsapparatet eg har utvikla her i kapittel 8 kan nyttast til å forstå aspekt ved utdannande prosessar i konkrete tilfelle av mastervegleiing.

Kapittel 9 UTDANNANDE VEGLEIINGSSAMTALAR

I dette kapitlet presenterer eg analyser av det empiriske materialet. Analysane tek utgangspunkt i problemstilling B: *Kva skjer i vegleiingssamtalar og korleis er dei utdannande?* Spørsmålet om *kva som skjer* i vegleiingssamtalar søkjer ikkje ei full katalogisering, men er retta inn mot *det utdannande* gjennom dei perspektiva som eg har bygd opp i avhandlinga. Spørsmålet om korleis vegleiingssamtalane er utdannande kviler på og vidareutviklar det konseptuelle rammeverket eg la fram i kapittel 5, 6 og 8 som svar på det første forskingsspørsmålet.

Hovudmaterialet i den empiriske analysen er observasjonsvideoane av vegleiingssamtalar og video- og lydopptak av intervjuar med vegleiarar og studentar. Dette har blitt supplert av feltnotatar. I kapittel 7 har eg skildra materialet som inngår i prosjektet, og korleis dei ulike materiala har inngått på ulike måtar i dei ulike analytiske inngangane til *utdannande prosessar i vegleiingssamtalar*. Tolkingsarbeidet i analysane kviler på forståinga av tolking av sosiale handlingar som eg har skildra i kapittel 6. I kapittel 7.6.4 gjekk eg nærare inn på korleis transkripsjonar, skisser og notatar er arbeidde fram gjennom analysen av det empiriske materialet, samt den sentrale rolla analyse i sjølve videomateriale har hatt i prosjektet.

For å illustrere analysen og vise fram og grunnje innsiktene eg meiner å komme fram til, inkluderer eg tolkingsforteljingar og utsnitt frå tekstlege transkripsjonar av vegleiingssamtalar og intervjusamtalar, nokre skisser av situasjonar frå vegleiingssamtalane, skisser frå analysearbeidet og utsnitt frå feltnotatar. Transkripsjonsutsnitt har eg markert ved å nytte skrifttypen *Courier*. Feltnotatar og tolkingsforteljingar er markerte ved innrykk og "sitatformatering". Gjennomgåande i utsnitta frå materiale og analyser nyttar eg "K1" og "K2" som nemning på dei to kasusa, og korresponderande "V1" og "S1" om vegleiar og student i kasus 1, "V2" og "S2" om vegleiar og student i kasus 2. Meg sjølv nemnar eg som "D". Alle personlege pronomen i tredje person eintal som peikar på personar i materialet har eg skrivne som "hen".

Den empiriske analysen og det analytiske rammeverket står i eit dialektisk forhold, og i presentasjonen av analysen i kapittel 9 gjer eg meg nytte av det analytiske rammeverket i kapittel 8. Analysane i kapittel 9 står difor *ikkje som legitimering* av teoarbeidet i kapittel 8, men som ei *empirisk utdjuving* leia fram av spørsmålet om kva perspektivet på

vegleiingsrommet som er skissert i kapittel 8 *gjer oss i stand til å sjå og forstå* i konkrete vegleiingssamtalar og i refleksjonar vegleiarar og studentar gjer seg over vegleiingssamtalar.

I dei empiriske analysane har eg gjennom ulike analysetilnærmingar sett på *korleis* vegleiingsrommet oppstår og *korleis det utviklar seg, og korleis kunnskapande prosessar kjem til uttrykk* i vegleiingssamtalane og i intervjusamtalane med vegleiarane og studentane i kasusa. Med mitt perspektiv er det framfor alt representasjonar av samhandling i observasjonsmaterialet og verbalisering av refleksjonar over samhandling i intervjumaterialet eg har gjort til gjenstand for analyse. Materialet frå det fragmentariske feltarbeidet har fungert som støttemateriale, særleg er det vegleiingsforteljningane frå studentar og vegleiarar eg har henta støtte og motstand frå i tolkingsarbeidet.

Analyser av eit så rikholdig materiale som det eg har generert i dette prosjektet kan aldri bli ”metta”. I det analytiske arbeidet har eg arbeidd stadig meir målretta mot nokre utvalde fokus som har tredd fram i materialet gjennom vekslerørsla mellom fokus og overblikk, mellom målretting og opning som har kjenneteikna den hermeneutiske tilnærminga i dette prosjektet (sjå kapittel 6). Som resultat av dette har analysen i denne avhandlinga sett ulik ut til ulike tider i prosessen. Det eg har valt å gjere del av denne avhandling er dei analysane som peikar på nokre område som *utfordrar ei lineær og faktorbasert forståing* av mastervegleiing og kva for utdannande prosessar det er rom for i denne undervisningspraksisen. Dette er område som peikar på *kunnskapande prosessar og dei dynamiske og prosessuelle aspekta ved vegleiingsrommet* som kan skapast i møtet, slik eg har konseptualisert dette i kapittel 8.

Med dette formålet har eg valt å strukturere analysen tematisk. Den funksjonen desse to kasusa får i analysen er altså å bidra til ei analytisk forståing av mastervegleiing. Kasusa blir på denne måten fragmentert i høve til den samanhengen dei utspelte seg i for deltakarane og inn i ein analytisk samheng forma av det teoretiske perspektivet som er forma gjennom denne avhandlinga. Dei tema eg tek for meg i denne analysen er slike som er gjennomgåande aspekt ved vegleiingssamtalane i mitt materiale. Materialet er fullt av eksempel, for å seie det litt enkelt. Dei utsnitta eg inkluderer frå transkripsjonar, skisser og andre framstillingsformer frå materialet her i kapittel 9, er difor nøydd til å bli nokre *utvalde* eksempel, som har som funksjon å skape konkrete bilete av korleis desse aspekta kan spele seg ut i vegleiingssamtalar i røynda.

Samanhengen desse utsnitta er henta frå er likevel avgjerande for tolkinga av utsnitta, som eg har forklart i kapittel 6 og slik også i den analytiske tilnærminga som forklart i 7.6. Eg

startar difor i det første underkapittelet (9.1) med å lage ei kort, narrativ framstilling av kvar av dei to kasusa som har inngått i den empiriske undersøkinga i prosjektet.

Rammeforteljingane om kasusa er basert på totaliteten av materiale og knytt til det tidsrommet eg har hatt tilgang til dei to kasusa, og eg har forsøkt å skape forteljingar som gjer at du som lesar skal kunne skape deg eit visst bilete av heilskapen av kasusa i mitt prosjekt. Skildringane er utforma med formålet at deltakarane skal kjenne seg att, samstundes som anonymiteten til deltakarane skal vernast slik det er skildra i samtykket⁸². Vidare forsøker eg å skape utfyllande bilete av episodar og forløp gjennom eksempla eg nyttar i den tematiske analyseframstillinga.

I dei etterfølgjande fire underkapitla samlar eg analyser av dei to kasusa under tre tematiske inngangar. Det første underkapittelet (9.2) dreier seg om konstitueringa av eit *felles* vegleiingsrom. Dette er heilt avgjerande for kva for rom for vegleiing det er mogleg å skape i kvart konkrete tilfelle. Vegleiingsrommet skapast gjennom samhandling og gir på same tid rom for kunnskapande prosessar gjennom deltaking i fagleg arbeid.

Kapittel 9.3 handlar om korleis vegleiingsrommet blir ein ”stad” (”topos”) gjennom ei konstruktiv *utforsking og utvikling av ei felles (fag)verd*. Eg viser korleis vi kan sjå denne felles verda som ein stad der subjektive og objektive sider ved fagverda kjem i spel, og knyter det til ei førestilling om situert kultivering av fagverda. Her viser eg korleis rommet er knytt til den aktiviteten deltakarane driv med – det føreliggande, aktuelle samhandlingsprosjektet (”project at hand”), og korleis vi konkret kan knyte *deltaking* i det føreliggande prosjektet til ei orientering i ei fagleg verd.

Kapittel 9.4 handlar om *utforsking og utvikling av fagpersonen*. Den tek for seg ulike måtar fagpersonen som figur og som aspekt av sjølvet kjem i spel i vegleiingssamtalane og i intervjusamtalane. Dette området heng uløseleg saman med det førre, men medan fokuset der var på den felles verda som er i spel, er her fokuset på danningprosessar. Eg knyter desse måtane fagpersonen blir aktualisert og mobilisert på i samtalen opp mot ei forståing av (ut)danninga av fagpersonen gjennom deltaking i fagleg arbeid.

Både utviklinga av fagverda og fagpersonen er knytt til det eg kallar *kunnskapande prosessar*, som grip inn i subjektive og objektive sider av kunnskapsforrådet. Det er prosessar

⁸² Sjå kapittel 6 for grunngevingar for korleis eg har anonymisert informasjon i framstillinga av analysene her i avhandlinga, og i vedlegg for samtykke.

som heng dialektisk saman, slik eg har forklart særleg i kapittel 5, 6 og 8, sjølv om dei i analysen er skrivne fram skilde som to fokuspunkt.

9.1 To tilfelle av mastervegleing

9.1.1 Master i historie – lektor (K1)

V1 er ein røynd vegleiar som har arbeidd lenge i faget og vegleia masterstudentar i ulike studieprogram. Hen byrjar å nærme seg pensjonsalder. I følge V1 er S1 ein dyktig student med høge faglege ambisjonar. S1 skriv ei masteroppgåve på 30 sp, det vil seie at hen har om lag eit semester til å arbeide med sjølve avhandlinga. S1 er i avsluttingsfasen av mastergraden då dei blir ein del av forskingsprosjektet mitt. Det er ein måned att til avhandlinga skal leverast, og studenten er samstundes midt i ein flytteprosess.

Vegleingssamtalane føregår på V1 sitt kontor. Det er eit kontor på ca 10 m², med eit skrivebord, eit par skap og bokhyller. Framfor den eine veggen med bokhyller står det eit bord med ein stol på kvar side vendt halvvegs mot bordet. Det er her vegleingssamtalane finn stad. V1 sit alltid på stolen nærast vindauget, inst i rommet, og S1 sit på stolen nærast døra. Rommet er fullt av bøker – i bokhyllene og i stablar på bord og skap.

Den første samtalen dreier seg om eit kapittelutkast som S1 har sendt til V1 på førehand. Her snakkar dei om korleis S1 skal kategorisere funna sine og framstille dette i kapitlet. S1 har prøvd seg fram og laga ei kategorisering som V1 gir S1 stadfesting og støtte på. V1 gir også nokre korreksjonar til bruk av omgrep og nokre rettleiande kommentarar til korleis S1 kan betre framstillinga. Samtalen handlar i stor grad om å arbeide fram klarare analyser både i tanke og i tekst.

Ei veke etter har dei ein ny vegleingssamtale. Den tek til med at V1 forklarar at hen berre har fått skimlese tekstutkastet frå S1 fordi det kom seint kvelden før. V1 ber difor S1 om å fortelje på kva område hen treng råd. S1 har gjort fleire funn i materialet sitt, men kjenner seg usikker på den faglege vurderinga om dette er funn, kva slags funn det er og korleis det er rett å framstille desse. I samtalen går dei gjennom dei ulike funna og faglege tema som er knytt til desse. V1 gir S1 stadfesting både på funn og på framstillingsform, og at vinklinga i masterprosjektet er original. ”Eg trur ikkje det er nokon som har gjort det tidlegare”, seier hen. Dei går også vidare inn i ulike faglege drøftingar der S1 får fortelje om materialet ut ifrå ulike tema og spørsmål frå V1. Gjennom drøftinga plasserer dei det i viktighet og struktur, kva som skal inn og kva som skal utelukkast frå fokus i avhandlinga.

S1 karakteriserer denne samtalen som den avsluttande samtalen. Etter denne samtalen går dei inn i ein ferdigskrivingsfase i vegleiinga. S1 sender eit førsteutkast til V1 som hen får tilbakemelding på, og så skriv hen det ferdig og leverer. S1 opplever at siste tida i vegleiingsprosessen går raskt, kanskje for raskt. Hen har brukt mykje tid på å setje seg inn i eit fagfelt, spesielt å finne relevant faglitteratur. Dette arbeidet får S1 ros for av sensorane på eksamen, men det har teke mykje tid. Sjølv om V1 har gitt råd om å ta til med skriving, opplever S1 etter å ha levert at hen skulle ha starta tidlegare med dette, eller skulle hatt betre tid for eksempel ved å ha hatt eit semester meir, slik ein har i ei 60 sp masteroppgåve. S1 opplever å ha lært mykje og har trivest i vegleiingsrelasjonen og i samtalane med V1. V1 opplever at dei i vegleiingssamtalane har hatt ein veldig direkte dialog over lang tid.

9.1.2 Master i sosiologi (K2)

Då V2 og S2 blir deltakarar i prosjektet mitt, er dei i oppstartsfasen med vegleiingsprosessen. Dei er begge allereie del av eit arbeidsfellesskap utanfor universitetet, der dei stort sett heldt til fleire dagar i veka. Her har dei snakka saman om prosjektet ein del i meir uformelle samanhengar, og då dei seier ja til å delta skal dei snart til med meir formelle vegleiingssamtalar. S1 skriv ei masteroppgåve på 45 sp.

Alle vegleiingssamtalane i kasuset føregår i eit møterom i lokala til arbeidsfellesskapet. Midt i rommet er det eit avlangt møtebord med stolar rundt. På eine kortveggen er det ei tavle. Der er nokre hyller og skap med bøker og rekvisita i. S2 og V2 sit på kvar sin ende stort sett på kvar si side av bordet.

Fire månader etter første kontakt med meg held dei den første vegleiingssamtalen. Det er då to månader sidan førre vegleiingssamtale. Dei tek opp tråden frå sist og går gjennom status for prosjektet, rekruttering av deltakarar, forståing av feltet og moglege feltarbeid.

Den neste samtalen føregår ein dryg månad seinare. S2 har gjort ein del intervju og dei går gjennom kva materiale som føreligg i prosjektet no, kva det ser ut til å gi så langt og kva som står att. V1 og S2 drøftar erfaringar frå det konkrete feltet, nokre førebelse funn og tolkingar og ein del moglege val framover i feltarbeidet og i transkribering av intervju. Dei drøftar også eit framlegg som S1 skal ha for bachelorstudentar der hen skal fortelje om arbeidet med masterprosjektet, og aspekt ved masterutdanninga.

Det går om lag ein månad til før den tredje samtalen finn stad. S2 har gjort fleire intervju og starta analysearbeidet. V2 og S2 går gjennom analysearbeidet saman. V2 stiller spørsmål knytt til materialet og analysearbeidet som oppmodar S1 til å fortelje om feltet og

om tenkinga som ligg bak analysane, og V2 følgjer opp med å føreslå relevante teoretiske perspektiv og omgrep, samt relevant faglitteratur.

Neste månad har dei den siste samtalen i kasuset. Her går dei vidare gjennom analysane og dei drøfter korleis analysen som føreligg som kategoriar og koder skal formast til avhandlingstekst, og det tenkingsarbeidet som er knytt til dette. V2 føreslår ei prioritering i arbeidet og i framdriftsplanen. S2 er bekymra for om hen blir ferdig med avhandlinga før leveringsfristen og dei drøfter kva som må til for å bli ferdig og kva som er alternativa dersom det ikkje blir mogleg å bli ferdig før fristen. Dei drøftar slutføring og moglege sensorar.

Etter desse samtalanane går det ei tid der S1 kombinerer arbeid med masterprosjektet med arbeid på andre prosjekt og anna arbeid. Våren etter leverer S1 masteravhandlinga og går opp til mastereksamen. I samband med eksamen held S1 eit masterframlegg for komiteen og frammøtte. I framlegget presenterer S1 prosjektprosessen sin og klargjer teoretiske aspekt gjennom dette narrativet.

9.2 Konstituering av eit felles vegleiingsrom

Møtet og deltaking i eit felles aktuelt samhandlingsprosjekt er dei konstituerande fenomena i vegleiingsrommet. Enkelt sagt handlar det om at dersom dei personane som kjem saman i mastervegleiing skal kunne skape vegleiingsrom som eit felles konstruktivt handlingsfelt, treng dei å møtast *i* eller *om* noko. For at møtet skal bli eit *pedagogisk* møte krev ei *samstemming av merksemd og intensjonar*. Kva som blir dei felles samhandlingsprosjekta er avgjerande for korleis vegleiingsrommet blir konstituert og korleis rommet utviklar seg gjennom vegleiingsprosessen. Kva tyder dette i røynda? Eg vise eksempel her på korleis eg ser dette komme til uttrykk i det empiriske materialet.

9.2.1 Å møtast i felles fagleg interesse

I mitt materiale – både frå kausa og det fragmentariske feltarbeidet – er det eit aspekt som trer tydeleg fram som vesentleg i konstitueringa av møtet, kva for samhandlingsprosjekt som oppstår i møtet og kva for vegleiingsrom som opnar seg. Dette aspektet kallar eg samla for *å møtast i felles fagleg interesse*.

Det *å finne noko å møtast i*, er det primære prosjektet både student og vegleiar bringer inn i møtet og inn i prosessen knytt til etablering av student-vegleiar-relasjon og utvikling av tema for masteroppgåva. Eg vil seie at dette er eit grunnleggande prosjekt som studenten og vegleiararen heile tida har pågåande, meir eller mindre present. Det ligg til grunn for å etablere

faglege samhandlingsprosjekt gjennom heile vegleiingsforløpet. I observasjonsmaterialet ser eg dette typisk komme til uttrykk i oppstart og overgangar mellom samtalesekvensar, eller i sekvensar der det ser ut til at deltakarane er usikre på om dei ”snakkar om det samme”. Eg ser dette også komme til uttrykk i prosjektet å *finne felles fagleg interesse* som både kjem til uttrykk som sekvensielle prosjekt i samtalar, som overgripande prosjekt i vegleiingsprosessen og i institusjonelle praksisar.

Denne innrettinga mot å finne felles interesse i tema eller fagområde skjer allereie før og under oppstarten av ein vegleiingsrelasjon. I mine kasus er dette etablert som praksis, både som ein del av den mellommenneskelege kommunikasjonen mellom student og (mogleg) vegleiar, og i dei institusjonelle praksisane knytt til opprettinga av formelle vegleiingsrelasjonar. Eg vil tydeleggjere dette ved å fortelje frå kasusa.

Forteljingar og sitat frå K1:

Ved instituttet K1 høyrer til er tema og oppgåve vanlegvis nært knytt til vegleiaren. Studentane vel ofte tema og rettleiar samstundes. Fordi vegleiarane ofte er ganske spesialiserte er det slik at dei som interesserer seg for bestemte tema eller fagområde har eit nokså avgrensa tal vegleiarar som dei kan søke seg til. I prinsippet ønskjer instituttet å styre studentane i ein viss grad, ved å sjå på kva for rettleiarar som er ledige og ikkje har så stor byrde for tida. Desse blir oppmoda om å komme med nokre klynger av oppgåveforslag, som kanskje og kan vere med å byggje opp om forskingsprosjekt som vegleiaren har.

Dette blir ikkje heilt konsekvent gjennomført. Det kjem jamleg også studentar som har eigne idear om kva dei har lyst til å gjere i masterprosjektet, og som ”brenn for tema”, som V1 kallar det. I slike tilfelle ser ein om det er vegleiarar som er villige til å ta imot dei.

Slik seier V1 det i intervjuet:

V1: I praksis så er det vel sånn at einiskilde vegleiarar seier at ”Oi her kjem det ein student som interesserer seg for det eg interesserer meg for. Ja eg vil gjerne ha hen likevel.”

I K1 tok V1 på seg vegleiinga av S1 fordi temaet var så interessant at hen sjølv fagleg at hen hadde lyst til å følge opp dette, sjølv om hen i utgangspunktet hadde ”fullt opp”.

Også S1 fortel om den delte interessa i intervjuet sitt:

S1 Det var eigentleg eg som tok kontakt med min vegleiar, fordi hen jobbar litt med tematikk eg synest er spennande. Så då sendte eg hen ein e-post før sommaren året før eg skulle byrje på masteren, og lurte på om det var mogleg å ha hen som vegleiar. Det var i den samme prosessen som ein skulle søke om å få vegleiar og oppgåve og slike ting. Så da var eg og snakka med hen på kontoret hens, og så diskuterte vi litt kva som kunne vere aktuelt, og litt sånn utveksling av idear og tankar og sånn. Så det var eigentleg han som sette meg... Eg hadde i utgangspunktet ein idé om at eg hadde lyst

til å jobbe innanfor det og det feltet, men ikkje noko veldig spesifikt. Og så var det han som hadde litt eit prosjekt på gang som sette meg inn på tanken på akkurat den tematikken som eg havna inn på.

D: Var det også ein tematikk som du syntes var interessant?

S1: Ja, det var eigentleg det. Eg hadde ikkje gått for det om eg ikkje syntes det sjølv.

V1 fortel at det finst studentar som har vanskeleg med å bestemme seg. Dei kan bli nærmast dytta inn i inn i eit felt, slik V1 skildrar det. Dei har siste ordet sjølv, men det blir gjort klart for dei at dei i praksis får eit tilbod dei ikkje bør takke nei til.

Forteljingar og sitat frå K2:

Ved instituttet der K2 er, har dei eit mastergradsseminar kvar haust der dei tilsette ved instituttet presenterer si forskning og sine forskningsinteresser, og der kan ein også presentere eventuelle konkrete forslag til mastergradsoppgåver. Tanken er at ut ifrå dette kan studentane tenkje seg kven som vil vere moglege vegleiarar. Ein del studentar kjem i kontakt med moglege vegleiarar gjennom emna som desse underviser. Det er opp til studentane å ta kontakt med potensielle vegleiarar sjølve, og det er i hovudsak slik det skjer. Somme tider er det ein kabal å få det til å gå opp slik at alle studentane har ein vegleiar.

I tillegg finst det eit mastergradsseminar med møter 2-4 gongar per semester. Med mindre vegleiarar og studentar har greidd "å finne fram til kvarandre", som V2 kallar det, blir dei kopla gjennom dette seminaret, samstundes som studentane kjem i gang med å lage skisser for prosjekta sine. Dette skjer i løpet av det tredje semesteret i masterprogrammet, slik at dei skal komme i gang med å definere oppgåva og problemstilling.

Veldig mange av dei V2 vegleier har valt temaet sitt sjølv. Slik er det også med S2, fortel V2 i intervjuet. I byrjinga føreslo V2 nokre moglege oppgåver knytt til egne pågåande prosjekt, og dei drøftar nokre av desse. Deretter går det ei tid, og så kjem S2 med eit tema som hen har lyst til å skrive noko om:

V2: Det er typisk for dei eg vegleier, at dei har eit eller anna dei har lyst til. Somme tider er det noko eg føreslår, men det er viktig for meg at dei har lyst til det. Når S2 har lyst til det som eg synest er eit kjempegodt tema, så tenkjer eg "Yes! Gå for det." Og der starter det.

Noko ein kan sjå i desse eksempla, er at det å skape ei felles fagleg interesse blir sett på som ein prosess. Slik blir det også verkeleggjort i praksis. *Møtet i ei felles fagleg interesse* er noko det er mogleg å arbeide fram som ein del av oppstartsprosessen i eit vegleingsforhold. I refleksjonane og forteljingane i intervjuet med vegleiarane og studentane kjem det fram at dette møtet har hatt betydning for kva for samhandlingsrom det har vore mogleg å skape i vegleingsprosessen som heilskap, i ulike fasar av vegleinga, og i det faglege arbeidet som har føregått i vegleingsamtalane. Det er også noko som kan halde fram som ein prosess gjennom vegleingsforløpet.

Ein annan variant av 'å møtast i felles fagleg interesse' som eg finn mykje av i mitt materiale er ei bestemt form for aktualisering vi samla kan kalle *å komme med idear*. Dette blir skildra i begge kasusa, og blir tematisert spesielt både av vegleiar og student i intervjuet i K1. Alle deltakarane knyter dette til moglegheitene ein har i vegleiingssamtalen andlet til andlet, og V1 trekker til dømes opp denne samanhengen direkte når eg spør som det er nokon skilnad på kva vegleiinga dreier seg om når den er skriftleg på e-post eller i ein samtale andlet til andlet:

V1: Det vil det jo vere, fordi at når ein sit slik [peiker på oss som sit i stolane der vegleiingssamtalane brukar å gå føre seg], så er det mykje lettare å ta opp, og få nokre samtalerundar rundt spesielle tema som er, som kanskje ikkje er så veldig mykje omhandla i tekstutkasta som kjem. Lettare å kaste inn idear som kjem der og då, eller som kjem i løpet av ein samtale. I alle fall når det er interesserte studentar.

S1 peikar også på at V1 "har komme med idear som har vore aktuelle" i samtalane, at S1 på si side har gjort det samme. Dei opplever å ha delteke i ei reell 'idéutveksling'. I dei vegleiingssamtalane eg har i mitt materiale frå K1, er slike idear ofte *utgangspunkt* for samtalen og samtalesekvensar. Aktualisering handlar ikkje berre om å setje noko fram i eit her og no på bakgrunn av ein bestemt fagleg kompetanse, men at det er relevant i høve det pågåande samhandlingsprosjektet, eller i høve "der ein er" i ein prosess, noko som kan vere ein indikasjon på at ein har etablert nokre felles aktuelle relevansstrukturar i vegleiingsrommets kunnskapsforråd.

Dette kjem eg tilbake til i analysane knytt til utvikling av fagverda og fagpersonen lenger ute i dette kapittelet. Først viser eg ei bestemt form for av prosjektet 'å finne noko å møtast i' som blir tematisert i begge kasusa. Eg meiner å sjå at dette er eit gjennomgåande motiv i dei vegleiingsforteljningane som finst i mitt materiale. Eg har kalla det 'jakta etter gulltema'. Det handlar om å identifisere eit felles interesseområde som både gir eit særskilt godt masterprosjekt eller prosjektidé, og som samstundes skaper eit felles engasjement. Det som skaper interesse og engasjement kan vere alt frå eins eige tematiske spesialfelt, til visse typar problemstillingar eller metodiske tilnærmingar. Det kan vere noko som vegleiarane kjenner att som "originalitet", eller ulike former for identifikasjon og "gjenkjenning av sider ved seg sjølv".

Gull-tema og sidegangar

Eg vil starte med å gjengi to forteljningar V1 gir i intervjusamtalen. V1 fortel i intervjuet mellom anna om to ulike opplevingar – ei oppleving med ein student som fann eit "gull-tema"

og ei oppleving der studenten fann ein "sidegang" som hen ikkje forlèt. I begge desse forteljingane kjem denne prosessen til uttrykk.

I den første ser ein at det dannast ei felles fagleg interesse om temaet i byrjinga, og vi ser korleis denne utviklar seg gjennom studenten sitt arbeid med prosjektet til ei felles forståing – som også studenten deltek meir sjølvstendig i – om at dette temaet ikkje berre er interessant, men "gull":

V1: Men det er jo ein kandidat som har vore opp i dag og fått ein klar A. Veldig dyktig, kom her med eit tema som hen lurte på om det gjekk an å skrive masteroppgåve om i det heile teke. Og eg sa "jo det må da kunne gå an det" og så begynner vi å snakke litt om kva slags kjeldemateriale, kva slags materiale i det heile teke kan brukast for å få til noko på det her. Og vi blir einige om at hen må vel ta seg ein tur til [stad/institusjon]. Hen byrja å bli motivert sjølv på å bruke primærkjelder, arkivkjelder. Dette var ei [namn på studieprogram]-oppgåve. Hen reiser til [stad, institusjon], og kjem igjen så strålande fornøgd fordi hen har funne ting der som ingen andre har arbeidd med og da tenkjer eg "YES! Du er på sporet".

Og så sit vi og pratar om kva hen kan bruke dette her til og korleis det passar med dei problemstillingane hen sette opp og om desse problemstillingane bør justerast litt på grunnlag av dei funna, empirifunna, som hen faktisk har gjort allereie, eller kanskje supplerast på nokre måtar.

Og eg synest vi sit og har ein så god fagleg dialog. Hen er strålande fornøgd med at hen har funne ting og funne ut at dette temaet som hen var så usikker på, det var eit gull-tema.

Og eg sit og opplever hen der, og er rett og slett lukkeleg etterpå.

I den andre forteljinga handlar det om ein student som etter å ha haldt på med ei oppgåve ei stund, fann eit tema som studenten sjølv syntes var svært interessant. V1 såg på dette temaet som eit lite fruktbart sidespor, men "greidde ikkje å få hen ut av den sidegangen", som V1 uttrykkjer det:

V1: Og eg begriper enno ikkje kvifor ikkje hen tok dei råda om at "høyr no her, det er ikkje det du skal gjere, det er ikkje det du har sagt at du skal gjere sjølv heller"

Så til slutt sendte eg hen da ein mail med ganske klar beskjed "her bør du gjere det og det og det og det i løpet av den veka du har igjen, hvis ikkje du får til det, så anbefalar eg at du venter til neste semester med å levere inn"

Utgangspunktet for begge døma er at masterstudenten kjem til vegleing med noko hen synest er interessant. I dette tilfellet blir det ein tydeleg skilnad mellom dei to opplevingane i kva grad det vert etablert ei *felles* interesse for prosjektet, eit felles punkt å utvikle ei deltaking i

moglege samhandlingsprosjekt ut ifrå. Dette gjorde noko med kva for vegleiingsrom som vart skapt og kva for felles kunnskapsprosessar det skapte rom for.

Dette er også eit framtrudande tema i intervjuet med V2. Hen omtalar ei god oppgåve som ei ”oppgåve som skin”. Hen fortel om suksesshistorier der det er gjennomgåande at det handlar om eit prosjekt hen hadde sans for, og ein person hen hadde sans for. Gjennom feltarbeidet har eg høyrte mange historier frå vegleiarar som handlar om liknande situasjonar – både opplevinga av å delta i å finne ”gull-tema”, men også det motsette. Det nokre vegleiarar skildrar kan karakteriserast som ei delvis eller fullstendig lukking av vegleiingsrommet, i den forstand at høvet til å møtast i noko felles samhandlingsprosjekt blir opplevd som heilt borte og umogleg å framkalle att. Nokre uttrykker dette som at det er ”fastlåst”.

Engasjement

Det er i refleksjon over vegleiingsforhold eller vegleiingssamtalar som V1 hugsar som vellukka eller problematiske på ein eller annan måte, at dei to eksempla over kjem fram. Ei side av dette handlar om *fagleg engasjement*. Det er knytt engasjement og kjenslemessige opplevingar til desse minna om det faglege arbeidet med oppgåva eller temaet, og til det aktuelle samhandlingsprosjektet i vegleiingssamtalane. At eit kjenslemessig engasjement høyrer heime i vegleiing og at kjensler er legitime og relevante eigenskapar ved 'fagpersonen' finst det fleire uttrykk for i materialet, til dømes slik V1 uttrykker det beint fram i intervjuet:

V1: Ein blir jo engasjert i desse studentane som ein får inn gjennom døra.

Det samme finn ein i K2. I intervjuet med V2 skaper hen nokre forteljingar om dei vegleiingsprosessane som hen hugsar som spesielt velfungerande. I desse forteljingane legg V2 vekt på kor avgjerande det er med ei felles interesse når det gjeld tema, problemstilling eller metodisk tilnærming. Ikkje berre handlar det om ei felles interesse, men eit *engasjement* hos student og vegleiar, og ein *intensitet* i interessa.

Ein kan sjå dette til dømes i dei språklege og kroppslege uttrykka dette får i intervjuet. V2 fortel til dømes om ein student som kom med tema som V2 synest var ”veldig spennande” og som var ”veldig interessant” for eit bokprosjekt V2 heldt på med på det tidspunktet. Studenten arbeidde sjølvstendig og godt med eit masterprosjekt som V2 peikar på som vanskeleg. Studenten fekk til nokre gode observasjonar, noko som vekker engasjement når V2 fortel om det i intervjuet:

[V2 sit inntil bordet mellom oss. Hen støttar venstre albogen på bordet og kviler hovudet i venstre handa. Høgre underarmen ligg på bordet og hen held rundt venstre alboge med høgre hand.]

V2: Og særleg når studentane får til gode observasjonar, då tenkjer eg: "Ja, dette her er gøy!"

[Medan hen seier "ja, dette her" fører V2 overkroppen bort frå bordet, rettar seg opp i ryggen, løftar begge armene opp frå bordet og fører hendene opp og ned to gongar framfor seg. Hen inntek deretter samme posisjon som hen hadde før denne ytringa.]

Forteljinga held fram med å skildre analyseprosessen, og igjen då V2 fortel om då hen får sjå analysane som studenten har gjort, refererer hen at hen tenkte: "Wow! Dette er bra." Dette vesle eksempelet er illustrerande for eit gjennomgåande engasjement hos deltakarane i intervjuet når vi snakkar om vegleiing og episodar knytt til samhandling i vegleiingsrommet.

Dei utdraga frå materialet eg har vist så langt gir eksempel på at møtet konstituerast i ei felles merksemd om eit fagleg tema (i vid forstand) som begge synest er interessant, er engasjerte i og umiddelbart eller etter kvart opplever som eit "gull-tema". Det finst mange liknande eksempel i materialet, og nokre av dei ser du som eksempel i andre delar av analysen som følgjer.

Grunnen til at eg framhevar dette punktet, er at eg meiner å sjå at dette *engasjementet i ei felles fagleg interesse* blir eit fruktbart startpunkt for å opprette både overgripande og mindre, meir avgrensa felles samhandlingsprosjekt. Det blir fruktbart både med tanke på kva for deltakarposisjonar og deltakaraksjonar som blir moglege for vegleiar og student, kva for samhandlingsprosjekt dei aktualiserer i vegleiinga, og som følgje av dette har det noko å seie for kva for kunnskapande prosessar det med dette blir opna for i vegleiingsrommet. Kunnskapande prosessar går eg nærare inn på i kapittel 9.3 og 9.4. Eg vil først vise eksempel på kva for samhandlingsprosjekt som oppstår i møtet.

9.2.2 Å delta i felles aktuelle samhandlingsprosjekt

Analysen av observasjonsmaterialet frå vegleiingssamtalar har konkret gått ut på å arbeide fram truverdige forståingar av kva for samhandlingsprosjekt det er mogleg å sjå i videoopptaka av vegleiingssamtalar. 'Samhandlingsprosjekt' er eit rommeleg omgrep som empirisk analytisk omgrep. Til dømes er nokre samhandlingsprosjekt variantar av rutiniserte verksemder, slik at vi i røynda kan ha fleire prosjekt gåande parallelt, nokre kvar for oss og nokre felles. Spørsmålet om kva som skjer i vegleiingssamtalane får retning gjennom 'samhandlingsprosjekt' som "sensitizing" omgrep. Avhengig av kva ein identifiserer som

verksemder, intensjonar, deltaking og gjenstandar i samhandlinga som føregår i vegleiingssamtalane, kan ein identifisere samhandlingsprosjekt på ulike nivå.

Som eg allereie har vore inne på i eksempelet over, er det mogleg med denne ”sensitizing” tilnærminga å sjå både overgripande og mindre, langsgåande og avgrensa felles samhandlingsprosjekt aktualiserte på ulike nivå. Det er også mogleg å sjå vekslinga mellom samhandlingsprosjekt, og korleis studentar og vegleiarar ser ut til å ”gli” eller ”bli rykka” inn og ut av prosjekt i løpet av ein konkret vegleiingssamtale. Det er også mange eksempel på sekvensar der deltakarane ser ut til å ha fleire prosjekt gåande simultant – både eigne, individuelle prosjekt og felles samhandlingsprosjekt med ulikt deltakarengasjement.

Dynamikk og kompleksitet i å danne felles, aktuell merksemd

Eg har valt ut eit eksempel som viser fleire av dei komplekse og dynamiske aspekta ved å etablere og vere verksame i felles samhandlingsprosjekt i ein vegleiingssamtale. Eksempelet er den andre vegleiingssamtalen i K2. Utgangspunktet for samtalen er at S2 har gjort fleire intervju. Det første utdraget frå dette eksempelet, er heilt i byrjinga, og viser kva som skjer i sekvensen der dei arbeider med å skape felles merksemd om det dei skal drive med i vegleiingssamtalen.

I byrjinga av opptaket er eg framleis i rommet, døra er open og ein kan høyre lyd frå folk som eter lunsj utanfor. V2 sit ved bordet med laptopen open, S2 går ut av rommet for å hente kaffi, V2 snakkar med meg om nokre praktiske ting, V2 kjem inn att, og eg slår ein spøk om sjuke ungar på veg ut av rommet. Eg lukkar døra etter meg, og V2 og S2 initierer byrjinga av ein ny vegleiingssamtale:

- 1 00:46 S2: Hrm-hm. [kremting] Ja, ja [flyttar på stolar]
- 2 00:48 V2: Jajaja [har fingrane på tastaturet, held på med noko på laptopen]
- 3 00:49 S2: Er du spent? [framleis stolflytting og romstering]
- 4 00:50 V2: No er eg spent. [ser på laptopen]
- 5 00:51 S2: Ja, eg også. [riggar til laptop og flyttar på ting på bordet]
- 6 00:52 V2: Du, kan ikkje du berre [flytter på ting på bordet, reorganiserer], kan ikkje du berre [ser på laptopen igjen, har fingrane på tastaturet] gi litt sånn, starte litt sånn med dei intervjugreiene?
- 7 01:03 Berre vent littegrann. Skal vi sjå. Eg hadde noko sånn Blackboard-problem, overraskande nok. [held på med noko på laptopen] Eeh. 'Forum' [mumlar utydeleg noko medan hen les og gjer noko på laptopen]

- 8 01:15 [S2 opnar laptopen og set seg ned. Kremtar litt]
- 9 01:23 V2: [held på med noko på laptopen, les høgt] 'Finner ingen elementer' [mumlar vidare]
- 10 01:25 S2: [held på med noko på laptopen] Eg må finne mine eigne dokument også.
- 11 [Begge sit og held på med noko på kvar sin laptop utan å seie noko]
- 12 01:33 S2: [held på med noko på laptopen] Har eg byrja å lage ei slags oversikt over kva det er som liksom dei første tendensane som eg [kastar eit blikk bort på V2] ser da.
- 13 01:39 V2: [Nikkar] Ok? [ser på laptopen, held på med noko på den]
- 14 01:41 S2: [held på med noko på laptopen] Eehh, så eg hadde først ... [driv på med laptopen] opps, eg hadde så forferdeleg mange dokument oppe [gløttar bort på V2 gjentekne gongar og smiler, lener seg mot høggre bakover i stolen, ser litt under bordet, ser mot V2]
- 15 01:52 V2: [ser framleis på laptopen] Det er sånn som kan skje. [mumlete] Skal vi sjå, eg skal berre svare på noko her. [skriv noko på tastaturet]
- 16 01:56 S2: Hmh. [vender seg tilbake til laptopen, held på med noko der]
- 17 [Begge sit og held på med kvar sin laptop utan å snakke. V2 skriv noko på tastaturet.]
- 18 02:18 S2 tek til å knaske høgt på ein halspastill og gestikulere med armane på ein slik måte at det ser ut som om hen vil forsterke knaskelyden. V2 trykker hardt ein siste gang på tastaturen, flyttar på seg i stolen,]
- 19 02:23 V2: Jahaa, [kremtar] dåkk var Doc.
- 20 02:26 S2: [kremtar, nikkar og tygger på halsdropset]
- 21 02:29 V2: Right. [ser på S2, tek tak i skjermen på laptopen]
- 22 02:31 [V2 og S2 ser kvarandre i auga, nikkar til kvarandre]
- 23 02:33 S2: Ja? [opnar ei notatbok]
- 24 02:34 V2: Kjør på! [lukkar laptopen, skyver den til sida]
- 25 02:35 S2: [smiler] Ok!

Denne oppstartssekvensen varer i knapt 2 minutt. I løpet av den tida har S2 og V2 som felles samhandlingsprosjekt *å starte opp samtale om intervju*. I element 1-5⁸³ skjer følgjande: Dei tek til med ei humorfylt anerkjenning av kvarandre gjennom 'ja-ja-ing' og 'er du spent'. Samstundes driv dei med ei rigging og klargjering av den fysiske arbeidsflata

⁸³ I denne transkripsjonen har eg nummerert og samla det som eg har tolka som sekvensielle element i samtalen.

gjennom å flytte på møbel og ting på bordet. I tillegg ser det ut til at V2 held på å avslutte noko som han heldt på med på laptopen før S2 kom inn.

I element 6 initierer V2 ein oppstart på 'å starte opp samtale om intervju'. I løpet av den verbale ytringa driv V2 med fleire andre aktivitetar som involverer handtering av objekt i den felles fysiske arbeidsflata i møterommet, handtering av si eiga 'arbeidsflate' på laptopen og oppdaging av noko på laptopen som gjer at V2 stoppar opp i ytringa retta mot vegleiingsverksemda og markerer verbalt i element 7 ("Berre vent littegrann...") at hen går i gang med eit eige aktuelt prosjekt på laptopen. V2 tydeleggjer overfor S2 at hen er til stades, men at merksemda og aktiviteten ligg i dette andre prosjektet, ved å gi lyd og kropp inn i rommet til det hen driv med på på laptopen, til dømes ved å lese halvhøgt mumlande, bestemt trykking på tastaturet. Prosjektet 'å starte opp samtale om intervju' blir med dette *potensialisert* som *felles* prosjekt fram til sekvensen i element 19-25 der det blir *re-aktualisert* som felles samhandlingsprosjekt.

Eg tolkar det slik at gjennom den kroppslege og verbale aktiviteten, tydeleggjer V2 ei forståing av at det individuelle prosjektet ikkje høyrer heime i vegleiingsrommet, og at det er eit prosjekt som kun har ein mellombels aktualitet for V2. 'Å starte opp samtale om intervju' blir slik verande i rommet som eit høgst "potent" prosjekt. Slik meiner eg det ser ut til at S2 også opplever situasjonen, fordi hen gjentekne gonger (i element 10, 12, 14 og 18) gir V2 høve til å delta i prosjektet.

Etter at S2 og V2 samlast i felles merksemd og engasjement i prosjektet 'å starte opp samtale om intervju' – markert i blikkontakt, nikk og verbale uttrykk i element 21-25 over – initierer S2 samhandlingsprosjektet 'samtale om intervju' ved ei ytring retta mot V2:

26 02:37 S2: Eee, kva var det du ...

I dette ufullstendige spørsmålet re-aktualiserer S2 spørsmålet som V2 starta med (i element 6) før hen brøyt av og gjekk inn i eit eige prosjekt mellombels. V2 forstår kva S2 spør om, sjølv om setninga ikkje er fullstendig. Spørsmålet "kva var det du...?" kunne til dømes ha blitt fullført med "...dreiv med på laptopen no nettopp?", eller "...åt til frukost i dag?". Det er i prinsippet tallause moglegheiter. Men ut ifrå det som begge opplever som felles, aktuelt samhandlingsprosjekt, tek begge det for gitt at spørsmålet er knytt til dette (hovud-)prosjektet, og den aktuelle samhandlingssituasjonen her og no.

27 02:38 V2: Nei, om du tek ein sånn der ... for no har du jo ein del av dei intervju. Om du berre tek ein sånn der gjennomgang [rører blikket og hovudet mot bordet, legg

hendene på framkanten av laptopen, ser seg rundt i rommet ved å røre på hovudet og overkroppen]

- 28 02:45 S2: Mhm
- 29 02:46 V2: av kva stoda er med dei, så [reiser seg og tek på bøker i bokhylla rett til høgre for seg]
- 30 02:50 S2: Ja

Oppstarten som V2 var i gang med i element 6, ”heng igjen” i rommet – i det felles, aktuelle kunnskapsforrådet som skapast i vegleingsrommet i felles levande notid, og det blir ei felles oppleving som dei begge kan gjenkalle (dersom dei hugsar den, eller blir mint på den av den andre).

Dette utsnittet frå ein oppstartssekvens viser døme på kva for kompleksitet og dynamikk som kan finne stad i løpet av nokre få minutt i ein vegleingsamtale. Eksempelet viser korleis deltakarane i vegleingsamtalen aktualiserer og potensialiserer samhandlingsprosjekt individuelt og felles her og no, korleis deltakarane kan kroppsleggjere og verbalisere fleire prosjekt samstundes.

Eit grunnleggande element for å skape felles merksemd og intensjonar er sjølv sagt masterprosjektet og arbeidet knytt til dette. Dette blir ryggmargen i prosessen. Her står ulike typar tekstutkast og skrivearbeidet knytt til masteravhandlinga sentralt i K1 og K2. V1 verbaliserer i intervjuet eit aspekt ved korleis hen tenkjer om rolla tekstutkasta har for å skape felles utgangspunkt:

D: Men du brukte no heile tida S1 sitt arbeid som utgangspunkt da?

V1: Ja, det gjorde eg. Og det er jo viktig. ... Ikkje berre fordi hen skal få høve til å forbetre det, men fordi hen også har tenkt gjennom og gjort sine val, og at hen da har mykje lettare for å relatere seg til mine tankar opp til eit stoff, fordi hen allereie har tenkt gjennom det.

Her blir studenten sine tekstutkast eit høve for vegleiaren til å orientere seg mot det som studenten er orientert mot i sin tekst. Eksempelet gir eit lite gløtt inn i korleis det å skape felles merksemd i vegleingsrommet går ut over sjølve vegleingsamtalen. Møtet som opprettheld vegleingsrommet i ei veksling mellom aktualitet og potensialitet føregår ikkje berre i felles her og no, men også i langsgåande arbeid og situasjonar der deltakarane er orienterte mot rommet. Gjennom desse to ulike eksempla ser ein noko av spennet i kva det vil seie å skape felles, aktuell merksemd, og på kva måtar dette kan verkeleggjerast.

Dynamikk og kompleksitet knytt til deltaking i felles, aktuelle samhandlingsprosjekt

Andre aspekt knytt til kompleksitet og dynamikk i eit felles aktuelt samhandlingsprosjekt handlar til dømes om korleis student og vegleiar driv med parallelle ”arbeidsoppgåver” i samme samhandlingsprosjekt, korleis koordineringa av dette føregår kroppslig og verbalt i samtalen, og korleis typiske gjenstandar blir teke i bruk eller på andre måtar gjort til del av samhandlinga i vegleiingsrommet. Fleire av desse aspekta blir tydelege i sekvensane som følgjer rett etter utdraga over.

Samstundes med at V2 kjem med ytringa i element 27, og akkurat rett før hen kjem til ordet ”gjennomgang”, ser eg i videoopptaket at V2 byrjar å orientere seg i rommet med blikket, hovudet, overkroppen og hendene. Hen leitar etter noko, ser det ut til, først på bordet, så legg hen hendene på laptopen ein augneblink som om hen skulle opne den, deretter vender V2 seg mot bokhylla rett ved sidan av seg, reiser seg og leiter etter noko der. Hen tek ein penn og set seg ned ved bordet att. Hen leiter framleis etter noko, ser det ut til. V2 tek laptopen på nytt, opnar den først halvvegs, flyttar den deretter rett framfor seg og opnar den heilt. Ser raskt på den, lukkar den raskt, reiser seg og går ut døra medan hen seier ”ja, eg må berre hente eit papir”. Alt dette skjer samanhengande medan V2 først fullfører si ytring om kva stoda er med intervjuet og deretter medan S2 tek til å fortelje om intervjuet. I det V2 går ut av døra stoppar S2 i forteljinga om intervjuet, og i det V2 kjem inn att og medan hen set seg ned, held S2 fram i ytringa der hen slapp.

Det eg ser i denne sekvensen er ikkje ei potensialisering av samhandlingsprosjektet 'å samtale om intervjuet', men at V2 har eit eige prosjekt gåande samstundes – 'å finne noko å notere med og på'. Dette prosjektet krev tydelegvis ikkje full merksemd heile tida, men det er mogleg for V2 å fornemme dette som eit prosjekt og etter kvart spesifisere det til 'å finne penn og papir' (etter å ha gripe etter laptopen og ”oppdaga” at det ikkje ville fungere i prosjektet), samstundes som hen deltek som lyttar i 'samtalen om intervjuet'. S2 let heller ikkje ”sideprosjektet” til V2 (som blir observerbart for S2) potensialisere det pågåande aktuelle samhandlingsprosjektet. Det ser ut til at det er rom for V2 sine handlingar i deltakinga som 'lyttar'.

Medan S2 held fram med å fortelje om intervjuet, tek V2 til å notere på arka hen har henta, og kjem med stadfestande ytringar (”ja”, ”ikkje sant”, ”okei”). Dei stadfestande ytringane tolkar eg som uttrykk for at V2 følgjer med og S2 kan halde fram i forteljinga. Dei får i alle fall den funksjonen i samhandlingssekvensen, og det ser ut som om S2 opplever det slik. S2 held fram med å fortelje og V2 kjem med liknande stadfestande ytringar. På eit

tidspunkt ser V2 rett framfor seg mot kameraet. Hen ser ned og bort på S2 før hen reiser seg og går framover mot kameraet og ut av bileteutsnittet. Deretter ser eg at bileteutsnittet blir endra, slik at eg ser meir av S2 i utsnittet. Deretter kjem V2 til syne att i utsnittet og hen set seg ned og tek til å notere att. Alt dette skjer medan S2 held fram med å fortelje og V2 held fram med å komme med stadfestande ytringar.

I løpet av dei under to minutta som har gått sidan samhandlingsprosjektet 'å samtale om intervju' vart re-aktualisert og gjort felles, har S2 og V2 etablert ei "deltakarrollefordeling" for sekvensen med S2 som 'forteljar' og V2 som 'lyttar'. Medan dei har haldt samhandlingsprosjektet aktivt, har dei handtert at V2 har hatt fleire (eigne?) subprosjekt på gang (hen har til og med forlate rommet i nokre sekund).

Det eine prosjektet som ei stund var 'å finne penn og papir', ser eg etter kvart hadde funksjonen å mogleggjere å delta i samlinga med "arbeidsoppgåva" 'å notere frå det S2 fortel'. I intervjuet med V2 kjem det fram at dette er noko hen ofte gjer i vegleiingssamtalar, spesielt dei samtalane som dreier seg om materiale og analyse, og studentane får det gjerne desse notatane med seg frå vegleiingssamtalane. Det V2 skaper i notatane er ei fagleg systematisering av det studenten fortel. Hen går på denne måten inn og deltek som fagperson i tenkingsarbeidet og analysearbeidet i prosjektet frå sin posisjon som vegleiar. Hen demonstrerer samstundes fagleg arbeid frå ein rutinert fagperson. Etter kvart utviklar V2 si deltaking gjennom å stille oppklarande og avklarande spørsmål til det S2 fortel og i samband med det hen noterer.

S2 på si side opprettheld si deltaking som forteljar i prosjektet, og held forteljinga gåande gjennom V2 sine ulike del-prosjekt og side-prosjekt. S2 gjer ei tolking som fagperson av spørsmålet frå V2 om "gjennomgang av stoda", og på bakgrunn av dette skaper S2 ei utgreiing som inkluderer ei oversikt over tal på intervju fordelt på kategoriar, kven intervjupersonane er samt kontekstuell informasjon, forløp og utfordringar i materialinnsamlinga og transkripsjonsarbeidet, utvalde moment frå innhald i intervju og førebelse tolkingar og vurderingar.

Denne korte sekvensen er eksempel på for det første korleis student og vegleiar kan halde eit samhandlingsprosjekt felles og aktuelt, og samstundes saman gi rom for side-prosjekt og under-prosjekt. For det andre er det eit eksempel på korleis student og vegleiar kan setje i gang, fordele og handtere parallelle, faglege "arbeidsoppgåver" i felles samhandlingsprosjekt. For det tredje er det eit eksempel på korleis kunnskapsforrådet knytt til

faget blir aktualisert gjennom samhandlingsprosjekta og korleis dei begge deltek som fagpersonar – med ulike føresetnader og funksjonar inn i samhandlinga.

Desse innleiande analysane er altså retta mot å vise ulike sentrale aspekt ved konstitueringa av vegleiingsrommet og ved den grunnleggande dynamikken og kompleksiteten som pregar mastervegleiingssamtalen som utdanningsverksemd (undervisningspraksis). Eg retter no analysen mot det som denne praksisen skal opne for, det som skaper vegleiingsrommet si utstrekning og moglegheiter, nemleg dei *utdannande prosessane*. I kapittel 8 konseptualiserte utdannande prosessar som *fagpersonleg danning* – ei utvikling av sjølvvet – som står i eit dialektisk forhold til utvikling av fellesskapet – *kultivering av fagverda*.

9.3 Aktualisering og utforsking av *fagverda* i fagleg arbeid

I analysane av videoobservasjonane av mastervegleiingssamtalar ser eg at kunnskapsforrådet blir aktualisert gjennom å klargjere og verbalisere element frå og bilete av *fagverda* slik fagpersonane i vegleiingsrommet opplever at ho omgir dei. Eg tolkar dette ikkje berre som å snakke *om* fagverda men *å vere verksame i* fagverda. På denne måten setjast fagverda i spel og på spel.

Dette er grunnen til at eg tok til med det eg har kalla *topografiske analyser* for å forsøke å gjengi den verda eg som observatør opplever å sjå folde seg ut og spele seg ut i samtalanane. Dette handlar også om at utviklinga av fagverda ikkje følgjer ein lineær sekvensialitet. For observatøren kan det sjå ut som om samtalen legg att nokre topografiske punkt og felt i samtalen, som den deretter kan komme innom igjen til dømes for å forsterke, male ut vidare, eller forkaste heilt. Dei topografiske karta eg har teikna på bakgrunn av vegleiingssamtalane gir difor *ei* form for oppsummerande tolkingsbilete av den felles verda som vart skapt i vegleiingsrommet.

Dei topografiske analysane har ein sentral plass i analysane retta mot aktualisering av fagverda, men dei står i samanheng med sekvensielle analyser og andre tolkingar av felt-, observasjons- og intervjumaterialet. Analysane som følgjer byggjer på heile korpuset av materiale.

9.3.1 Å skape ei felles verd i vegleiingsrommet

Å lage topografiske representasjonar av heile vegleiingssamtalar har gitt meg høve til å skape eit bilete av kva for element fagverda skapt i samtalen typisk består av i dei to kasusa eg har

sett på. Eg har også kunna sett på samtalan i samanheng, og sett på skilnader mellom dei, men også korleis ei felles fagverd byggast opp over tid gjennom den vegleiingsprosessen studenten og vegleiaren deler. Fordi dei topografiske analysane gir så mykje indirekte personidentifiserande informasjon, har eg valt å ikkje inkludere karta for dei spesifikke samtalan i analysen. Eg har i staden valt å verbalisere dei innsiktene som arbeidet med karta har gitt i å forstå korleis fagverda blir sett i spel i vegleiingsrommet. Gjennom arbeidet med å skape topografiske analyser av alle samtalan i dei to kasusa, arbeidde eg samstundes fram ein visuell representasjon av mi generelle analytiske forståing av vegleiingssamtalens topografi og vegleiingsrommets verd. Denne er gjengitt i figur 4 i kapittel 8.4.2, og ligg som vedlegg.

Dei topografiske tolkingsteikningane har utvikla seg gjennom analyseprosessen. Eg tok til med å notere og teikne tilfeldig på eit blankt ark det som eg fekk med meg i eit gjennomsyn av ein samtale. I løpet av gjennomsynet såg eg at eg hadde laga ei deling av arket i to på skrå, og ført studenten sine innspel på den eine sida og vegleiaren sine på den andre. Eg såg at det eg hadde notert skapte nokre førebelse mønster. Eg gjorde difor nye, meir fokuserte, gjennomsyn med eit nytt og større ark, der eg sette opp denne inndelinga frå starten, og der eg grupperte meir systematisk dei elementa eg la merke til i samtalen.

Det eg fekk frå denne analysen var ein grafisk representasjon av samtalen og det den hadde dreidd seg om, ut ifrå mi merksemd og tolking. Representasjonen tok ikkje vare på sekvensialiteten i samtalen – den var ikkje synleg i resultatet⁸⁴. Det som fanst i framstillinga var i staden ord og teikningar som symboliserte til dømes ulike objekt, stadar, personar, idear, omgrep, kjensler, aktivitetar. Det vart til dømes tydeleg at sjølv om det er dyaden student-vegleiar som er rollene som er institusjonalisert inn i den primære vegleiingsrelasjonen i mine kasus, er det likevel slik at ulike andre roller, typar eller personar er ”til stades” i vegleiingssamtaleverdas relevansstrukturar. Stadar, tidsperiodar, idear, osv. tok plass i rommet gjennom den topografiske representasjonen. Det var ein meir *tematisk* representasjon av samtalen, og eg hadde gruppert tema ulike *stadar* på arket.

Eg såg denne måten å analysere samtalan på som eit høve til å få eit mogleg innblikk i dei kunnskapsområda som kom i spel. Dei topologiske ”karta” gav mykje informasjon om masterprosjekta, fagmiljøa og dei menneska som er relevante i vegleiingsrommet. Ut ifrå den forståinga av fagverda eg legg til grunn, såg eg at vegleiaren og studenten skapte ei fagverd

⁸⁴ Det vil seie, eg var i stand til å gjenkalle eit visst bilete av sekvensialiteten når eg såg på teikninga av samtalen etter å ha gjort fleire gjennomsyn, og kunne også gjenkalle ein viss sekvensialitet i mi eiga noteringsverksemd.

som var unik for vegleiingsrommet, og at eg kunne forstå den topografiske analysen som ein representasjon av kva for område i fagverdas subjektive og objektive sider som vart aktualiserte, tematiserte og utforska i vegleiingsrommet.

Eg vil peike på fire utvalde aspekt ved vegleiingsrommets verd som kom fram gjennom analysane. Det første handlar om dynamikk i tidsdimensjonen i vegleiingsrommet. Det andre handlar om materialitet og den fysiske fagverda her og no. Dei to siste andre handlar om moglegheitene for verdsbygginga som asymmetrien i vegleiingsrommet skapar, og korleis den utviklar seg gjennom vegleiingsprosessen.

Ein romleg tidsdimensjon i vegleiingsrommet

Den topografiske tilnærminga til vegleiingssamtalane skapte ei form for oppløysing av lineær tid i biletet eg skapte av vegleiingsrommet. Spørsmålet da blei om det kunne finnast haldepunkt for å sjå ”oppløysing” av lineær tid komme til uttrykk også i det empiriske materialet. Dette fann eg indikasjonar på i alle fall to måtar.

For det første kan vegleiar og student setje i gang eit felles samhandlingsprosjekt, forlate det og komme tilbake til det på den ”staden” i aktiviteten dei slapp, slik eg viste i eksempelet i kapittel 9.2.2. Samtalen er slik noko anna enn ei lineær rad replikkvekslingar, men heller ein pågåande gjensidig aktualisering av medvitsstraumar gjennom kommunikative handlingar. Ved hjelp av Schütz og Bergson sine omgrep om *durée* og kosmisk tid (kapittel 8.4.2), tolkar eg dynamikken i vegleiingssamtalen som at dei følgjer eit medvitsrom *ei stund* for deretter å oppdage at tida har gått, ei form for samanklumping av *tid i rom*, etterfølgt av *hopp i tid*.

For det andre ser eg at objekt, idear, hendingar, handlingar og menneske i fagverda og kvardagsverda vert ”løyst” frå historisk tid og ført inn i aktuell tid, inn i den aktuelle felles verda i vegleiingssamtalen. Fleire ting skjer i denne prosessen. For det første blir fagverdas ”tidslinje” ordna i vide og nokså uspesifikke kategoriar – *fortid*, *notid* og *framtid*. Desse blir berre delvis og stort sett implisitt knytt til personar, objekt, aktivitetar, stadar og idear. Desse elementa blir i større grad kategoriserte i høve *relevans* for dei felles, aktuelle samhandlingsprosjekta. Gjennom dette blir desse elementa ført inn i vegleiingsrommets tidsdimensjon – og kategoriserte i høve vegleiingsrommets her og no, og *masterprosjektets* og *vegleiingsprosessens* fortid, notid og framtid.

Noko som skaper gjentekne dømer på denne typen prosessar er *bøker* som *objekt* og som *representasjonar av teori og idear* og *av felt og kjeldemateriale*. Til dømes får ei bok

som representasjonar av idear og teori ikkje nødvendigvis ei plassering i høve forfatterskapet eller tida den vart skrive i, men tidsplasseringa den får eksplisitt i vegleiingssamtalen er i høve når vegleiaren har lese henne, eller ein fagperson har nytta henne i eit prosjekt. Andre døme dreier seg om bøker som kjeldemateriale eller som element i eit empirisk felt for masterprosjektet. Her får boka både ei eksplisitt plassering i den tida den vart skrive og gitt ut, og samstundes får den ei tidslinje inn i masterprosjektet, til dømes i framtid – dersom ho er noko masterstudenten planlegg å lese, eller i potensiell fortid – dersom vegleiaren spør studenten om hen har lese henne.

Dette peikar mot forståinga av at den fagverda blir skapt og blir verksam i vegleiingssamtalane, blir ei verd som vegleiar og student kan vende tilbake til (ved å aktualisere område av henne) i seinare samtalar eller kvar for seg når dei held på med noko som er knytt til vegleiinga. Det at vegleiingsrommet, etter at det er etablert, ligg som ein potensialitet som kan reaktualiserast (gjenkallast og framkallast) både når student og vegleiar møtest i eit felles her og no, og kvar for seg, forsterkar opplevinga av vegleiingsprosessen som eit dynamisk 'rom' – ei felles verd, meir enn eit lineært tidsforløp.

Ein fysisk representasjon av fagverda her og no

Ei topografisk analyse av vegleiingssamtalane tydeleggjer også den materielle sida ved vegleiingssamtalen, ved at eg teiknar inn eller noterer dei materielle elementa som skaper rammer for, eller på andre måtar får aktualitet i vegleiingssamtalen. I tillegg til konkrete personar, er det framfor alt dei ulike formene for konkrete arbeidsreiskapar (i vid forstand) som trer fram i mi tolking av videoobservasjonane. For det første er det dei reiskapane som er i bruk (bord, stolar, datamaskiner, notatbok, skrivesaker, papir, tekstutskrifter, bokhyller, bøker, briller, klokke, tavle, osv.) i det faglege arbeidet. Dei demonstrerer ulike konkrete aspekt ved fagleg verksemd i fagverda. Utskrifter og bøker er i mitt materiale i særstilling her. Det vil eg komme tilbake til gjennom analysane som følgjer.

Så er det andre element som har ein meir udefinert funksjon knytt til faget. Eit eksempel på dette er kaffi. Kaffien er ein gjennomgåande element i vegleiingssamtalane. Somme tider dukkar det opp hendingar eller sekvensar der kaffien blir gitt ulike funksjonar inn i samtalen, til dømes å markere oppstart eller avslutning av sekvensar, eller former for relasjonsforhandling. Det same gjeld for t.d. halsdrops, dører og persienner. Eg har ikkje fokusert på denne typen analyser i dette arbeidet. Ein funksjon det har hatt i dette prosjektet, har vore å eksperimentere med mi eiga forståing for kva som føregår i vegleiingssamtalar. Dersom eg ser kun på materialitet (til dømes ved å spele av videoane i større fart utan lyd),

kva ser det ut som at dei driv med? Fleire av vegleiingssamtalane ser meir ut som kaffipauser, dersom eg ikkje hadde kjent til kva for situasjon det var eg såg på. Det er lettare å sjå når ein ishavsfiskar arbeider og når ho har pause. Det er visse fysiske objekt som mogleggjer ishavsfisking, som er nødvendige.

Mastervegleiing i dei faga som inngår i mitt materiale har få distinkte, situasjonelle, materielle krav. Samtalen som stad for refleksjon og artikulasjon er det viktigaste. Materialiteten i dei felles, aktuelle samhandlingsprosjekta mogleggjer å gjere visse typar fagleg arbeid, og å gjere fagleg arbeid på visse måtar i vegleiingsrommet. Materialiteten i mastervegleiing er nært knytt til det spesifikke faget og korleis fagpersonane i vegleiingsrommet vel å jobbe med faget saman. I mitt materiale ser det ut til at vegleiingsrommets materialitet er satt og habituert. Det er føreseieleg for deltakarane kva materialitet dei forventar i rommet. Ved å vere ein etablert fagleg samhandlingssjanger, materialiserer studenten og vegleiaren ein bit av fagverda i vegleiingssamtalen, og dei skaper ei materiell fagverd saman.

Å skape opningar inn i kvarandre si fagverd

Ei av moglegheitene som ulikskapen mellom vegleiaren og studenten bringer med seg, er knytt til korleis dei i vegleiingssamtalen kan skape opningar inn i subjektive sider ved fagverda, og la den andre få gløtt inn i den objektive fagverda gjennom sitt perspektiv. Eg ser gjennomgåande dette i vegleiingssamtalane, og det kjem til uttrykk gjennom deltakarane sine refleksjonar i intervjuet.

Her er det eit døme frå intervjuet med V2. Vi har sett på eit klipp frå ein vegleiingssamtale saman. Klippet viser V2 og S2 som samtalar med utgangspunkt i nokre analyser som S2 har gjort. I intervjuet stiller eg spørsmål om V2 hugsar samtalen og korleis hen opplever dette klippet, og V2 tek til å fortelje. Hen opplever dette som ein typisk situasjon i si vegleiing, som handlar om å skyte inn ("skot frå hofta") teoretiske perspektiv som kan vere relevante til det materialet studenten legg fram.

(01:05:52 – 01:09:13)

Eg kjem opp med det som eigentleg er to forslag her, men med vekt på [teoretisk perspektiv], som er eit sånt område og ein type perspektiv som eg kjenner brukbart til, men som eg ikkje har brukt sjølv. Så det er meir å teste om det der kan kanskje vere noko i den konteksten, i den studien til S2. Og med nokre referansar ofte. No er jo dette på [lokalitet], så det er jo litt sånn at eg har ikkje heilt oversikt over kva for bøker eg har der og kva for bøker eg har på kontoret mitt, men eg har vanlegvis nokre bøker eller nokre referansar som eg kan føreslå – ok, sjå på dette her. Eller om vi berre gjer eit lite

sånn Google Scholar-søk der og då for å ha noko å starte med, for å få studenten vidare i å teste om dette her er noko.

[...]

Det er ein veldig gjenkjenneleg situasjon. Og eg tenkjer på vegleing ... Eg trur på ein måte at eg inntek ei rolle som eit slags bibliotek, der eg sit inne med ein del slike, av og til teoretiske eller konseptuelle, idear som eg er veldig godt kjent med som eg har brukt sjølv, i beste fall har utvikla sjølv (hehe). Eller slik som her: Eg kjenner godt til [Namn på forfattar] som har haldt på med dette i lang tid, eg har sett meg sånn nokolunde inn i det, nok til at eg kan fortelje om kva det handlar om. Men det er opp til S2 eigentleg å utforske dette litt djupare enn mi eiga innsikt. Men eit slik bibliotek der det er nokre slike overflatiske ressursar, og andre ting som eg kan gå djupare inn i å fortelje kva handlar om. Og med ei forventning om at studenten kan ta tak i den koplinga på eit vis og teste om dette er noko.

V2 samanliknar seg her med eit bibliotek, eit bibliotek som er strukturert etter relevans i vegleiaren i si fagverd, og som hen kan restrukturere i møte med masterstudenten sitt prosjekt og empiriske materiale. Det er eit døme på korleis vegleiaren aktualiserer nokre element frå si fagverd i samtalen med studenten, og nærmast tilbyr dette som opningar inn i si fagverd som studenten kan tre inn i og starte si utforsking av denne verda gjennom det vegleiaren kallar ”å teste om dette er noko”.

V2 seier seinare i intervjuet at hen kunne gått mykje lenger. V2 viser meg at det finst eit heilt kontinent (min metafor) i denne verda som dei potensielt kunne ha utforska. Men hen valde å aktualisere berre ein liten bit av denne verda akkurat der og då. I kva grad denne aktualiseringa i samtalen har opna ein aveny (min metafor) i studenten si fagverd, veit ikkje V2 då vi samtalar i intervjuet, men hen ser at det er høve til det gjennom aktualiseringa i samtalen.

Å bringe inn sine ekspertområde

Eksempelet over tydeleggjer at ein måte å skape opningar inn i kvarandre si fagverd på, er gjennom å bringe inn sine ekspertområde og gjere dei tilgjengelege for den andre gjennom samtalen. I den topografiske skissa over vegleiingssamtalen har eg markert at studenten og vegleiaren har kvar sine hjørne der dei er eksperten. Dette representerer eit av dei tydelegaste mønstra i analysen av vegleiingssamtalane. Vegleiaren og studenten bringer ikkje berre ulike delar av fagverda inn i den felles verda i vegleiingsrommet, dei demonstrerer heilt tydeleg ulike ekspertområde *i høve masterprosjektet* til studenten.

I begge kasusa gjer studenten ei analyse av materiale hen har samla inn sjølv. I K2 blir det kalla ”empirien”, i K1 kallast det oftast ”kjeldene”. I begge tilfella er det studenten som

har best oversikt over og som kjenner best til materialet. Den spesifikke empirien og arbeidet med denne knytt til masterprosjektet er altså masterstudenten sitt ekspertområde. Generell feltkunnskap (frå liknande forskning) og fagfeltets ulike teoretiske perspektiv er vegleiaren sine ekspertområde. Eg ser at dette utviklar seg noko over tid, men det er gjennomgåande tydeleg til stades i alle vegleiingssamtalane i mine kasus.

V2 stadfestar denne observasjonen i intervjuet – spontant i refleksjon over eit klipp frå ein vegleiingssamtale, utan at eg har nemnt dette i spørsmåla:

01:10:43 V2: Dialogen er også litt sånn typisk. Eg snakkar om teori og S2 snakkar om empiri. Det er nok også ein vanleg situasjon. Eg tenkjer at det er der ... eg kjem frå det teoretiske området, medan S2 kjem frå det empiriske området i den dialogen på det stadiet ... Eg forsøker liksom å trekke S2 over i ei litt sånn konseptuell forståing av det.

Eg vel å sjå denne ulikskapen i lys av deltaking i prosjektarbeidet som føregår i vegleiingssamtalane. Studentane og vegleiarane deltek i ulike aktivitetar i prosjektet, med ulik kompetanse, og ulik kjennskap til aspekta ved prosjektarbeidet. Eit skilje går mellom teori og empiri, som V2 er inne på. Ein annan ulikskap handlar om det *generelle* og det *spesifikke*. Studenten sitt ekspertområde er det spesifikke materialet og det spesifikke prosjektet. Vegleiaren sitt ekspertområde er det generelle feltet og generell kunnskap om denne typen prosjekt. Deltakarane gjer denne ekspertkunnskapen tilgjengeleg for den andre i vegleiingsrommet på ulike måtar, til dømes gjennom aktualisering og vurdering. Dette viser eg eksempel på nedanfor, spesielt i kapittel 9.4.

Dette er nokre døme på korleis eg meiner vi kan sjå at vegleiarane og studentane skaper ei felles, unik fagverd i vegleiingsrommet – ei *intersubjektiv* fagverd. Frå eksempla er det også tydeleg at denne verda heng saman med deltakarane sine *subjektive* fagverder og med kultiveringa av dei større fagverdene – det eg samla har kalla den *objektive* fagverda. Eg vil ta for meg desse to neste aspekta av fagverda i det følgjande.

9.3.2 Å utforske fagets verd

På grunn av den faglege og institusjonelle situeringa til mastervegleiing, kan vi sjå den felles verda som skapast og kjem til uttrykk i vegleiingsrommet, som ein *unik, sosialt aktualisert konfigurasjon av den objektive fagverda*. Fagverda som kultivert verd for ”alle i faget” strekker seg ut over vegleiingsrommet og har både objektive og subjektive sider. Dette har eg allereie antyda over. Her vil eg gå litt meir inn i korleis deltakarane frå dette utgangspunktet

også etablerer ei *situering i ei objektiv fagverda* som går utover rammene for den aktuelle verda innan rekkevidde og den aktualiserte relasjonen mellom student og vegleiar. Den fagverda som skapast i vegleiingsrommet blir utgangspunkt for orientering og utforsking i den felles verda faget er.

Med utgangspunkt i dei topografiske analysane, ser eg at det er gjennom visse typiske objekt og aspekt som studentane og vegleiarane aktualiserer den objektive fagverda i samtalanane i K1 og K2. Eg vil vise nokre eksempel frå analysane for å illustrere korleis deltakarane i vegleiingsrommet situerer den faglege verksemda gjennom felles utforsking av den objektive fagverda.

Felles utforsking av den objektive fagverda

I K1 er *litteratur* eit sentralt element både i fagets *realitetsfelt* – som empiriske kjelder, og i fagets *forståingsbilette* – som teoretisk ressurs. Mykje av fagets *forskningsverksemd* og *etos* er knytt til korleis ein arbeider med litteratur som forskingsmateriale og som teoretisk ressurs, og kva som er fagets ”dygder” i dette arbeidet. Dette pregar kva vegleiingssamtalanane handlar om. I det samtalematerialet eg har frå K1, er mykje av utforskinga S1 og V1 gjer av den objektive fagverda, knytt til ei orientering i (fag-)litteratur som dei begge deltek i. Her er ein typisk sekvens som eksempel:

- 1 30:13 S1: Men det er sikkert ikkje skrive noko om [fagperson] sin påverknad på norsk, hehehe, [fagområde]?
- 2 30:23 V1: [smiler] Nei. Det er det nok heilt sikkert ikkje gjort. Og det er vel heller ikkje så mange plassar ein kan etterprøve det heller. Det kan godt hende at desse [litteratur] du kiker på er omtrent den einaste plassen der ein kan finne nedslag av det.
- 3 30:43 S1: Mhm
- 4 30:44 V1: Dersom ein skulle ha gått veldig grundig til verks, så kunne ein ha byrja å kike på [kjeldemateriale] – i den grad dei skriv om det.

S1 prøver ut ei førestilling om fagverda ut ifrå sin kjennskap til henne. V1 stadfestar hypotesen, og viser vidare korleis ein fagperson kunne etterfølge dette spørsmålet inn i ei djupare utforsking i fagverda. V1 bidreg med dette ikkje berre til ei kartlegging av litteraturen som dei ser for seg finst eller ikkje, men synleggjer samstundes ein bit av fagets forskningsverksemd gjennom å artikulere korleis ein fagperson ville ha gått fram – ei fagpersonleg framferd i verda.

Ei anna form for felles utforsking i faglitteratur kjem til uttrykk i utdraget frå K2 der V2 fortel i intervjuet om seg sjølv som ”bibliotek”. I vegleiingssamtalane der S2 legg fram materiale og førebelse analyser, føreslår V2 moglege teoretiske perspektiv, representert ved faglitteratur og forfattarar. V2 fortel at hen ofte føreslår eit perspektiv som hen kjenner til, men som hen ikkje har nytta sjølv. V2 gjer seg altså nytte av kjennskap til område i ei fagverd som ”well-informed”, men ikkje 'ekspert'. V2 viser S2 eit område, set ut ein ”peilestav”, og tilbyr at dei kan utforske dette området saman dersom studenten vil det. Det krev at S2 finn det relevant å utforske dette området, og gjer ei utforsking på eiga hand, og ”testar dette på materialet”, som V2 kallar det. Ei felles utforsking inneber ei arbeidsdeling der studenten på ulike måtar kan få ”starthjelp” til å utforske fagverda, og ”tolkingshjelp” for å sjå kva hen har funne.

Kjennskapen vegleiarane i K1 og K2 har til sine fagfelt, gjer – slik eg tolkar det – at dei ikkje er redde for å sende studentane ut i områder dei ikkje kjenner godt sjølve. I begge kasusa finn eg uttrykk for at eit sentralt fagleg etos er at utforskinga skal ha som formål å forsøke å finne ”uoppdaga land”.

Uoppdaga land

Dette ser vi igjen i K1, der det å utvikle faget gjennom å rette eit forskarblikk på nytt materiale (som var tilfelle i eksempelet i 9.2.1 i jakta på gull-tema), eller rette eit nytt forskarblikk på ein ny måte på eit kjent materiale er sentralt i fagets etos. Men å vite kva som er ”nytt” i fagfeltet, krev ein kjennskap til den objektive fagverda. Vegleiararen får difor ein sentral funksjon som ”kjentperson” i fagfellesskapets verd. Dette kjem til uttrykk til dømes i den andre vegleiingssamtalen i K1. Utdraget nedanfor er del av ei drøfting av funna i prosjektet, som S1 har teke initiativ til.

- 1 06:10 S1: Ja, og akkurat det her med kjeldesituasjonen, og litt sånn generelle trendar i [fagfelt]. Det er jo eigentleg noko som eg ikkje har lest noko på i det heile teke, og som ...
- 2 06:31 V1: Nei, men det er jo det som eg trur er noko av det interessante med det som du held på med no. Det er at dette her med [fagperson/teoretikar]; han synleggjer eit blikk, du tek i bruk det blikket på eit [materiale] – eg trur ikkje det er nokon som har gjort det tidlegare, eg.
- 3 06:53 S1: Nei?
- 4 06:54 V1: Fordi at, nei, fordi eg tenkte da, som sagt eg har berre skumma kjapt gjennom. Å ja, tenkte eg, ja men sånn er det. Men det har eg ikkje tenkt på tidlegare.

- 5 07:10 V1: Og det tek eg som eit teikn på at her er det ting som godt kan synleggjerast skikkeleg i teksten din.
- 6 07:21 S1: Ja
- 7 07:21 V1: For eg trur eigentleg det er riktig, når eg tenkjer tilbake på det bildet som ein fekk under [tidsepoke i V1 si levetid som fagperson] ...

S1 er ein student som har orientert seg grundig og breitt i faglitteratur og i kjeldelitteratur, og har difor god innsikt i einskilde område. Det S1 uttrykker at hen manglar er kjennskapen til fagfeltet som heilskap for å kunne vurdere si forskarverksemd, sine funn, sin kjennskap i høve faget som heilskap. S1 kjenner den objektive fagverda som delar, men kjenner den ikkje godt nok som heilskap til å kunne vurdere sin eigen kjennskap til delane. V1 gjer denne vurderinga som "kjentperson", og deler samstundes nokre innblikk i heilskapen i verda i vegleiingssamtalane.

Eg ser nærast for meg V1 og S1 om bord på ein iskryssar. Iskryssaren er vegleiingsrommet når dei utforskar fagverda på jakt etter uoppdaga land. V1 har vore ute på oppdagingsferd før, kjenner nokre område av det svært godt og har lært seg kva hen skal sjå etter. Men ishavet er stort og foranderleg. Det finst mykje att å oppdage. S1 er ute på sin førstereis, men har fått eit blikk for å oppdage bitar av land. S1 tek ofte på seg ski og utforskar isen på eiga hand, og kjem tilbake til iskryssaren med rapportar av kva hen har funne. V1 deler av sin kjennskap til fagverda, og kan med tryggleik i si oversikt over kartet slik det ser ut i dag, vurdere at dette S1 har funne – det *er* ein bit hittil uoppdaga land.

I K1 dukkar det stadig opp uttrykk for ei forståing av at kunnskapande prosessar i mastervegleiing skal føre til å utvide eller klargjere område i fagfeltet som ikkje har blitt godt nok skildra på kartet. Både i realitetsfeltet og i teorifeltet er det frynser – og moglegheiter til å bidra til å skape nye element i ei objektiv fagverd.

9.3.3 Å danne ei fagpersonleg livsverd

Fagverda har også ein individuell struktur. Utforskinga av den objektive fagverda kan ein også sjå som vesentlege erfaringar som er med på å bygge ein fagleg biografi. Dette er eit sentralt element i å danne ei fagpersonleg livsverd. Dette er det sentrale aspektet ved danninga av fagpersonen – det å knyte faget til sitt eige liv, til sider ved sjølvvet, og at den faglege verda blir ein integrert del i eins eiga livsverd. Dette kjem eg nærare inn på i kapittel 9.4 – som fokuserer på danninga av fagpersonen i vegleiingsrommet. Her vil eg vise eit anna sentralt

element i det å skape ei fagverd; å skape det du opplever er din faglege ”heim”. Eit aspekt ved dette er den konkrete, fysiske verda som du rører deg i som fagperson.

Å komme på besøk i fagverda til vegleiar

I begge kasusa i mitt prosjekt, finn vegleiingssamtalane konkret stad i vegleiarens faglege ”heim”, eller i alle fall ein av dei. Her blir særleg dei materielle aspekta ved fagverda tydelege i materialet mitt. Dei to heimane i K1 og K2 har ein del skilnader. I K1 er heimen kontoret til V1. I K2 er heimen i eit arbeidsfellesskap der både V2 og S2 held hus og deltek i å ”bygge heimen”. Analysen av arbeidsfellesskapet i K2 som fagleg heim er potensielt så kompleks at eg ikkje vil nytte den som eksempel her⁸⁵. K1 er også eit godt eksempel å ta for seg her, fordi ein del vesentlege aspekt ved fagverdasmaterielle uttrykk kjem tydeleg fram her.

Vegleiingssamtalane, intervjuet med V1 og mine andre møte med V1 føregår på kontoret hennar. Det er eit kontor som er ”budd inn”, der er hennar tydeleg heime. Det er bøker som pregar rommet. Bokhyllene er fulle av bøker, og der det ikkje er bokhyller ligg bøkene i fine stablar. Det er ikkje rotete der, berre fullt. I opptaka ser eg at V1 har ei førestilling om kvar dei ulike bøkene finst, eller kan forventast å finnast. V1 ser i bestemte retningar når det blir snakk om ei bok, ein teoretikar, eit perspektiv eller tema, og somme tider verbaliserer hennar eksplisitt at hennar ser etter ei bestemt bok. Ved nokre høve hentar V1 fram ei bok rett ut av bokhylla utan å trenge å leite, fordi den vart aktualisert i samtalen.

Eg tolkar handlingane til V1 slik, fordi eg har opplevd dette når eg har besøkt fagfolk på sine eigne kontor, ikkje berre gjennom feltarbeidet, men gjennom mitt akademiske liv. Det samme fenomenet ser eg i opptaka frå samtalane i K2, og V2 nemner dette eksplisitt både i samband med ein vegleiingssamtale og i intervjuet. I tillegg kjenner eg det att hos meg sjølv. Eg har ein god del bøker på mitt kontor (ikkje på langt nær så mange som V1), og eg har bunkar med artiklar og papir med arbeid undervegs. Somme tider ryddar eg og somme tider let eg bunkane ligge utover, men eg har alltid ei slags formeining om kvar dei ulike bøkene, ”bokgruppene”, tema, arbeidsområda, osv. finnast i rommet. Det er godt mogleg mi eiga oppleving spelar inn når eg ser for meg V1 sitt kontor som ei eigen faglege verd – som V1 har innreidd og kjenner seg heime i. Bøkene representerer opningar eller horisontar ut mot ulike delar av verda som hennar kjenner, og kan ”reise til” når det blir aktualisert i det arbeidet som

⁸⁵ Eg har – etter drøftingar med V2 – arbeidd med moglege planar om å gjere ei sjølvstendig analyse av dette arbeidsfellesskapet i eit eige prosjekt.

føregår på kontoret. Kva for bøker som står i hyllene er ikkje tilfeldig. Dei representerer kva for område i den objektive fagverda V1 kjenner seg heime i.

Vidare er V1 sitt kontor innreidd slik at det finst arbeidssoner for det sentrale arbeidet hens som fagperson. Dette inkluderer dei to stolane med bordet mellom – til faglege samtalar, slik som til dømes mastervegleiingssamtalane. V1 har sin faste stol i dette oppsettet, kven som sit i den andre stolen varierer. Det er tydeleg at S1 er ”på besøk” i denne verda. Hen har med seg nokre få ting, og sit i ”besøksstolen” i dei samtalane eg har videoopptak frå.

Nettopp denne skilnaden i materielle uttrykk for dei subjektive fagverdene, tydeleggjer dei ulike aspekta ved kva ei subjektiv fagverd består av. Dei materielle uttrykka for S1 si fagverd i dei vegleiingssamtalane i mitt materiale, er på den eine sida utskriftene av tekstutkast til masteravhandlinga, notatbok og penn. Hovudmaterialiseringa av S1 si fagverd er likevel S1 sjølv og slik hen sin fagpersonlege biografi kjem til uttrykk i samtalane.

Danning av fagpersonen heng saman med å utforske og bli kjent i ei fagverd som ein opplever finst, men som ein ikkje kjenner godt nok enno. Utvikling av fagpersonen og utvikling av fagverda står i eit dialektisk forhold – i den doble dialektikken. Difor er det ein analytisk konstruksjon å skilje mellom desse, og det er altså snakk om to analytiske fokus heller enn to skilde prosessar. Eg set no fokuset over på *utforsking og utvikling av fagpersonen*.

9.4 Aktualisering og utforsking av *fagpersonen* i fagleg arbeid

Frå å rette blikket mot korleis fagverda blir sett i spel, vil eg no setje fokus på *korleis fagpersonen blir sett i spel i vegleiingsrommet* gjennom analysar av videoobservasjonane av mastervegleiingssamtalar. Danninga av fagpersonen blir ein livsprosess som verkeleggjerast i vegleiingsrommet. I det empiriske materialet ser eg uttrykk for kunnskapande prosessar i det faglege arbeidet studentane og vegleiarane deltek i, og at det føregår ei utforskande og utprøvande forhandling om fagpersonen som figur.

9.4.1 Å danne fagpersonen som livsprosess i vegleiingsrommet

Korleis kjem studenten si utdanning som livsprosjekt til uttrykk i vegleiingsrommet? S1 tematiserer sin kompetanse som fagperson gjentekne gongar i vegleiingssamtalane, og hen utdjupar denne sjølvrefleksjonen i intervjuet med meg. Eg vil starte med å gjengi noko av det S1 seier i intervjuet og vise også korleis S1 sitt formål om å bli ein kompetent fagperson kjem til uttrykk i vegleiingssamtalane.

På veg mot å bli ein kompetent fagperson

Gjennom analyser av dei observerte vegleiingssamtalane i K1, fekk eg inntrykk av at det var viktig for S1 å vere grundig og etterretteleg i masterprosjektet sitt. Med utgangspunkt i ein videosekvens frå ein av vegleiingssamtalane, spurte eg S1 om dette eg meinte å sjå i materialet:

- 1 00:48:17 D: ... og så såg eg også, eg la merke til, i det som du sa, så la eg også merke til ein del slike, en del sånne ting som du sa, ja du "treng stadfesting på om kan" gjere noko, og at du har "leita grundig",
- 2 00:48:38 S1: Mhm
- 3 00:48:39 D: Og, "eg veit ikkje om eg har nok til å" gjere eller å seie, og liksom "no har eg ikkje oversikt over dei forskjellige verka"..
- 4 00:48:49 S1: Mhm
- 5 00:48:50 D: Ein del slike ting som eigentleg uttrykker litt kva slags haldning du har til det å gjere historisk forskning da, eller historisk arbeid.
- 6 00:49:00 S1: Mhm
- 7 00:49:01 D: Så eg veit ikkje, er dette noko som du har tenkt over sjølv, eller er det noko som er viktig for deg, dette her å ha grunnlag for det du seier og vere grundig?
- 8 00:49:08 S1: Ja, hehe, absolutt. Eg har ikkje lyst til å seie noko utan å kunne grunngje kvifor eg seier det. Og så reflekterer det nok at eg ikkje har gjort noko før i det heile teke.
- 9 00:49:21 D: Ok? Mhm
- 10 00:49:22 S1: Altså eg er heilt, vi har jo ikkje skrive bachelor ein gong.
- 11 00:49:25 D: Nei. Nettopp.
- 12 00:49:27 S1: Eeh. Eg er heilt fersk på å forske.
- 13 00:49:30 D: Ja. Ja.
- 14 00:49:31 S1: Så eg er nok litt usikker på kan eg eigentleg seie dette her. Eg treng litt stadfesting på om det her, er det gyldig å kunne ha desse antakelsane.
- 15 00:49:41 D1: Mhm. Mhm.
- 16 00:49:42 S1: At ikkje det berre er eg som, ja som nybyrjar som gjer sånne feil.

S1 fortel vidare at dette er noko hen opplever gjeld generelt, ikkje berre når hen driv med historiefaget. Hen vil gjerne gjere ting rett, og i all fall ikkje gjere noko som hen ikkje kan grunngje. Ein måte å sjå dette på er at S1 som fagperson er integrert i S1 som person. Dette

har S1 vore inne på tidlegare i intervjuet også. S1 fortel at hen kan synest at det er ubehageleg å ikkje vite heilt kva vegleiaren snakkar om i vegleiing, for eksempel at det er personar eller hendingar hen ikkje har høyrst om. I refleksjon kring dette, uttrykker S1 at hen ikkje ønskjer å framstå uvitande. Viten i faget er knytt til sjølvbiletet:

S1: Eg tenkjer nok sjølv at eg har noko å bidra med, fagleg eller innan slike område da. Det er mange andre område eg kan vere heilt blank på og det har ingenting å seie. Men akkurat det er liksom noko som eg har litt sånn, sjølvbiletet mitt er litt bygd på det. Så eg trur nok litt meir sånn personleg at eg ikkje vil framstå som uvitande.

Dette kjem fram også når S1 fortel om kva som står fram som positivt når hen ser tilbake på vegleiingsprosessen. Då framhevar S1 interessa frå vegleiar for studenten sine idear. V1 har teke ideane på alvor, og blitt interessert i dei sjølv. Det har gitt S1 ein "sjølvtiltids-boost", som hen kallar det. V1 har også lansert idear, men S1 har opplevd at det har vore opp til seg å avgjere om det er noko hen vil ha med i prosjektet eller ikkje.

S1 gir fleire gonger uttrykk for ei fagleg sjølvstoltheit når det gjeld interesse og kva hen synest er viktige området i faget. Om ein idé som vart drøfta i eit samtaleklipp vi såg på i intervjuet, seier S1: "Det var noko eg tok med i masteren min sjølv, fordi eg syntes det var så interessant – sjølv om eg ikkje fekk så kjempegod respons på det." I lys av den usikkerheita S1 fortel at hen har opplevd, særleg i starten, tolkar eg at dette er noko ein kan sjå som eit aspekt ved utviklinga av den kompetente fagpersonen. Gjennom at studenten som fagperson blir i stand til å gjere vurderingar av relevans og interesse – og vere trygg på dette – gjer dette også noko med asymmetriske kvalitetar i vegleiingsrommet.

For S1 held sjølvstendiggjeringa fram som prosess også etter masterutdanninga, og utdanninga blir plassert som ein periode i ein lenger livsprosess knytt til danninga av fagpersonen. Dette kjem mellom anna fram i intervjuet med S1, som føregjekk etter at hen hadde levert masteravhandlinga og fått resultatet. Eg spurte S1 om det gjekk bra med vurderinga av masteroppgåva. S1 svara:

S1: Ja, det gjorde jo det. Eg var jo ikkje heilt nøgd sjølv med masteren då eg leverte den inn. Det var mange ting eg såg sjølv at ikkje var godt nok. Så ja, det er jo på ein måte litt greitt og. Ja, eg klarte i alle fall å sjå sjølv kva som var manglande.

Masteroppgåva og mastergradsutdanninga får funksjon som reiskap i det å bli kompetent fagperson. Eit resultatet av masterprosjektet var at hen som fagperson vart i stand til å få auge på og vurdere kvaliteten av sitt eige arbeid. S1 opplever at arbeidet med masterprosjektet gir kompetanse. S1 uttrykker ein gong i intervjuet at hen har lært å bli ein betre prosjektleiar.

Arbeidet som føregår vegleiingsrommet kan bidra til å skape driv eller stans i prosjektprosessen.

Framdriv og stans

I intervjuet med V1, peikar hen på samtalan som eit rom der det er mogleg å etablere ein "rett" veg framover:

V1: Ja så mykje har eg no sett, at det er ein god del studentar som hadde komme til å rodd seg ut på fullstendig ville vegar hvis ikkje dei hadde hatt nokon til å seie: "Du, det du har sagt at du skal skrive om, det er dette temaet. Og du har sjølv etter mykje strev greidd å stille nokre forskingsspørsmål. Er du heilt sikker på at det er det du driv og skriv om der?"

V1 kjem vidare med nokre eksempel på vegleiingsrelasjonar og –prosessar som konkretiserer korleis interesse, sjølvstende og fagleg dømmekraft settast i spel. I intervjuet snakkar vi om kva for betydning vegleiingssamtalan har i vegleiingsprosessen, og vegleiaren trekker fram fleire døme frå tidlegare masterstudentar hen har vegleia.

Felles for ein del vegleiarforteljingar som handlar om eit manglande framdriv, ufruktbare retningar (slik som sidegang-forteljinga i kapittel 9.2.1) er at vegleiarane ofte skildrar ei oppleving av å vere makteslause, til dømes fordi dei opplever å ikkje forstå situasjonen, ikkje greier å kommunisere på ein slik måte at dei opplever at studenten forstår dei, eller fordi dei er avhengige av at studenten "gjer jobben". Det kunne vore interessant å vite meir om korleis studentar opplever slike "lukkingar av rommet", men eg har ikkje mange studentforteljingar i materialet mitt og ingen som tematiserer dette. Det er ikkje uventa, i og med at utvalet eg har og det feltarbeidet eg har gjort, er lite eigna for å få forteljingar frå noverande eller tidlegare studentar som i dag ikkje er aktive i fagmiljøa.

Tid til prosessen blir ofte tematisert, men ikkje einseitig slik at ein ønskjer ei større institusjonell tidnormering. S1 seier at hen gjere skulle hatt 60 sp i staden for 30 sp til å gjere det masterprosjektet hen etter kvart ønska å gjere. S1 sine argument for dette var at det tek tid å setje seg inn i eit fagfelt, og dette er noko ein må gjere for å i det heile teke kunne byrje på masteroppgåva. S1 opplevde å ha for lite tid på slutten då hen følte at hen var komme skikkeleg i gang med oppgåva.

S2 fortel i intervjuet om ei "forseinkingshistorie" som tok til før masteroppgåva og vegleiingsprosessen tok til, og som heldt fram gjennom arbeidet med masterprosjektet. I dette tilfellet la S2 vekt på andre tilhøve enn arbeidet med prosjektet i livet som kravde tid. V2

framhevar si erfaring med at tidsnormeringa ikkje har så mykje å seie for om det blir eit godt masterprosjekt eller ikkje, men det handlar om kva ein nyttar tida til.

Ein ting som eg meiner er tydeleg i mine kasus, er at *drivet* i prosessen er samskapt. Vegleiarane opplever for det første ikkje å ha høve til å tvinge studentane framover. For det andre gir dei døme på at studentane kan ha eit slags sjølvgåande driv, jobbe hardt, men drive i det vegleiarane ser er ufruktbare retningar. Det som står fram som suksesshistorier i materialet mitt, er dei høva då vegleiar og student har delt eit felles fagleg driv. Dei har engasjert kvarandre, og forstått kvarandre. Dette kan komme når som helst i prosessen. V2 fortel om vegleiingsprosessar der det har "løfta seg mot slutten" på måtar hen ikkje forventa. Men somme tider er det ikkje driv lenger. Det er stans i rørsle og dynamikk. V1 fortel om ei slik oppleving:

V1: Fordi eg synest eg har streva og streva sånn med å få studenten til å skjønne kva eg meiner og kan vere freista til å seie at "veit du, no orkar eg ikkje meir".

D: Går det an å seie det, eller?

V1: Nei, eg synest ikkje det går an å seie det på den måten i alle fall.

Som eg har vore inne på før når det gjeld å etablere felles merksemd og engasjement, vegleiingsrommet er ikkje berre ein etappe i ein livsprosess. Studenten og vegleiararen bringer potensielt også heile seg inn i vegleiingsrommet og det dei driv med der i fellesskap.

9.4.2 Å utforske fagpersonen i fagleg arbeid i vegleiingsrommet

Dei utdannande prosessane som eg har valt å fokusere på i dette arbeidet dreier seg om *danning av fagpersonen og kultivering av fagverda*. Det ligg som ein føresetnad at det å utforske ei fagleg verd og utprøve ein fagperson skjer gjennom *fagleg arbeid*. Når denne utforskinga skjer i vegleiingsrommet, skjer det gjennom *deltaking i felles fagleg arbeid*. Fagleg arbeid – er som sagt eit "sensitizing" omgrep med ulike moglege nivå. Det kan vere konkret arbeid, tenkingsarbeid, tekstarbeid – knytt til ulike gjenstandar og til ulike verksemdar. For å vere "sensitizing" i analysearbeidet kan det ikkje ha skarpe grenser. 'Fagleg arbeid' har vore ei dynamisk og potensielt vid lyskjegle som har gjort at visse element i materialet har framstått meir distinkt og konturrikt enn anna.

Dei to kasusa har gitt eit rikt materiale på dette området. Eg vel å vise nokre nyanser av breidda i utforskinga av fagpersonen i rommet. Eg starter med å vise ein sentral *deltakingsfunksjon* i det faglege arbeidet, som eg har kalla *det kompetente blikket*. Deretter vil eg vise fram ein del av det "forståings-arbeidet" som ein kan sjå føregår i vegleiingssamtalane

i mitt materiale⁸⁶. Her har eg valt ut tre område som eg meiner viser tre aspekt ved kunnskapande prosessar knytt til forståing; *artikulering og konseptualisering* – som eg set i samanheng her, *systematisering og problematisering*. Til slutt vil eg vise eksempel på det eg ser som ein gjennomgåande måte både studenten, men særleg vegleiaren, som fagperson forsøker å skape driv og retning i det faglege arbeidet gjennom *opning og lukking*.

Det kompetente blikket

Eg har kalla dette ein ”deltakingsfunksjon” fordi det mogleggjer deltaking i mykje av det faglege arbeidet eg viser eksempel på nedanfor, og fordi det er så nært knytt til det eg starta å konseptualisere over i 9.4.1 – danninga av ein *kompetent fagperson*. Det kompetente blikket er ikkje eintydig. Både vegleiaren og studenten kan seiest å delta med eit kompetent blikk, og kva for kompetanse som finst i ”blikket”, utviklar seg gjennom vegleiingsprosessen.

Eit kompetent blikk handlar enkelt sagt om å vere *i stand til å sjå*, det gir eit *perspektiv*. I denne samanhengen handlar det om at ein er i stand til ”å sjå som ein fagperson”. Kva det vil seie er i seg sjølv fleirtydig, og det er avhengig av formålet med arbeidet, den faglege samanhengen – fagverda i ein aktuell konfigurasjon. Studenten og vegleiaren kjem inn i vegleiingsrommet med ulike ”ekspertområde”, som eg peika på tidlegare, og dette gir blikket for det dei driv med ulik kompetanse og ulike perspektiv. Det ”nye” blikket som ein student kan bringe med seg inn og gjere hen i stand til å stille spørsmål ved det eit trent auge tek for gjeve, er ein sentral kompetanse inn i vitskapleg, fagleg arbeid. Dannelsingsprosessar føreset at blikket utviklar seg gjennom mastervegleiingsprosessen, både for student og vegleiar.

Eg vil peike på to viktige prosessar som konstituerer det eg legg i å ta i bruk eit kompetent fagleg blikk. Den første er *aktualisering*, som eg har teke for meg som grunnleggande samhandlingsomgrep i kapittel 8.3.3⁸⁷. Aktualisering handlar om å *gjere ei kopling* frå det som du deltek i her og no til noko i det kunnskapsforrådet som er tilgjengeleg for deg, *bringe det inn og gjere det verksamt* i samhandlingsrommet, til dømes gjennom artikulering. Den andre prosessen som det kompetente blikket set i verk er *vurdering*, som handlar å *gi noko verdi* er knytt til den forma for *dømmekraft* som er knytt til kompetansen.

⁸⁶ Det eg ser etter heng saman med mitt perspektiv, det eg ser gjennom. Når eg ser etter kunnskapande prosessar, ser eg med det blikket og den tenkjemåten eg klargjer i kapittel 5, 6 og 8. Difor har eg lagt vekt på forståingsarbeid – det som skaper forståing og ”drivs-arbeid” – det som skaper dynamikk, i samhandling. Dette er eit blikk som også har utvikla seg gjennom det eg har sett (dialektikk).

⁸⁷ Som medvitsfunksjon er aktualisering klargjort i kapittel 5.

Desse prosessane i samanheng kan gjere det kompetente blikket i stand til å styre kva som skal få ein legitim plass i vegleiingsrommet og på kva måte.

Det kompetente blikket utviklar seg saman med vegleiingsrommet, og det følgjer også ei fagpersonleg utvikling. Eg vil trekke fram nokre utsegner frå intervjuet med V1 som er noko inne på dette – frå ein vegleiar si erfaring:

V1: Ja, om du sa noko som har forandra seg i vegleining, så er kanskje ein ting som eg har blitt betydeleg flinkare til enn når eg starta opp, det er å gi positive tilbakemeldingar. Eg trur i alle fall det.

Når eg spør om kva det har å gjere med, trekker hen fram erfaring, modenheit, tilbakemeldingar som hen har forsøkt å lære av. Når eg spør om det er lettare å vere kritisk når ein er uerfaren, svarer hen:

V1: Historiefaget er jo eit kritisk fag på mange måtar. Vi har jo eit metodeomgrep som heiter "mistankens hermeneutikk", som er ein vimpel som heng høgt der. Det å leite etter skjulte motiv, vikarierende motiv, det er jo ting som vi har blitt indoktrinert til. Så eit slikt kritisk mistankens blikk på tilværet, det kanskje pregar folk i andre situasjonar enn når ein driv med faglege spørsmål og.

Ut ifrå samtalen, tolkar eg desse utsegnene slik at V1 har arbeidd med å utvikle det kompetente blikket. Hen har trent på å sjå med det formålet å kunne gi studenten substansiell støtte og stadfesting på det som i ulik grad oppfyller V1 oppfattar som fagleg relevante kriterier. Det handlar kanskje i dette konkrete tilfellet om å omstille blikket frå fagleg mistanke til fagleg tillit?

Det at den fagpersonlege dømmekrafta er ikkje berre knytt til det vi kan kalle 'reint faglege spørsmål', er tydeleg i mitt materiale der dei erfarne fagpersonane går inn i rolla som vegleiar. Det kritisk-analytiske blikket som gir eit vitskapleg perspektiv knytt til fagpersonane som *forskarar* er framleis til stades i høve det faglege arbeidet masterstudenten driv med, men i rolla som vegleiar blir det ikkje like relevant å nytte dette blikket til å "avdekke" alle manglar i masterstudenten sitt arbeid, men det gir heller høve til å nytte det som ein refleksiv deltakar som har eit anna menneske si fagpersonlege danning som formål.

Eg går no over til å vise nokre eksempel der eg meiner ein kan sjå at fagpersonen vert utforska gjennom ulike former for "forståingsarbeid", som eg har kalla det. Dette er det mykje av i mitt materiale, som eg trur har å gjere med vegleiingssamtalen som ein variant av sjangeren "fagleg samtale". Desse samtalane er i mitt materiale ofte "tenkande samtalar" – altså samtalar som blir verkty for tenking, forståingsarbeid og konseptuelt arbeid. I mine kasus vart det påfallande kor lite av det faglege arbeidet i samtalane som dreidde seg om

tekstarbeid. Fordi det av ulike grunnar ikkje var aktuelt å arbeide med tilbakemelding på oppgåvetekstutkast, vart mellom anna aktivitet knytt til fagleg tenking, konseptualisering og fagleg samtaling framtredd i materialet.

Artikulering og konseptualisering – ”å setje omgrep på”

Fleire sekvensar i materialet frå samtalan handlar om at studenten forsøker å gi vegleiaren innblikk i kva hen tenkjer og kva for spørsmål hen sit med akkurat no. Som eg har klargjort som perspektiv i mitt eige prosjekt, er det å utvikle forståingsbilete og omgrep som uttrykker klare forståingsbilete for den røynda ein forsøker å forstå, ei grunnleggande vitenskapleg verksemd. Dette ser eg også står sentralt i dei fagområda som inngår i mine kasus. Dette ”å setje ord på” er gjennomgåande i materialet. Eg ser det i samanheng med samtalen som arbeidsform, at konseptualiseringsarbeidet som føregår føreset artikulering. Eg vil vise nokre døme på dette frå K1.

Eg starter med ei form for artikulering og konseptualisering som kunnskapande prosess som handlar om at studenten forsøker å skape faglege forståingsbilete (basert på kvardagstolkningar i møte med teoretiske perspektiv) og utvikle fagomgrep (basert på kvardagsomgrep i møte med fagterminologi). Eg synest S1 sjølv set ord på dette på ein treffande måte i høve sitt eige masterarbeid. Eg spør S1 i intervjuet kva hen har lært gjennom arbeidet med masterprosjektet. Ein av dei tinga hen trekk fram er konseptualisering:

S1: Og så har eg som sagt tidlegare blitt meir medviten om kva for ord eg brukar og sånne ting. Fordi, som sagt så har eg fått mange tilbakemeldingar før på at eg formulerer meg godt og at eg skriv godt, og det trur eg at hen og... Hen pirkar ikkje så mykje på sånn setningsoppbygging eller struktur og sånne ting, men det er sånne einskildomgrep og sånn. Ja. Så eg har fått broten litt sjølvtilliten min på skrivinga, hehe, neida. Men blitt mykje meir ordfokusert, kanskje, og å sjå på enkeltord, fungerer det, er det eigentleg det presise omgrepet for det, eller det mest presise ordet eg kan bruke her i denne samanhengen.

Eg ser i vegleiingssamtalan i K1 at S1 arbeider med å forme førestillingar og samstundes setje ord på kva hen ser for seg i samband med det hen omtalar som moglege ”funn”. S1 leitar etter ord, lagar nye ordbøyingar og ordkonstellasjonar, slik eg tolkar det. I materialet finn eg også tydelege indikasjonar på at tenkjarbeidet involverer eit kroppsleg arbeid. Studenten kroppsleggjer det å forsøke å ”dra tankane ut av hovudet” med kroppen og særleg gjennom armrørslene.

S1: 'sinnsro'.... og ... [fører venstre handa med handflata mot seg opp mot sida av hovudet og beveger den i nokre sirkulære rørslar, sju gonger, ut frå hovudet og tilbake. På eit tidspunkt lukkar S1 auga og

fører panna mot handa som sirkulerer, og tilbake att.] ... litt sånn ... 'oppblåst'

Den andre vanlege forma for artikulering og konseptualisering er i mitt materiale i hovudsak knytt til vegleiarane, og korleis dei set ord på – med fagfeltets eller vitskapens omgrep – det dei ser at studenten forsøker å setje ord på, eller studenten gjer av fagleg arbeid. Her er eit eksempel frå den andre samtalen i K1. V1 responderer på noko S1 skildrar at ho er usikker på om ho kan gjere:

V1: Nei, så det er jo interessant det med [nasjon]. Men det du eigentleg gjer da det er jo å utvide ramma littegrann i forhold til [verdsregion]. Eg synest likevel at det er sånne kommentarar som høyrer med for du får kontrastert nettopp den framandgjeringa av [verdsregion] opp imot det veldig nære, fortrulege identifiseringa som du har i forhold til [nasjon].

V1 artikulere og konseptualiserer med ein funksjon, vil eg seie. Her ser vegleiarane med sitt kompetente blikk, kva studenten gjer gjennom å inkludere eit tema eller 'funn' i avhandlinga, og så synleggjer V1 dette for S1 gjennom å artikulere dette gjennom systematiserande fagspesifikke eller forskingsspesifikke omgrep, her til dømes "utvide ramma" og "kontrastere".

Systematisering – "å ordne"

Systematisering er tett knytt til konseptualisering og er ein sentral type samhandlingsprosjekt i begge kasusa. Det gjeld systematisering i analyse og tolking ("funn"), systematisering i handsaming av materiale og i framgangsmåte. Det gjeld også systematisering av tenking meir generelt, og eg vil seie at systematisering som formål er gjennomgåande i vegleingsrommet frå byrjing til slutt i dei utsnitta eg har i materialet.

Dette er også eit av dei samhandlingsprosjekta der eg meiner å sjå ei integrert deltaking frå både student og vegleiar, og med ei dynamisk arbeidsfordeling. Vegleiarane går ofte inn på den måten som ein ser i eksempelet over – som den som kan setje den objektive fagverda i direkte samanheng med studentens fagverd gjennom å bruke fagets terminologi og systematiske perspektiv på studentens spesifikke prosjekt. Fagets teori som forståingsramme kan nyttast for å skape ein analytisk samanheng i eit materiale.

V2 ser dette som noko som studenten skal bli i stand til å gjere sjølvstendig i løpet av arbeidet med masterprosjektet. Hen opplever som sin viktigaste oppgåve å "så nokre frø" som kan gi studentane nokre retningar for kva for systematisk samanheng dei kan setje sitt materiale inn i ved hjelp av fagverdas teori-ressursar. I intervjuet spør eg V2 kva for arbeid dei gjer i mastervegledning. V2 svarer:

V2: Mitt mål er å få studentane til å tenkje sjølv. Samstundes så oppdagar eg vel veldig ofte at eg tenkjer veldig mykje for dei. Eg må berre seie det.

Hen held fram med å setje vegleiing i samanheng med faget og programmet:

V2: Studentane er kjent med ein del typar teoretikarar, og litt sånn ulike konsept og teoriar opp gjennom studiet. Og så er det ein del av dei emna og tema som eg vegleier på [nemner fleire tema og spesifikke masterprosjekt som eksempel]. Og ein del studentar opplever at det liksom ikkje er nokre teoriar som handlar akkurat om det. Mi oppgåve blir ofte da å føreslå kva slags type teoriar dei kan bruke, sjølv om dei ikkje ser ei slik umiddelbar, ser at den teorien handlar om [det spesifikke temaet], men den teorien er relevant for det fenomenet du byrjar å sjå. Så det tenkjer eg er min jobb.

I K2 legg V2 opp til at studenten bringer inn materialet sitt i vegleiingsrommet, der dei kan sjå på dette saman. V2 opnar opp for studenten sine måtar å starte ei systematisering på, og bringer inn teoretiske perspektiv frå faget som hen tenkjer kan høve til det blikket studenten kanskje er i ferd med å etablere på materialet. V2 fortel i intervjuet at dette er ein vanleg måte for hen å gå fram på. Hen legg opp til at studenten si oppgåve blir å "teste ut" det teoretiske perspektivet på materialet.

Problematisering – "å stoppe opp og spørje"

Problematisering handlar ikkje om å stille spørsmål i ein samtale, men det handlar om å aktualisere ein refleksjonsprosess i ei viss retning som felles samhandlingsprosjekt i samtalen. Dette er som sagt eit av dei vanlegaste samhandlingsprosjekta i vegleiingssamtalane i mitt materiale. Eg har valt eit eksempel frå K2.

I den andre vegleiingssamtalen i K2, drøftar V2 og S2 det empiriske materialet i masterprosjektet så langt, og dei tema som er mogleg å sjå i materialet så langt etter at S2 har teke til å analysere det. Etter ei stund tek V2 initiativ til å gjere ei kjapp oversikt over materialet, kor mange intervju og med kven. S2 gjer ei oppteljing som hen refererer høgt til V2, som noterer medan S2 snakkar. Deretter spør V2:

V2: Men kva tenkjer du der? Føler du at du har mykje materiale?

S2: Ja, det er det eg ikkje veit heilt.

V2 spør då om S2 har transkribert intervjuet, og dei tek ei oppteljing på kor mykje som er transkribert. S2 gir uttrykk for at det er mykje arbeid med å transkribere, og at det tek mykje tid. V2 bryter då inn med ei vurdering:

- 1 28:58 V2: Men ikkje sant, dei tema som du har, dei tenkjer eg igjen er sånne bra tema. [Ser ned på arket framfor seg, noterer]
- 2 29:02 S2: Mhm. [Ser ned i notatboka framfor seg, blar fram og tilbake]
- 3 29:02 V2: Eee. Også, men så er det spørsmålet om det, om du føler at det er nokre sånne hol, tematiske hol liksom, som du skulle hatt meir på?
- 4 29:16 [V2 held fram med å notere på arket, S2 blar i notatboka]
- 5 29:18 V2: [ser bort på notatboka til S2] Er det [S2 ser opp på V2, lener seg bakover i stolen] interessant [V2 lener seg bakover i stolen og ser på S2] å intervju [informantkategori], for eksempel?
- 6 29:22 S2: [byrjar å bla i notatboka igjen] Ja, det er ein ting eg vurderer. [ser mot S2 igjen]

Dette leder vidare inn i ei drøfting om moglege framgangsmåtar for å få handterbart materiale frå denne informantgruppa, og V2 artikulere etter kvart kva det er hen har merka seg ved i materialet som gjer at hen tenkjer at det ville vere interessant å ”få med denne siste stemma”, som hen seier. S2 viser til at dette er ei drøfting som har vore aktualisert i vegleingsrommet tidlegare:

- 30:13 S2: Det var jo den siste stemma vi var litt usikre på om vi skulle gå for, og eg føler litt at eg burde ha noko på [informantgruppe].

V2 gjentek verdien som hen ser i materialet som allereie føreligg, og foreslår samstundes det hen ser på som overkommelege måtar å få meir intervjumateriale frå den siste informantgruppa. S2 gjentek problemstillinga knytt til mengde materiale, og kor tid- og arbeidskrevjande det er å handsame dette. V2 foreslår då at S2 held fram med å transkribere det hen har fram til neste vegleingssamtale, sender det til V2 ”slik at eg har sett meg litt meir inn i det”, som hen seier. Hen går på nytt inn i nokre måtar å gjere desse nye intervju på, men foreslår at dei vurderer dette på nytt litt seinare.

Slik eg ser denne sekvensen i lys av denne samtalen og samtalaneforøvrig som heilskap, tolkar eg dette som at V2 ser med sitt kompetente blikk som erfaren fagperson ein del moglegheiter for å analysere materialet vidare, og vurderer det slik at det ville hatt verdi for ei analyse i visse retningar å ha noko meir materiale frå ein type informantar. Hen stoppar opp i samtalen ved å setje i gang 'å skaffe seg oversikt over materialet' som felles samhandlingsprosjekt. Hen artikulere ei fagleg verdivurdering, og nyanserer så denne ved å

opne opp for at S2 kan delta med sitt kompetente blikk i refleksjon over materialet i ei viss retning – om hen ser nokre ”tematiske hol”. S2 sitt kompetente blikk ser denne problemstillinga med eit anna erfaringsgrunnlag og intensjonar, der vurderinga knytt til arbeidsbelastning får størst relevans i denne aktuelle situasjonen då S2 er midt i transkripsjonsarbeidet som hen opplever som svært arbeidskrevjande. Både S2 og V2 aktualiserer problematiseringsprosjekt på ulike måtar på bakgrunn av det dei ser og vurderer med sitt kompetente blikk.

Opning og lukking

I vegleiingssamtalane i K1 og K2 finst det fleire kortare og lengre sekvensar der eg meiner å kunne sjå nærast ei form for rytme mellom å lukke og å opne i høve studenten sitt arbeid med masterprosjektet. Eg vil vise eit døme frå andre vegleiingssamtalen i K1 for å forklare kva eg meiner med dette og vise kva for dynamikk dette skaper.

Det nærmar seg innleveringsfrist for masteroppgåva og V1 innleier samtalen med å opne opp for at S1 kan aktualisere sine mest relevante utfordringar her og no, ved å spørje kva det er S1 trur hen treng råd frå V1 no:

- 1 01:01 S1: Ja, da må eg vel reflektere litt over det, da? Hehe.
- 2 01:04 V1 Ja?
- 3 01:07 S1: Nei, først og fremst så er det jo litt sånn der inndeling i ... No presenterer eg jo funna i tema og så etter kvart verk [lagar ei hake med venstre hand og rører den nedover og oppover framfor seg medan hen stoppar opp med jamne mellomrom]. Ja, og så på den eine der så har eg skrive ei oppsummering på slutten. Og det er om det fungerer? Det er no eitt, ein ting.
- 4 01:35 V1: Ja, der kan eg berre seie med ein gong at eg trur det fungerer. Det er jo måten å rydde dette på, det kan jo gjerast på fleire måtar, men eg trur det er den ryddigaste måten det du har valt.
- 5 01:48 S1: Mhm. Ja så er det den ...
- 6 01:51 V1: [avbryter] I alle fall inntil du finn ut sjølv at det er ein annan måte som fungerer betre.

I element 3 aktualiserer S1 systematiseringsarbeidet hen har gjort og legg det fram for V1 si faglege vurdering. S1 opnar opp ei usikkerheit og ein viss tvil. V1 lukkar kontant denne tvilen i element 4 ved å stadfeste at S1 har gjort eit fagleg kompetent val. Deretter opnar V1 opp att høvet til å gjere dette annleis, men berre i eit heilt bestemt tilfelle og ei heilt bestemt renging, nemleg dersom S1 sjølv vurderer det slik at det er noko anna som fungerer betre. I tillegg til å

opne opp for studenten, lukke ved å artikulere ei fagleg skjønnsvurdering, stadfestar også V1 tillit til S1 sitt faglege skjønn som fagperson ved å opne "tvil" til si føregåande faglege vurdering i det tilfelle at S1 si eiga skjønnsvurdering "overprøver" denne.

Dette er eit mønster hos V1 i det observasjonsmaterialet som finst i K1. Det stadfestast også indirekte i intervju med både V1 og S1. "Eg opplever at mine tankar har blitt teke på alvor", seier S1 i intervjuet.

9.4.3 Å forhandle fagpersonen som figur i vegleiingsrommet

I eksempla over har eg allereie vore inne på ulike måtar studenten og vegleiarane verkeleggjer sine fagpersonlege sider i vegleiingsrommet og at desse sidene og fagpersonen som ei side ved sjølv er i rørsle og utvikling. Eg har også vore inne på at ulike figurar – som objektive forståingsbilete verksame i fellesskapets fagverd, slik som "forskaren", "undervisaren" eller "studenten", blir sett i spel. Fagperson-figuren er ikkje ein statisk, einsarta storleik. I mine kaus vil eg seie at det er ulike variantar av figuren "fagperson" som blir gjenstand for 'forhandling' eller som blir aktualisert og prøvd ut av deltakarane i samtalane.

I dei to kasusa er det framfor alt figuren '*forskaren*' som fyller vegleiingsromma i størst grad. I materialet ser ein gjennomgåande at vegleiarane *demonstrerer* "forskarmåten" å vere fagperson på. Dei lanserer på denne måten normer og mønster for "fagpersonlegdom" som er knytt til faget som vitskapleg verksemd og forskingsfag inn i forhandlinga. Det framstår som opplagt, i alle fall med det perspektivet eg legg til grunn i denne avhandlinga, og dei kasusa som utgjer mitt materiale, at den mest verksame fagperson-figuren er den som blir aktualisert i det *faglege arbeidet*. Det er i begge desse kasusa *forskningsarbeid*. *Fagpersonen* – ein forskar er knytt til *fagverda* – eit vitskapleg fagfelt, forskingsfaget.

Både i K1 og K2 er det fleire moglege fagperson-figurar som kan vere aktuelle som yrkesveg etter mastergraden. I K2 er studenten allereie del av eit arbeidsfellesskap som rettar seg mot konsulent- og utgreiingsverksemd. I K1, som er ei integrert lektorutdanning, rettar utdanninga seg formelt og institusjonelt mot læraren som fagperson. S1 tematiserer sjølv spenninga hen opplever mellom den fagperson-figuren som utdanninga rettar seg mot – læraren – og den fagperson-figuren S1 sjølv opplever er mest aktuell i arbeidet med sjølv masterprosjektet – forskaren.

Nokre utsegner frå intervjuet kan illustrere dette:

- 1 02:30 D: Kva var det som var formålet ditt med å ta denne masterutdanninga?

- 2 02:35 S1: I utgangspunktet var det fordi eg hadde lyst til å bli lærar på vidaregåande. Og så tok eg berre det faget som eg syntes var artigast på vidaregåande sjølv. Men etter kvart så vart det sånn at eg vart meir interessert i faget enn i yrket, kanskje, som eg utdanna meg til.

S1 grunngir dette med at det å fordjupe seg i noko, gjorde at hen vart meir interessert i dette, og i tillegg spelte erfaringane frå praksis inn. ”Og når du blir eldre, så blir du kanskje litt betre kjent med deg sjølv også, og finn ut kva du passar til”, legg hen til.

Kva ein fagleg relasjon kan vere og kva som er ein høveleg relasjon mellom fagpersonar blir også kultivert i samtalan. Her ser eg skilnader mellom K1, der relasjonen i mitt materiale utelukkande er knytt til masterprosjektet – og K2, der student og vegleiar i tillegg er kollegaer i eit fagleg arbeidsfelleskap. I K2 er relasjonen meir kompleks, og vegleiingssamtalane i mitt materiale bringer inn andre aspekt, slik som felles opplevingar og felles kjente.

9.5 Utdannande prosessar i to vegleiingsrom

I kvart av dei to kasusa i denne studien har det blitt etablert eit vegleiingsrom mellom ein erfaren vegleiar og ein student som har hatt ei eigen fagleg interesse. Dei to har møttest som fagpersonar i ulike biografisk bestemte situasjonar, og saman etablert ei felles fagleg interesse. Dette har hatt betydning for kva for vegleiingsrom som har oppstått og korleis det har teke form. Samanstilt med det vegleiarane og studentane fortel i intervjuet og vegleiingsforteljingar frå feltarbeidet (både frå vegleiar- og studentperspektiv), står det å finne ei felles fagleg interesse fram som avgjerande for *deltakinga* til dei to i vegleiingsrommet.

Den institusjonelle rollefordelinga gir vegleiarane eit handlingsrom som dei erfarne vegleiarane i K1 og K2 gjer seg nytte av. I mine kasus, går vegleiarane inn som deltakarar – på ulike måtar – i masterstudenten sitt arbeid med sitt sjølvstendige prosjekt. I ulik grad, og på ulik måte, i dei ulike formene for fagleg arbeid knytt til masterprosjektet, tek vegleiarane del i dei kunnskapande prosessane, og dei gir studentane rom til å delta på ulike måtar. Det er ei forhandling som heile tida pågår – ikkje ei forhandling om å ta makt eller gi ansvar, men om å finne høve til å *skape, ta og gi rom*. Den komplekse ulikskapen mellom vegleiar og student bidreg til å skape denne dynamikken, og gir vegleiarane høve til gi rom for at begge kan aktualisere, og delta i, kunnskapande prosessar.

I mitt materiale var nokre av desse prosessane knytt til utvikling og utprøving av forståingsmåtar, slike forståingsmåtar som ein samla kan oppsummere under metaforen

fagpersonens kompetente ”blikk”. I vitenskaplege fag er forståing like mykje ei ”ferdigheit”. Kunnskapsforrådet er handling, å forstå er noko ein gjer. Det er slikt ”forståingsarbeid” eg har fokusert på i denne analysen. I vegleiingsrommet arbeider dei med å artikulere og konseptualisere det dei ser for seg. Dette er ikkje eit arbeid som studenten driv med aleine fordi hen skal ”lære seg” kva noko heiter. Det er eit arbeid som begge deltek i med sine ulike fagpersonlege kunnskapsforråd.

Dei arbeider med å systematisere og problematisere – å ordne i vitensbileta og å oppdage uorden i dei. I materialet ser eg uttrykk for at det ”nye” blikket til masterstudenten kan bli gjort til ein viktig kompetanse inn i det felles arbeidet. Både vegleiaren og studenten har som mål å klargjere område i fagverda. Masterstudenten som har ei livsverd som ikkje er strukturert på same måte som dei erfarne fagpersonane som har levd lenge i samme objektive fagverd. Gjennom å skape ei felles fagverd i vegleiingsrommet, dannar dei nokre felles område og oppdagar saman nokre nye.

Både masterstudenten, men særleg vegleiaren – i mine kasus, skaper framdriv gjennom ei rytmisk rørsle mellom å lukke og opne. Å lukke nokre retningar skaper rom til å forfølge andre. Å lukke usikkerheit gir trygg grunn til å trø vidare. Å opne opp moglegheit på bestemte stadar i samtalen eller i ei langsgåande tankerekke, gir moglege retningar å tenkje ”framover” i. Framdrivet skapast i og gjennom det faglege arbeidet med masterprosjektet.

Dei utdannande prosessane i mine kasus skjer i dette vegleiingsrommet. Masterprosjektet nødvendiggjer eit arbeid der fagpersonane i rommet utviklar kunnskap saman. Målet om å fullføre masterprosjektet nødvendiggjer prosessar der masterstudenten må inn i faglivet, og gjere det til eit aspekt ved sitt eige liv, og gjere fagverda til eit aspekt ved si livsverd.

Kapittel 10 ROM FOR UTDANNANDE PROSESSAR I MASTERVEGLEIING?

Ein replikk i vitskaplege samtalar

Den overgripande problemstillinga for denne avhandlinga er retta til oss i høgare utdanning som fagfellesskap – det er opent kven som finn seg heime i denne ”vi-relasjonen”:

Korleis kan vi forstå vegleiiing av masterstudentar sitt arbeid med masterprosjektet som ein utdannande praksis?

Samtalen er den vitskaplege arbeidsforma framfor alle. *Innleiingsvis* kalla eg denne avhandlinga ein replikk i den universitetspedagogiske samtalen om mastervegleiing og utdanning. Avhandlinga er ein replikk inn i vitskaplege samtalar om forskarverksemd, kunnskaping i menneskelivet og fellesskapslivet, og om universitetet plass i menneska si verd. *Avslutningsvis* skal eg no poengtere nokre av dei drøftingane eg har ført gjennom avhandlinga og tydeleggjere denne replikken. Eg vil seie kva det er eg meiner eg har gjort og sett gjennom denne avhandlinga, og føreslå kva for samtalar denne avhandlinga kan gi eit bidrag til. Kan denne ”replikken” moglegvis skape nokre nye inngangar til deg som lesar, meg som forskar, oss som fagfellesskap og universitetet som institusjon?

10.1 Føresetnadsproblematikk: Eit perspektiv og eit omgrepsapparat

Eg kom inn i universitetspedagogikken gjennom undringa over mastervegleiing. Eg ville gjerne forsøke å forstå kva som skjedde i vegleiiing som gjorde at verda mi endra seg. Som røynd nykommar i den universitetspedagogiske fagverda, fann eg ikkje eit forståingsapparat – eit perspektiv og eit ordforråd – som gjorde meg i stand til å artikulere og drøfte dei aspekta ved mastervegleiing eg fornemma og ønska å finne. Det handla for det første om at eg som fagperson allereie hadde ei fagpersonleg livsverd, eit vitskapleg perspektiv på menneskelege kunnskapande prosessar som bygde på ein fenomenologisk fundert sosiologisk tenkjemåte. Eg kom inn i eit felt der dei eksisterande vitensbileta ikkje tala *språket som eg tenkte gjennom*.

For det andre greidde eg ikkje heilt å finne dei *fenomena* eg var interessert i tematisert i dei nye tankespråka. Eg fann mykje som likna, spesielt i dei perspektiva som Olga Dysthe nytta og vidareutvikla spesifikt mot mastervegleiing. Men medan Dysthe og gjengen ville rekonsptualisere fellesskapet og undervisningspraksisar omkring og utanfor

vegleiingssamtalen, ville eg *inn* i samtalen mellom masterstudent og vegleiar. Medan dei ville nærme seg læring, skriving og sosialisering, ville eg forstå kunnskap og danning av eit fagmenneske. Dette er beslekta fenomen i dette fagområdet, men eg måtte finne ut om det let seg gjere å gripe fenomenen eg fornemmer gjennom ei utvikling (og utfordring) av mitt faglege ”morsmål”. Dersom eg kjende eit behov for å sjå og setje ord på desse fenomenen, kanskje det var interessant for andre også?

Språk og tenking heng saman. På nynorsk heiter det *omgrep* – ordet *grip* om eit forståingsbilete og om tingen i røynda. I omgrepet blir tekst, tanke og ting *eitt*. Det å skape eit ordforråd og eit blikk for det utdannande i mastervegleiing blei hovudsaka for mitt forskingsprosjekt, og blei uttrykt i det første forskingsspørsmålet:

a) Korleis kunne vi konseptualisere mastervegleiing ved universitetet som ein utdannande praksis?

Det eg har gjort i denne avhandlingen er å skape eit *perspektiv* og eit *omgrepsapparat* som gjer nye ”ting” synlege i mastervegleiing. Eg har ikkje fastslått ein universell måte å forstå mastervegleiing på, men eg har tufta denne konseptualiseringen på ei allmenn forståing av kunnskapande prosessar i menneskelivet og fellesskapslivet. Det handlar om pedagogisk føresetnadsproblematikk.

Konseptualiseringen opnar opp føresetnadane for det pedagogiske fenomenet, og artikulere dei på måtar som ikkje har vore gjort heilt på denne måten før i fagfeltet. Det er ikkje fullstendig annleis andre perspektiv på vegleiing, men det er det eg har kalla ein ”diskutabel” modell – i positiv forstand, som eg håpar vil kunne gjere oss i stand til å dreie diskusjonen inn på noko av det som er vesentleg i utdannande prosessar ved universitetet.

Slik eg tenkjer det, handlar *utdanning* om at vi forsøker å målrette og styre allmenne livsprosessar systematisk inn mot konkrete målsetjingar i eit livsløp og i eit samfunnsliv, gjennom etablerte praksisar. Dei livsprosessane vi søker å verkeleggjere og styre i høgare utdanning dreier seg om dannelses- og kultiveringsprosessar – danning av fagpersonar og kultivering av fagverder. Dei livsendrande prosessane vi moglegvis ønskjer å verkeleggjere i høgare utdanning er knytt til dei individuelle og kollektive sidene ved kunnskapsutvikling, og det eg har sett som vesentleg i denne avhandlingen er å utforske grunnleggjande forståingar av kunnskap og kunnskapande prosessar.

Kunnskapsforståinga eg utviklar i denne avhandlingen, er tufta på ein fenomenologisk fundert kunnskapssosiologi, i hovudsak vitenssosialogen Alfred Schütz sitt arbeid, som set

det intersubjektive samvirket som fundament for den sosiale røynda. Dette legg til grunn at vår kunnskap står i ein dynamisk dialektikk mellom subjektive og objektive sider. Eg framhear i denne avhandlinga *kunnskap som eit dynamisk og komplekst forråd og potensial, strukturert rundt relevans og interesse, aktualisert i medvit og handling i situasjonar, og med "frynser"*.

Denne kunnskapsforståinga fordrar ei konseptualisering som stiller merksemda systematisk mot dei komplekse og dynamiske kvalitetane ved utdanning generelt og mastervegleiing spesielt, både som mellommenneskeleg pedagogisk verksemd og som institusjonalisert og situert utdanningspraksis. Med dette utgangspunktet har eg danna *vegleiingsrommet* som overgripande omgrep for det pedagogiske handlingsfeltet som skapast i møtet mellom vegleiar og student.

Det 'vegleiingsrommet' gjer, er å gi ei anna grunnform til fenomenet masterutdanning. I all hovudsak blir mastervegleiing forstått i universitetspedagogisk teori som ei lineær verksemd knytt til "utdannings-distansen" masterprogrammet føreset. Den lineære prosessforståinga stemmer verken med menneskelivet eller fellesskapslivet, og den stemmer ikkje med korleis forståingsprosessar og kunnskapsutviklande prosessar føregår. Dette fører etter mi meining til at vi set opp ideal for vegleiingsverksemda som går på tvers av det rommet som finst og som er nødvendig for at dei utdannande prosessane det blir plass til i masterutdanning skal dreie seg om kunnskaping – *fag*, og ikkje gjennomføring på tid – *frist*. Det er ikkje fristen i seg sjølv som skaper problem for oss, det er forståinga av kva som skal, bør eller kan skje før fristen. Vegleiingsrommet er altså *ikkje* ein fristad utan fristar eller tidspress, men det er eit rom som har potensial for fagleg framdriv.

Dette er avgjerande i mitt perspektiv: *Formålsaspektet* ved mastervegleiing som konkret utdanningspraksis blir verkeleggjort gjennom kva som blir gjort til samhandlingsprosjekt i vegleiingsrommet. Måla for dei utdannande prosessane kan bli skildra som intensjonar i læreplan, og dei som deltek i utdannande prosessar kan bli gitt handlingsrom gjennom rammevilkåra institusjonen gir. Men det er først når dei vert sett i verk at dei faktisk føreligg som verkelege formål. Vegleiingsrommet som dynamisk storleik gjer oss i stand til å sjå og setje ord på det som blir viktig for menneska som møtest i rommet. Konseptualiseringa av *deltaking i felles, aktuelle samhandlingsprosjekt* i vegleiingssamtalar gir *eitt* punkt ein kan orientere blikket mot for å få auge på dette – kva det er vi gir rom til i mastervegleiinga.

Men vi må også kunne konseptualisere kva det er som føregår i samhandlingsprosjekta. Det er *faget* som blir levande her. Det tyder for det første at vi ikkje kan låse konseptualiseringa til fagspesifikke former, slike som høver godt i visse fagfelt, til dømes historie eller sosiologi, som er faga som er representerte i kasusa i dette prosjektet. Her må konseptualiseringa gi inngangar som er rommelege og fruktbare for at ulike fagområde kan identifisere og utforske kva for samhandlingsprosjekt som skal eller bør eller kan få plass i vegleiingsromma i eller på tvers av fag. Til no har 'fagleg arbeid' vore det konseptet som har fungert ”sensitizing” på denne måten.

Dei to andre kjerneomgrepa *fagpersonen* og *fagverda* er ein måte å omgrepsleggjere utdannande prosessars individuelle, mellommenneskelege og kollektive sider – som set menneskelivet og fellesskapslivet som det vesentlege. Utdannande verksemder som gjer fagpersonen og fagverda til sine område, driv med kunnskaping som betyr noko for menneska og den verda vi forsøker å forstå oss på.

Dei utdannande prosessane i vegleiingsrommet har eg knytt til kunnskapande prosessar. Dette kan kven som helst både i og utanfor universitetet vere ganske samde i. Men det er ikkje eintydig kva kunnskap er, og det er i alle fall ikkje eintydig kva kunnskapande prosessar skulle vere for noko. Kunnskap er eit omgrep som grip om seg, politisk, i media, i forvaltninga, i daglegspråket – og som omgrep grip det no om for mykje og for lite på same tid. Det blir nytta andre omgrep, for eksempel 'læring' – som moglegvis også kan vere i ferd med å miste si forklaringskraft som tydeleg *fagomgrep*. Dersom vi snakkar for mykje om kunnskap og læring, utan å presisere kva for *fenomen* vi snakkar om og opne opp *føresetnadane* for det vi ser for oss, kan det hende vi eigentleg snakkar om heilt andre aspekt ved utdanning – og gjennom dette let *dei* bli vesentlege. Difor har det vore avgjerande for meg å bidra til at vi revitaliserer kunnskap som eit *meningsfullt omgrep* i måten vi forstår menneske på, og som *eit komplekst fenomen* i høgare utdanning.

Eg skal komme tilbake til dette til slutt. Men eg vil først peike på ein annan føresetnadsproblematikk denne avhandlinga aktualiserer og opnar opp: empiriske innsikter om mastervegleiing.

10.2 Føresetnadsproblematikk: Empiriske innsikter

Formålet med utviklinga av perspektiv og omgrepsapparat måtte gjere meg i stand til å nærme meg den opphavlege nysgjerrigheita eg hadde ved inngangen til dette prosjektet; røynda. Det var ikkje vegleiing i teorien som interesserte meg, men vegleiing i livet som føregår, slik det

kan føregå i mitt og ditt liv her og no. Difor måtte eg skape moglegheiter for å få empirisk innsikt i mastervegleiing samstundes som eg skapte forståingsbileta som skulle gripe denne røynda. Dette er artikulert i det andre forskingsspørsmålet:

b) Kva skjer i vegleiingssamtalar og korleis er dei utdannande?

Det eg har gjort i denne avhandlinga er å skape nye innsikter i empiriske utsnitt – to kasus – av mastervegleiing som har føregått i konkrete vegleiingssamtalar, gjennom å nærme meg denne røynda med eit ”sensitizing” omgrepsapparat. Eg ser dei empiriske analysane som ei *empirisk utdjupeing* leia fram av spørsmålet om kva perspektivet på vegleiingsrommet *gjer oss i stand til å sjå og forstå* i konkrete vegleiingssamtalar og i refleksjonar vegleiarar og studentar gjer seg over vegleiingssamtalar.

Vegleiingssamtalar, og vegleiingspraksis meir overgripande, er komplekse verksemder, og det er så mykje å få auge på der, sjølv i nokre få tilfelle, sjølv i ein einskild sekvens av ein vegleiingssamtale. Eg har prioritert å vise *korleis* vegleiingsrommet oppstår og korleis det *utviklar seg*, og *kva for kunnskapande prosessar kjem til uttrykk* i vegleiingssamtalane.

Ein av dei empiriske innsiktene er at vegleiing dreier seg om faget – *fagleg arbeid*, som eg har kalla det. Masterprosjektet er eit fagleg arbeid framfor alt. Det verkar kanskje innlysande og opplagt. Og dessutan er det ikkje noko rart at eg har sett dette når det er det eg har sett etter. Begge innvendingane er sanne. Samstundes er dette ikkje innlysande dersom ein lesar vegleiingsteori eller empirisk forskning om mastervegleiing. Ein stor del av den empiriske, universitetspedagogiske forskinga er retta mot det eg i denne avhandlinga samla kalla for *kommunikative rammevilkår* og *produksjonsvilkår*.

På sett og vis tematiserer også denne avhandlinga kommunikative rammevilkår, men eg meiner også at den gir eit rammeverk for å empirisk undersøke kva for fagleg arbeid som faktisk føregår i mastervegleiing i dei ulike faga, og kva for fagutvikling vi kan seie føregår her. Her skulle eg gjerne gått lenger i dette prosjektet, men det har det ikkje vore rom for. Men dette er noko eg vil utvikle vidare framover. Ved å nærme oss empirisk kva som føregår i faglivet til fagpersonane i mastervegleiing, trur eg vi kan nærme oss ei rikare forståing av variasjonen av kunnskapsformer og kunnskapstypar som er verksame og som blir utvikla i dei ulike fagverdene høgare utdanning kultiverer.

Eit anna område som har blitt vesentleg gjennom både det empiriske og det teoretiske arbeidet i dette prosjektet er kva som kan vere ei vitskapleg tilnærming og ein empirisk

framgangsmåte i universitetspedagogikk. På sett og vis har eg gjort det til ein tredje føresetnadsproblematikk i mitt doktorgradsprosjekt.

10.3 Ei vitskapleg tilnærming og ein empirisk framgangsmåte

Eg demonstrerer mitt syn på kunnskaping gjennom måten eg går fram på i dette prosjektet, ei refleksiv utforskning og oppdaging. Kunnskaping er skapande. Ein forskar må nytte førestillingsevna for å framkalle nye vitensbilete. Førestillingsevna er å sjå for seg meir enn det som møter auget. Denne evna har vi alle. Vi kan kultivere denne evna gjennom å bruke henne systematisk i vit-skapande verksemd. Den vitskaplege førestillingsevna må veksle mellom ein leiken fantasi og ei streng systematisering.

Eg tek ikkje lett på vitskap. For meg er det viktig at å kalle noko vitskapleg set *krav*. Men det er ikkje fastsette ”punkt” som du kan krysse av om du har oppfylt eller ikkje, som om det skulle vere ”læringsutbyttebeskrivelser” eller andre storleikar som byggjer på ei fragmentarisk indikator-forståing av kunnskapande prosessar. Vitskapen driv med ”approsimasjonar”, skriv Schütz. Krava flyttar seg heile tida framfor oss, som ein horisont vi aldri når heilt fram til. Men på ferda mot den horisonten vi ser framfor oss oppdagar vi stadig nye nyansar i havoverflata, vi får eit nytt perspektiv på der vi har vore, og somme tider når vi uoppdaga land.

Teori er til for at folk skal forstå røynda si. Menneska si røynd er både natur og kultur, og det er eit spesialfelt som krev refleksivitet. Vi er del av vårt eige studiefelt, og i det vi gjer det til gjenstand for forskning agerer vi i feltet. På denne måten er dine meningssamanhengar også mine, sjølv om det skulle vere eit kontinent og fleire hundreår med industrialisering mellom oss. Difor har eg gitt plass i avhandlinga til å tydeleggjere forskaren som gjer forskingsverksemda, ikkje fordi dette skal vere eit prosjekt der ein skal lære forskaren å kjenne først og fremst, men fordi den som lesar dette må forstå kvifor den saka avhandlinga handlar om blir framstilt på denne måten. Du som lesar skal kunne få svar på spørsmålet: *Korleis kan ho hevde dette?*

Bevisførsel høyrer ikkje heime i vitskapen, det høyrer heime i rettssalen. Der kjem ein saman for å avgjere ei sak på gitte kriterier i høve eit på førehand definert forståingsbilete. Aktor fører bevis for å vise at det resultatet hen har bestemt seg for å prosedere er det rette. I vitskapen skal vi ikkje oppnå eit visst resultat. Resultatet er på førehand uvisst. I det eine kasuset mitt snakkar ein av deltakarane om å tørre å hevde at ein har gjort vitskaplege funn sjølv om ein står på sandgrunn. I refleksiv vitskap er det akkurat dette det handlar om – *å vise*

fram grunnen du står på. Då kan du stå på sandgrunn og rope til dei andre i skuta at du har funne noko. Det handlar ikkje om å ha rett, men å bidra til å bevege horisontar.

10.4 Kva er det rom for i universitetet og universitetspedagogikken?

Dette fører meg inn til nokre avsluttande refleksjonar. Kva er det eg vil rope til dykk andre her eg står på min vesle sandbanke? Kva er det eg har funne? Eg trur for det første at eg har funne eit språk å rope med, eller i alle fall delta i samtale med – i vanleg stemmeleie. For det andre har eg funne mange nysgjerrige spørsmål eg håpar vi kan arbeide vidare med saman. Dei rettar til oss som arbeider innan universitetspedagogikk, men også alle som arbeider i og rundt universitetet. Spørsmål dukkar opp i mitt medvit som hestehov om våren, men eg vil framheve nokre spørsmål her som eit utgangspunkt for våre framtidige samtalar.

Kva skal vi danne og kultivere gjennom utdannande prosessar ved universitetet?

Dette spørsmålet handlar om formålet med masterutdanningane, og med høgare utdanning generelt. Kva for institusjon skal universitetet vere? Vi institusjonaliserer – skaper ein sosial orden omkring – menneskelivets og fellesskapslivets dannelses- og kultiveringsprosessar fordi dei er viktige. Kva for verksame forståingar har institusjonen *universitetet* om utdannande prosessar? Det dreier seg om kva er viktig i universitetsinstitusjonen. Er det kunnskaping, og i så fall kva for prosessar er det institusjonen meiner fremmer kunnskaping? Dette handlar om å opne feltet for å drøfte pedagogiske prosessar. Og det handlar også om forskning og fagutvikling. Kva for prosessar skal universitetet som kunnskapsforvaltar søke å kultivere? Er det gjennomføring? Utdannar vi fagpersonar som blir opptekne av sitt eige forløp, eller av å bli handlekraftige menneske som kan bidra utover sitt eige tilvære i den verda livet er?

Med forståinga av danning som allmenn livsprosess, ser eg på danninga av fagpersonen som eit livslangt kontinuum. 'Fagpersonen' som eit etablert 'meg' er kontinuerleg i utvikling og følgjer ikkje nødvendigvis ei jamn, lineær, progressiv linje. Måten vi institusjonaliserer høgare utdanning på kan gi oss inntrykk av at vi har blitt noko når vi har oppnådd ein grad. Innanfor det institusjonelle systemet har vi det. I livet er vi framleis også "bli-ande".

Spør du meg, vil det vere ei feilretting å la utdannande prosessar dreie seg om gjennomføring av eit "løp", ein eller annan distanse. Tidsrammene er ein del av dei rammevilkåra som institusjonen set. Dette er funksjonen til ein institusjon, å gi rammevilkår som sørger for det føreseielege, arbeidsdeling og spesialisering, ein meningsfull sosial orden. Vi kan endre rammevilkåra dersom dei ikkje er formålstenelege. Rammene er ikkje formålet.

Dei skal *tene* formålet. Formålet er – slik det også er formulert i slagordet til universitetet eg har gjort mine studiar ved – kunnskap for *ei betre verd*. Og eg vil legge til – for *betre liv*.

Det handlar om ei prioritering i kva institusjonen skal legge ned meir arbeid i. Å lage standardar i læreplan, men for å reflektivt drøfte sin eigen praksis; kva er det vi gjer som bidrar til utdannande prosessar? Dette er ein type drøftingar som må gjerast kontinuerleg. Den kaskaden av moglege spørsmål som vart sett i gang av det overordna spørsmålet mitt, er nettopp eit uttrykk for at eg ikkje har svar, fordi eg meiner at dette må vere ein grunnleggande pågåande samtale som blir del av institusjonens kvalitetsutviklande prosessar. Det må vere ein samtale som blir gitt *legitimitet og plass gjennom institusjonen og rom og driv av menneska som deltek* i utdanningspraksisane.

Kven skal delta i å skape rom for utdannande prosessar?

Det er i utdanningspraksisane vi skaper rom for utdannande prosessar. Difor er det avgjerande å involvere dei som er verksame i praksisane i å utvikle forståinga av kva formål ein skal gjere verksame, og kva for rom det er mogleg å lage for å rette verksemda mot desse måla.

Det er laga verksame skildringar av vegleiing som dekker for det menneskelege realitetsfeltet. Eg er oppteken av å utvikle livet som finst og som kan finnast i vegleiingsrommet, og å vidareutvikle eit perspektiv som anerkjenner at det finst eit rom innanfor institusjonen for livet som føregår. Den viktigaste distinkte moglegheita vegleiingsrommet gir er knytt til samtalen som eit skapande mellomrom.

Om vi rettar blikket mot masterutdanninga, kva for liv føregår der og kva for livsprosjekt skal denne ”biten” av høgare utdanning gripe inn i og gjere mogleg? Masterutdanninga er ikkje eintydig ei forskarutdanning. 'Forskingsvegleiing' har eg til dømes valt å ikkje nytte i avhandlinga sjølv om dette ville vere eit dekkande omgrep for dei tilfella av mastervegleiing som fanst i mitt materiale. På dette punktet blir problematikken knytt til standardisering og føreskriving spesielt tydeleg. Mastergraden rommar eit breitt knippe utdanningar med ei heil rekke ulike inngangar og moglege utgangar. Det er vanskeleg å få alle desse moglege livsprosjekta til å passe inn i ein standardisert mastergrad. Korleis skaper vi rom for fagpersonleg danning til deltaking i eit arbeidsliv? Eg trur dette rommet må skapast med forståing for dei livsprosjekta og dei fagfelta det gjeld. Dersom vi set standardiseringsforsøk som målestokk, er det lett at drøftingar om kva mastergraden skal innehalde blir eit spørsmål om kva fagfelt som er mest akademisk eller best i å

”arbeidslivsrette” seg, i staden for at det blir eit spørsmål om kva for mastergradsutdanning som gjer institusjonens fagmiljø i stand til å danne fagpersonar og kultivere ei fagverd.

Kva skal universitetspedagogikken bidra med i samtalar om utdannande prosessar?

Gjennom dette doktorgradsarbeidet har eg arbeidd med det eg meiner er dei sentrale prosessane i høgare utdanning: kunnskapande prosessar. Eg har ikkje sagt så mykje om kva eg meiner dette *ikkje* er før no, men eg har i avhandlinga opna opp kva eg meiner er sentralt for kunnskapande prosessar i høgare utdanning, med fundament i menneskelivet og fellesskapslivet. Fordi det etter mitt skjønn er dette utdanning skal dreie seg om.

Denne avhandlinga søker å bidra til fagområdet universitetspedagogikk og forskingsfeltet mastervegleiing gjennom a) å demonstrere ei prosessuell og ”open-ended” forskingsverksemd som sameiner empirisk arbeid og teoriarbeid, og b) å føreslå ei *konseptualisering av vegleiingsrommet og inngangar til å forstå utdannande prosessar* som eit bidrag til pedagogisk teori om universitetsutdanning fundert i fenomenologisk fundert sosiologi. Kvifor tenkjer eg at dette kan bidra til fagfeltet?

For å svare på det vil eg gå tilbake til kapittel 2 og kva Nordisk kulturkommissjons arbeidsutval peikte på i 1971. Utvalet poengterer at universitetspedagogisk forskings- og utviklingsarbeid er langt meir enn pedagogisk skoloring av universitetslærarar. No i 2018 er den same poengteringa like aktuell på grunn av den sterke vektlegginga av individuell kompetanse kombinert med effektiviseringskrav. Gjennomstrøymingsdrivet som gjeld i høgare utdanning gjeld også oss. Som universitetspedagogar blir vi målt på viskositeten i universitetslærarstraumen gjennom slusene i programma i utdanningsfagleg kompetanse.

Dette som er ”langt meir” enn skoloring handlar om forskning, og ikkje minst forskning som problematiserer – kastar fram for utforsking – føresetnadane for utdanningspraksisane ved universitetet. Eg vil løfte fram Studiekvalitetsutvalets forslag til kva føresetnadar universitetspedagogikken – som eit pedagogisk forskingsfag – kunne utforske:

Innen denne delen av faget er det et vidt spekter av spørsmål faget stiller og søker svar på som f eks:

- Hva er det vi ønsker at nye generasjoner skal lære, hvorfor ønsker vi det og hvordan skal vi (eventuelt) velge ut deltakere til slik utdanning?

- Hva er viktig innhold å arbeide med, hvilke forutsetninger har deltakerne og hva betyr dette for læring og undervisning?

- Hvordan skal vi legge til rette for læring og hvorfor er dette bra måter å tilrettelegge læringen på?

- Hvordan er sammenhengen mellom de planene en legger og de prosesser og resultater som faktisk gjennomføres og hvorfor blir gjennomføringen slik den blir?

- Hvilke rammer og betingelser stilles til rådighet for utdanning, hvordan oppleves og tolkes de av dem som arbeider med utdanningen, og hvilke konsekvenser får dette for den virksomheten som drives? (Handal 1990: 26-27)

I denne lista ligg det mange moglegheiter for universitetspedagogikken i dag. Korleis forstår vi desse spørsmåla i lys av den verda vi opplever oss som del av i dag? Kva for spørsmål ser vi oss i stand til, eller ser vi behov for å arbeide med i dag?

Eg trur det viktigaste universitetspedagogikken kan bidra med er å stoppe opp og skape driv. Å stoppe opp og stille kritiske spørsmål er til hinder for den straumlinjeforma framdrifta. Det kan vere upopulært og det kan vere smertefullt, men mine erfaringar er at dersom vi samstundes opnar opp moglegheiter for å skape driv i visse retningar, er det lett å finne felles fagleg interesse både med universitetslærarar og med institusjonsberarar. Universitets- og høgskulepedagogisk forskning kan skape driv gjennom å gjere føresetnader for utdannande prosessar til eit hovudområde. Og vi kan skape driv gjennom å bringe desse perspektiva inn i våre praktisk-pedagogiske program for universitets- og høgskulelærarane.

Det blir viktig å halde fast på universitets- og høgskulepedagogikk som eit *pedagogisk* fagområde. Vi treng pedagogikkens forståingsbilete for å forstå utdanning på ein sakssvarande måte. Elles er eg redd for at vi står i fare for å forstå utdanning gjennom det byråkratiske eller forvaltningsmessige økonomisk-rasjonelle språket som utdanning som forvaltningsinstitusjon og politisk område blir handsama gjennom. I dette hybridspråket utan fundament i eit heilskapleg menneske- og samfunnssyn, er det økonomiske krefter og forvaltningsmessige faktorar som inntek spelebrettet. Gjennom dette språket er det ikkje mogleg å bli klokare på utdanning som menneskeleg livsprosjekt. I dette språket er mennesket kun ein statist.

Universitetspedagogisk utdanning av universitetets underviserar – inkludert vegleiarar - er ei praktisk-pedagogisk utdanning. Det tyder at det er ei utdanning i å tenkje pedagogisk *om* praksis og *i* praksis. Det er også ei utdanning i undervisningshandlingar – og i å utforme og grunnje slike handlingar i tråd med pedagogiske grunnsyn og formål.

Det tyder ikkje at utdanninga skal gjere universitetsunderviserar til fagpedagogar. Pedagogikken vert den vitskapen underviserane kan få perspektiv frå til dei sidene ved arbeidet som vitskapleg tilsett ved eit universitet som handlar om menneska som skal utdannast og om kunnskapen menneska skal skape.

Vår kunnskap er sosialt fundert i ei verd som var ordna og strukturert før vi kom inn i henne. Men tenking er også levande og i rørsle – eg sjølv både går ned og går ikkje ned i den samme tankestraumen. Alle tankar er nye – for meg, og eg har høve til å sjå ting som ingen har sett før fordi eg står i ein unik, biografisk bestemt situasjon som ingen har stått i (ikkje ein gong eg sjølv) før akkurat her og no. Ein stad mellom dette – at ingenting kan vere nytt og at alt er nytt – må vurderinga om originalitet i ei doktorgradsavhandling leggast. Det handlar vel om å drøfte om det som leggast fram i avhandlinga bringer nye og verdifulle forståingsmåtar og innsikter til dei menneska som befolkar fagverda. Dette var starten på noko for meg som forskar, eg håper det kan gi andre også nokre nye inngangar til å forstå studentar, vegleiarar og vegleiing – kunnskap og utdanning.

Kapittel 11 REFERANSAR

- Ahola, Sakari, Tina Hedmo, Jens-Petter Thomsen og Agnete Vabø. 2014. *Organisational features of higher education: Denmark, Finland, Norway & Sweden*. Oslo: Nordic Institute for Studies in Innovation, Research og Educaion (NIFU).
- Aitken, Gillian, Kelly Smith, og Derek Jones. 2020. "Participatory alignment: a positive relationship between educators og students during online masters dissertation supervision". *Teaching in Higher Education*.
- Allern, Marit. 2011. "Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) i Norge." *Uniped* 34 (3).
- Alrø, Helle og Marianne Kristiansen. 1998. *Supervision som dialogisk læreproces*. Aalborg: Aalborg universitetsforlag.
- Alvesson, Mats. 2011. *Interpreting interviews*. London: SAGE Publications.
- Alvesson, Mats og Kaj Sköldbberg. 2009. *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. 2. utgåve. London: SAGE.
- Andersen, Hanne Leth og Tine Wirefeldt Jensen. 2007. *Specialevejledning-rammer og roller: En universitetspædagogisk undersøgelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Anderson, Charles, Kate Day og Pat McLaughlin. 2006. "Mastering the dissertation: lecturers' representations of the purposes and processes of Master's level dissertation supervision." *Studies in Higher Education* 31 (2):149-168. doi: 10.1080/03075070600572017.
- Anderson, Charles, Kate Day, og Pat McLaughlin. 2008. "Student perspectives on the dissertation process in a masters degree concerned with professional practice." *Studies in Continuing Education* 30 (1):33-49.
- Arendt, Hannah. [1958] 1998. *The Human Condition*. 2. utgåve. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Arnulf, Jan Ketil. 2012. *Hva er ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ashwin, Paul, Andrea Abbas og Monica McLean. 2017. "How does completing a dissertation transform undergraduate students' understandings of disciplinary knowledge?" *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42 (4):517-530.
- Barnett, Ronald. 2009. "Knowing and becoming in the higher education curriculum." *Studies in Higher Education* 34 (4):429-440. doi: 10.1080/03075070902771978.
- Bastola, Madhu Neupane og Guangwei Hu. 2020. "Supervisory feedback across disciplines: does it meet students' expectations?" *Assessment & Evaluation in Higher Education*.
- Bazerman, Charles. 2012. "Writing with Concepts: Communal, Internalized, and Externalized." *Mind, Culture, and Activity* 19:259-272.
- Bellmann, Johannes. 2014. "The changing field of educational studies and the task of theorizing education." i Gert Biesta, Julie Allan og Richard Edwards (red.). *Making a Difference in Theory. The theory question in education and the education question in theory*. 65-81. London og New York: Routledge.
- Bengtsen, Søren S. E. 2011. "Getting personal - what does it mean? A critical discussion of the personal dimension of thesis supervision in higher education." *London Review of Education* 9 (1):109-118. doi: 10.1080/14748460.2011.550440.
- Bengtsen, Søren S. E. 2012. "Didaktik og idiosynkrasi. En undersøgelse af vejledningssamtalen på universitetet med fokus på forholdet mellem personligt og fagligt indhold." ph.d., Aarhus Universitet.

- Bengtson, Søren S. E. 2014. Review of the handbook literature on doctoral supervision. Centre for Teaching Development and Digital Media, Aarhus University
- Berger, Peter L. 1967. *The Sacred Canopy. Elements of a Sociological Theory of Religion*. New York: Anchor Books.
- Berger, Peter L. og Thomas Luckmann. 1966. *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor Books.
- Bjørkum, Per Arne. 2016. *Annerledestenkerne. Kreativitet i vitenskapens historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, Cato R. P. 2008. "Bak veiledningens dør. Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler." *Doctor rerum politicarum, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø*.
- Blumer, Herbert. 1954. "What is wrong with social theory?" *American sociological review* 19 (1):3-10.
- Blumer, Herbert. 1969. *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. London: University of California Press.
- Borg, Anne, Gunnar Grepperud og Anne Julie Semb. 2017. *Høringsnotat. Krav til utdanningsfaglig kompetanse for ansettelse i førsteamanuensisstilling og ansettelse/opprykk til professorstilling*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Bostad, Inga, Terje André Arnøy, Odd Einar Dørum, Bernt Hagtvat, Berit Rokne, Anders Lindseth, Lars Løvlie og Roger Strand. 2009. *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*.
- Brunstad, Paul Otto, Solveig Magnus Reindal og Herner Sæverot (red.). 2015. *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, Gerd. 2008. "Veiledning - mellom magt og afmagt." *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* (5).
- Christensen, Tom. 1991. *Virksomhetsplanlegging i forsknings-/utdanningsinstitusjoner. Myteskaping eller instrumentell problemløsning?* Oslo: Statskonsult.
- Cornelius, Sarah og Sandra Nicol. 2016. "Understanding the Needs of Masters Dissertation Supervisors: Supporting Students in Professional Contexts." *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice* 4 (1):2-12.
- Dale, Erling Lars. 2011. *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Damsa, Crina, Thomas de Lange, Mari Elken, Rachele Esterhazy, Trine Fosslund, Noline Frølich, Elisabeth Hovdhaugen, Peter Maassen, Monika B. Nerland, Yngve Troye Nordkvælle, Bjørn Stensaker, Cathrine Tømte, Agnete Vabø, Jannecke Wiers-Jensen og Per Olaf Aamodt. 2015. *Quality in Norwegian Higher Education. A review of research on aspects affecting student learning*. Oslo: NIFU.
- de Kleijn, Renske A. M., Larika H. Bronkhorst, Paulien C. Meijer, Albert Pilot og Mieke Brekelmans. 2014. "Understanding the up, back, and forward-component in master's thesis supervision with adaptivity." *Studies in Higher Education*:1-17. doi: 10.1080/03075079.2014.980399.
- de Kleijn, Renske A. M., M. Tim Mainhard, Paulien C. Meijer, Mieke Brekelmans og Albert Pilot. 2013. "Master's thesis projects: student perceptions of supervisor feedback." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38 (8):1012-1026. doi: 10.1080/02602938.2013.777690.
- de Kleijn, Renske A. M., Paulien C. Meijer, Albert Pilot og Mieke Brekelmans. 2013. "The relation between feedback perceptions and the supervisor-student relationship in master's thesis projects." *Teaching in Higher Education* 19 (4):336-349. doi: 10.1080/13562517.2013.860109.

- Denzin, Norman K. 1989. *The research act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Denzin, Norman K. og Yvonna S. Lincoln. 2003. "Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research." I Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln (red.). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Diku. 2019. *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2019*. Oslo: Direktoratet for internasjonalsisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku).
- DIKU. 2020. "Tilstandsrapport for høyere utdanning, vedlegg 2020." accessed 31.07.2020. <https://vedlegg.diku.no/TRHU/2020>.
- Drennan, Jonathan, og Marie Clarke. 2009. "Coursework master's programmes: the student's experience of research and research supervision." *Studies in Higher Education* 34 (5):483-500.
- Dysthe, Olga. 2001. "Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring", i Olga Dysthe (red.). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga. 2002. "Professors as mediators of academic text cultures: An interview study with advisors and master's degree students in three disciplines in a Norwegian university" *Written communication* 19 (4):493-544.
- Dysthe, Olga, Frøydis Hertzberg, og Torlaug Løkensgard Hoel. 2000. *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe, Olga, og Akylina Samara. 2006a. "Hvordan møte en endret veiledningssituasjon." i Olga Dysthe og Akylina Samara (red.) *Forskningsveiledning på master-og doktorgradsnivå*. 10-34. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dysthe, Olga, Akylina Samara, og Kariane Westrheim. 2006. "Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education." *Studies in Higher Education* 31 (3):299-318.
- Dysthe, Olga, og Akylina Samara. 2006b. *Forskningsveiledning på master-og doktorgradsnivå*: Abstrakt forlag.
- EERA. 2019. "European Educational Research Association (EERA) - EERA Networks - 22. Research in Higher Education." accessed 25. mars. <https://eera-ecer.de/networks/22-research-in-higher-education/>.
- Eide, Solveig Botnen, Dag G. Aasland, og Hans H. A. Kristiansen Aslaug Grelland. 2008. *Til den andres beste: en bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engen, Dagrun Astrid Aarø. 2006. "Ungdom og religiøsitet. Ei problematisering av empirisk forskning på ungdom og religiøsitet og eit forslag til ei ope tilnærming." Master, Det historisk-filosofiske fakultet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Engen, Dagrun Astrid Aarø. 2012. "Situasjon, mønster og analyse." i Dagrun Astrid Aarø Engen og Kåre Fuglseth (red.) *Human Empiri. Fenomenologisk og sosiokulturelt basert forskning på samhandling*. 137-146. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Europarådet. 2007. Recommendation CM/Rec(2007)6 of the Committee of Ministers to member states on the public responsibility for higher education and research (Adopted by the Committee of Ministers on 16 May 2007 at the 995th meeting of the Ministers' Deputies).
- Faber, Stine Thidemann, og Helene Pristed Nielsen. 2016. "Visuelle data og metoder i narrativ forskning." i Inger Glavind Bo, Ann-Dorte Christensen og Trine Lund Thomsen (red.). *Narrativ forskning. Tilgange og metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Fangen, Katrine. 2010. *Deltagende observasjon*. 2. utgåve. Bergen: Fagbokforlaget.

- Filippou, Kalypso. 2020. "Identifying thesis supervisors' attitudes: Indications of responsiveness in international master's degree programmes." *Innovations in Education and Teaching International* 57 (3):274-284.
- Filippou, Kalypso, Johanna Kallo og Mirjamaija Mikkilä-Erdmann. 2017. "Students' views on thesis supervision in international master's degree programmes in Finnish universities." *Intercultural Education* 28 (3):334-352.
- Filippou, Kalypso, Johanna Kallo og Mirjamaija Mikkilä-Erdmann. 2019. "Supervising master's theses in international master's degree programmes: roles, responsibilities and models." *Teaching in Higher Education*:1-16.
- Firing, Kristian, Anne Torhild Klomsten og Frode Moen. 2013. "Masterstudenters opplevelse av møter med veileder: Det er veiledningen som gjør at en føler at en mestrer." *Uniped* 36 (02):81-92.
- Firing, Kristian, og Anne Torhild Klomsten. 2013. "Masterstudenters opplevelse av skriveprosessen: «Når toget er i gang, så går det nesten av seg selv»." *Norsk pedagogisk tidsskrift* 97 (01):40-51.
- Flick, Uwe. 2002. *An Introduction to Qualitative Research*. 2. utgåve. London: SAGE.
- Flick, Uwe. 2014. *An Introduction to Qualitative Research*. 5. utgåve. London: Sage.
- Flyvbjerg, Bent. 2013. "Case Study." i Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln (red.). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Folkvord, Ingvild. 2005. *Patentløsninger og Fingerspitzengefühl: om å veilede til PhD-graden*: Tapir akademisk forlag.
- Frøland, Stig S. 2010. Vitenskap og objektivitet. Oslo: Morgenbladet.
- Fuglseth, Kåre S. 2012. "Fenomenologi og livsverdianalyse. Ei nyorientering?" i Dagrun Astrid Aarø Engen og Kåre S. Fuglseth (red.) *Human Empiri. Fenomenologisk og sosiokulturelt basert forskning på samhandling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Gadamer, Hans-Georg. 2010. *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Translated by Lars Holm-Hansen. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretation of Cultures*. 2000-utgåva. New York: Basic Books.
- Gherardi, Silvia. 2008. "Situated Knowledge and Situated Action: What do Practice-Based Studies Promise?" i Daved Barry og Hans Hansen. *The Sage Handbook of New Approaches to Organization Studies*. 516-527. Sage.
- Gibbs, Graham. 2013. "Reflections on the changing nature of educational development." *International Journal for Academic Development* 18 (1):4-14. doi: 10.1080/1360144X.2013.751691.
- Ginn, Franklin. 2014. "'Being like a researcher': supervising Masters dissertations in a neoliberalizing university." *Journal of Geography in Higher Education* 38 (1):106-118.
- Glaser, Barney G., og Anselm L. Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Goffman, Erving. 1963. *Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings*. New York: Free Press.
- Goffman, Erving. 1964. "The Neglected Situation." *American Anthropologist* 66 (6_PART2):133-136. doi: 10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00090.
- Goffman, Erving. 1992. *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax Forlag A/S.

- Goodlad, John I., M. Frances Klein og Kenneth A. Tye. 1979. "The Domains of Curriculum and Their Study." i John I. Goodlad (red.). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grant, Barbara M. 2005a. "Fighting for space in supervision: Fantasies, fairytales, fictions and fallacies." *International Journal of Qualitative Studies in Education* 18 (3):337-354.
- Grant, Barbara M. 2005b. "The Pedagogy of Graduate Supervision: Figuring the Relations between Supervisor and Student." Doctor of Philosophy in Education, The University of Auckland.
- Green, Bill. 2005. "Unfinished business: subjectivity and supervision." *Higher Education Research & Development* 24 (2):151-163.
- Gurevitch, Zali D. 1990. "The Embrace: On the Element of Non-Distance in Human Relations." *The Sociological Quarterly* 31 (2):187-201.
- Halland, Geir O. 2004. *Læring gjennom stimulerende samspill: veiledning, vurdering og ledelse*: Fagbokforlaget.
- Hamberg, Stephan, Pål Bakken og Marie-Louise Damen. 2016. Tilbakemelding og veiledning i høyere utdanning. Hva forklarer studentenes misnøye? Oslo.
- Hammersley, Martyn og Paul Atkinson. 2007. *Ethnography. Principles in practice*. 3. utgåve. London/New York: Routledge.
- Handal, Gunnar. 1990. *Studiekvalitet: innstilling fra Studiekvalitetsutvalget : avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 9. juli 1990*. Oslo: [Utvalget].
- Handal, Gunnar, Lars-Gunnar Holmström og Ole B. Thomsen, eds. 1973. *Universitetsundervisning. Problem, empiri, teori*. København: Studentlitteratur / Akademisk forlag.
- Handal, Gunnar og Per Lauvås. 2006. *Forskningsveilederen*: Cappelen.
- Hanson, Norwood Russel. 1958. *Patterns of Discovery. An Inquiry into the Conceptual Foundations of Science*. Cambridge: University Press.
- Harwood, Nigel og Bojana Petric. 2020. "Adaptive master's dissertation supervision: a longitudinal case study." *Teaching in Higher Education* 21 (1):68-83.
- Hatlevik, Ida Katrine Riksaasen. 2000. "Studiekvalitet i mastergradene: Studenters erfaringer fra forsøk med masterstudier." NIFU skriftserie nr. 1/2001
- Hauge, Magnus Strand, Trine Johansen Meza og Tove Blytt Holmen. 2014. Tilsyn med masterstudier i historisk-filosofiske fag. Rapport fra tilsyn gjennomført 2012-2014. Oslo: NOKUT.
- Heath, Christian, Jon Hindmarsh og Paul Luff. 2010. *Video in qualitative research: analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles, California: Sage.
- Hegerstrøm, Turid. 2012. "En mastergrad er ikke en mastergrad". Mastergrader ved statlige og private høyskoler. In *NOKUTs utredninger og analyser*. Oslo: NOKUT Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Heisenberg, Werner. 1971. *Helhet og del: samtaler i lys av atomfysikken, Kjempefakkell*. Oslo: Gyldendal.
- Hellesnes, Jon. 1992. "Ein utdana mann og eit dana menneske: framlegg til eit utvida daningsomgrep." i Erling Lars Dale (red.) *Pedagogisk filosofi*. 79-103. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Helsvig, Kim G. 2005. *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938-1980*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- HF/NTNU. 2018. Strategi for Det humanistiske fakultetet, 2018-2025. Det humanistiske fakultetet. Trondheim.
- Hitzler, Ronald og Thomas S Eberle. 2004. "3.1 Phenomenological Life-world Analysis." *A Companion to*:67.

- Hitzler, Ronald og Reiner Keller. 1989. "On sociological and common-sense *Verstehen*." *Current Sociology* 37 (1):91-101.
- Hjertaker, Bjørn Tore og Anne Lise Fimreite. 2005. "Sammenligning av eksisterende mastergradsveiledning ved Institutt for administrasjons- og organisasjonsvitenskap og Institutt for fysikk og teknologi.". Universitetet i Oslo.
- Hoel, Torlaug Løkensgard. 2008. *Skriving ved universitet og høyskolar - for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoveid, Marit Honerød. 2018. "Lærerdeltakelse - samtalene om det som skjedde." i Marit Honerød Hoveid, Halvor Hoveid, Kari Pauline Longva og Øyvinn Danielsen (red.). *Undervisning som veiledning*. 133-158. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hoveid, Marit Honerød og Halvor Hoveid. 2018. "Hva er utdanningens kunnskap?" i Marit Honerød Hoveid, Halvor Hoveid, Kari Pauline Longva og Øyvinn Danielsen (red.). *Undervisning som veiledning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hoveid, Marit Honerød, Halvor Hoveid, Kari Pauline Longva og Øyvinn Danielsen. 2018. "Betydningen av deltakelse i utdanning som sosial praksis." i Marit Honerød Hoveid, Halvor Hoveid, Kari Pauline Longva og Øyvinn Danielsen (red.). *Undervisning som veiledning*. 19-26. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hu, Yanjuan, Roeland Matthijs van der Rijst, Klaas van Veen og Nico Verloop. 2016. "The purposes and processes of master's thesis supervision: a comparison of Chinese and Dutch supervisors." *Higher Education Research & Development* 35 (5):910-924.
- ICED. 2019. "International Consortium for Educational Development - Member Networks." accessed 25. mars. <https://icedonline.net/member-networks/>.
- Ingebrigtsen, Oddbjørn. 2012. "Til minne om de døde.. Minneordene i hverdagsvirkelighetens restaurering." i Dagrun Astrid Aarø Engen og Kåre S. Fuglseth (red.). *Human Empiri. Fenomenologisk og sosiokulturelt basert forskning på samhandling*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- James, William. 1900. *Principles of Psychology*. New York: Henry Holt.
- Jensen, Hanne Nexø. 2010. "» Det lukkede rum «-en dør på klem til specialevejledning." *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 5 (8):17-22.
- Jensen, Hanne Nexø og Nina Christensen. 2012. Dialogisk specialevejledning - sammenfattende rapport om prosjektforløb og resultater. Det samfundsvidenskabelige fakultet, Københavns universitet.
- Jensen, Tine W og Søren SE Bengtsen. 2011. "Fra løsninger til nye spørsmål. Kandidatspecialet som forskningsfelt." *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 6 (10):31-36.
- Johnsen, Egil Børre. 1999. *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Karlsaune, Gustav Erik Gullikstad. 1985. "Innledning: Referanserammen. Det religionssosiologiske forskerarbeidet." i Erik Karlsaune og Oddbjørn Ingebrigtsen (red.). *Samfunn - menneske - religion*. 9-15. Trondheim: Tapir forlag.
- Karlsaune, Gustav Erik Gullikstad. 2005a. "Fag og fag og fag. Bakteppe for drøftingen religionsfag - samfunnsfag." i Gustav Erik Gullikstad Karlsaune (red.). *I møte med religion i dag... Religionssosiologiske essay*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Karlsaune, Gustav Erik Gullikstad. 2005b. "Prosjektverktøy. Mellom generell teori og spesifikke felt." i Gustav Erik Gullikstad Karlsaune (red.). *I møte med religion i dag... Religionssosiologiske essay*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Karlsaune, Gustav Erik Gullikstad. 2005c. "Religion - individ og fellesskap. Religionssosiologiens synsvinkel." i Gustav Erik Gullikstad Karlsaune (red.). *I møte med religion i dag... Religionssosiologiske essay*. 15-33. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Karlsaune, Gustav Erik Gullikstad. 2008. "Forskningsmiljøet som skapte *The Social Construction of Reality*." *Sosiologi i dag* 38 (2):60-83.
- Karlsaune, Gustav Erik Gullikstad. 2012. "Det helhetlige perspektivet." i Dagrun Astrid Aarø Engen og Kåre Fuglseth (red.). *Human Empiri. Fenomenologisk og sosiokulturelt basert forskning på samhandling*. 11-32. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- KD. 2005a. Forskrift om krav til mastergrad. Kunnskapsdepartementet.
- KD. 2005b. Lov om universiteter og høyskoler. Kunnskapsdepartementet.
- KD. 2006. Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger. Kunnskapsdepartementet.
- KD. 2009. Internasjonalisering av utdanning. St.meld.nr. 14 (2008-2009). Kunnskapsdepartementet.
- KD. 2011. Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. edited by Kunnskapsdepartementet.
- KD. 2015a. Forskrift om studier ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).
- KD. 2015b. Meld. St. 18 (2014-2015) Konsentrasjon for kvalitet. Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren. Kunnskapsdepartementet. Oslo.
- KD. 2017. Kultur for kvalitet i høyere utdanning. Meld. St. 16 (2016-2017). Kunnskapsdepartementet. Oslo.
- KD. 2018. Hever undervisningskvaliteten for studentene. Pressemelding Nr: 163 - 18. Regjeringen.no: Kunnskapsdepartementet.
- Kjærgård, Per Ivar. 2013. "Veiledning som møte eller teknikk? Et perspektiv fra Hans Skjervheim." *Norsk pedagogisk tidsskrift* 97 (2):84-96.
- Klafki, Wolfgang. 1999. "Kategorial dannelse." In *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*, edited by Erling Lars Dale. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Knoblauch, Hubert. 2006. "Videography. Focused ethnography and video analysis." i Hubert Knoblauch, Bernt Schnettler, Jürgen Raab og Hans-Georg Soeffner (red.). *Video analysis. Methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology*. 69-83. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Knoblauch, Hubert. 2008. "Videografi: Å tolke samhandling i kontekst." *Sosiologi i dag* 38 (2). Omsett av Gustav Erik Gullikstad Karlsaune og Dagrun Astrid Aarø Engen
- Knoblauch, Hubert, Bernt Schnettler, Jürgen Raab, og Hans-Georg Soeffner (red.). 2006. *Video analysis: methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- KUF. 2001. Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning. St.meld. nr. 27 (2000-2001). edited by utdannings- og forskningsdepartementet Kirke-. Oslo.
- Kvale, Steinar, og Svend Brinkmann. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgåve. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvammen, Dagrun. 2010. "Internasjonalisering av høyere utdanning i et flerkulturelt samfunn (debattinnlegg i Dagsavisen 19. november 2010)." *Dagsavisen*, accessed 22. august 2019. *Dagsavisen*.
- Kvernbekk, Tone. 2005. *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kyvik, Svein, og Jannecke Wiers-Jenssen. 2014. Internasjonalisering av norsk høyere utdanning. Noen utviklingstrekk. In *NIFU Arbeidsnotat*: NIFU.
- Laurier, Eric, og Chris Philo. 2006. "Natural Problems of Naturalistic Video Data." i Hubert Knoblauch, Bernt Schnettler, Jürgen Raab og Hans-Georg Soeffner (red.). *Video Analysis*:

- Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. 183-190. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lee, Alison, og Bill Green. 2009. "Supervision as metaphor." *Studies in Higher Education* 34 (6):615-630. doi: 10.1080/03075070802597168.
- Lee, Anne. 2012. *Successful Research Supervision. Advising Students Doing Research*. London og New York: Routledge.
- Luckmann, Thomas. 1981. "Hermeneutics as a Paradigm for Social Science." i Michael Brenner (red.). *Social Method and Social Life*. 219-230. London: Academic Press.
- Luckmann, Thomas. 2001. "Livsverden: Motebegrep eller forskningsprogram." *Tidsskrift for kirke, religion og samfunn* 1:3-11.
- Luckmann, Thomas. 2004 [1963]. *Den usynlige religionen*. Omsett av Gustav Erik Gullikstad Karlsaune. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Luckmann, Thomas. 2006. "Some Remarks on Scores in Multimodal Sequential Analysis." i Hubert Knoblauch, Bernt Schnettler, Jürgen Raab og Hans-Georg Soeffner(red.). *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Luckmann, Thomas. 2008. "Fenomenologi som grunnlag for sosiologi. På vei mot en vitenskap basert på det subjektive paradigmat: protososiologi." *Sosiologi i dag* 38 (2):25-35.
- Lycke, Kirsten Hofgaard. 1999. "Faculty development: Experiences and issues in a Norwegian perspective." *The International Journal for Academic Development* 4 (2):124-133.
- Lycke, Kirsten Hofgaard, og Gunnar Handal. 2018. "Kurs i universitetspedagogikk. Et 50-årsperspektiv." *Uniped* 41 (3):189-205.
- Løvlie, Lars, og Kjetil Steinsholt. 2007. "Prolog." i Kjetil Steinsholt og Lars Løvlie (red.). *Pedagogikkens mange ansikter : pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. 9-19. Oslo: Universitetsforlaget.
- Macdonald, Ranald. 2009. "Academic development." *The Routledge international handbook of higher education*:427-439.
- Macfadyen, Ann, Christine English, Michael Kelleher, Maggie Coates, Colin Cameron, og Vanessa Gibson. 2019. "'Am I doing it right?'" Conceptualising the practice of supervising master's dissertation students." *Higher Education Research & Development*.
- Macleod, Gale, Tina Barnes, og Sharon R. A. Huttly. 2019. "Teaching at Master's lever: between a rock and a hard place." *Teaching in Higher Education* 24 (4):493-509.
- Mathisen, Petter, og Rune Høigaard. 2004. *Veiledningsmetodikk. En håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- McGuire, Meredith B. 2008. *Lived Religion. Faith and Practice in Everyday Life*. New York: Oxford University Press.
- Mead, George Herbert. 1934. *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Mills, C. Wright. 1959. *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press.
- Mohn, Elisabeth. 2006. "Permanent Work on Gazes. Video Ethnography as an Alternative Methodology." i Hubert Knoblauch, Bernt Schnettler, Jürgen Raab og Hans-Georg Soeffner (red.). *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Myhre, Reidar. 2001. *Didaktisk basiskunnskap*: Gyldendal Akademisk.

- NERA. 2019. "Nordic Educational Research Association (NERA) Network 10 - Higher Education." accessed 25. mars. <https://neranetwork10.wordpress.com/about/>.
- NESH. 2016. "Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi." Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, Last Modified 4. desember 2018. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>.
- Nielasen, Janni. 2016. "Klyngeveiledning af specialestuderende." *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* (21).
- Nielsen, Klaus, og Steinar Kvale, eds. 1999. *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nilsen, Lars. 2012. "Heraklit." NRK. <https://www.nrk.no/kultur/heraklit-1.7943079>.
- NKK. 1971. Universitetspedagogikk i Norden: innstilling om nordisk samarbeid angående universitetspedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid, herunder pedagogisk utdanning av akademiske lærere. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenbo, Sven Erik. 1984. *Bidrag til den danske pædagogiks historie*: Museum Tusulanum Press.
- Nordentoft, Helle Merete, og Mads Emil Guldmann Jensen. 2017. "«En usleben diamant»: Video i utviklingen af masterstuderendes kritiske refleksivitet." *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 12 (23):71-86.
- NOU. 2000: 14. Frihet med ansvar. Om hgre utdanning og forskning i Norge.
- NTNU. 2012-2013a. "HIST3125 - Oppgaverelatert emne med prosjektbeskrivelse." <https://www.ntnu.no/studier/emner/HIST3125/2012/1#tab=omEmnet>.
- NTNU. 2012-2013b. Studiehåndboka for humanistiske fag 2012-2013. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- NTNU. 2016-2017a. "HIST3050 - Masteroppgave i historie - femårig lektorutdanning." NTNU. <https://www.ntnu.no/studier/emner/HIST3050/2016/1#tab=omEmnet>.
- NTNU. 2016-2017b. "HIST3105 - Innføring i historisk forskning." <https://www.ntnu.no/studier/emner/HIST3105/2016/1#tab=omEmnet>.
- NTNU. 2016-2017c. "HIST3135 - Prosjektutforming for masteroppgave - femårig lektorutdanning." NTNU. <https://www.ntnu.no/studier/emner/HIST3135/2016#tab=omEmnet>.
- NTNU. 2016-2017d. "SOS3006 - Forskningsdesign." <https://www.ntnu.no/studier/emner/SOS3006/2016#tab=omEmnet>.
- NTNU. 2016-2017e. "SOS3606 - Sosiale medier." <https://www.ntnu.no/studier/emner/SOS3606/2016#tab=omEmnet>.
- NTNU. 2016-2017f. Studiehåndbok 2016-2017. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- NTNU. 2017-2018a. "SOS3900 - Masteroppgave i sosiologi." <https://www.ntnu.no/studier/emner/SOS3900/2017/1#tab=omEmnet>.
- NTNU. 2017-2018b. "SOS3901 - Masteroppgave i sosiologi." <https://www.ntnu.no/studier/emner/SOS3901/2017/1#tab=omEmnet>.
- NTNU. 2017-2018c. "Studieplan - Master i sosiologi." <https://www.ntnu.no/studier/studieplan-felles#programmeCode=MSOS>.
- NTNU. 2018. Kunnskap for eit betre verd. Strategi 2018-2025. Trondheim: NTNU.
- Nyborg, Per. 2007. Det norske universitetsråd 1977-2000. En dokumentasjon av virksomheten. Oslo: Universitets- og høyskolerådet.

- Nyseth, Torill. 2007. "Tverrfaglighet som ambisjon. Introduksjon." i Torill Nyseth, Svein Jentoft, Anniken Førde og Jørgen Ole Bærenholdt (red.). *I disiplinenes grenseland. Tverrfaglighet i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Oettingen, Alexander von. 2017. "Almen didaktik eller kunsten at undervise." i Herner Sæverot og Tobias Christoph Werler (red.). *Pedagogikkens språk. Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opdal, Paul Martin. 1998. *Danning gjennom utdanning. R. S. Peters' pedagogiske filosofi, Avhandling for graden Dr. Philos.* Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Opdal, Paul Martin. 2010. "Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep." i M. Brekke (red.). *Dannelse i skole og lærerutdanning*:18-28.
- Paulsen, Hjørdis. 1992. *Det norske universitetsråd årsmelding 1992*. Oslo: Det norske universitetsråd.
- Pedersen, Nicholai Friis, Charlotte Albrechtsen og Trine Wirenfeldt Jensen. 2013. "Mobilapplikasjoners potentiale til understøttelse af specialeprocessen." *Læring & Medier* (10).
- Pedersen, Willy. 2010. *Objektivitet og vitenskap*. Oslo: Morgenbladet.
- Pettersen, Roar C. 2005. *Kvalitetslæring i høyere utdanning: innføring i problem-og praksisbasert didaktikk*: Universitetsforlaget.
- Pettersen, Roar C. 2008. *Studenters læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Pettersen, Roar C. og Jon A. Løkke. 2004. *Veiledning i praksis: grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Plessner, Helmuth. 1975 [1928]. *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin og New York: de Gruyter.
- Polanyi, Michael. 1966. *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Ponterotto, Joseph G. 2006. "Brief Note on the Origins, Evolution, and Meaning of the Qualitative Research Concept Thick Description." *The Qualitative Report* 11 (3):538-549.
- Pringle Barnes, Gayle og Ming Cheng. 2019. "Working independently on the dissertation proposal: experiences of international Master's students." *Journal of Further and Higher Education* 43 (8):1120-1132.
- Prosser, Michael. 2008. "The Scholarship of Teaching and Learning: What is it? A Personal View." *International Journal Scholarship of Teaching and Learning* 2 (2):1-4. doi: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2008.020202>.
- Roberts, Lynne D. og Kristen Seaman. 2018. "Good undergraduate dissertation supervision: perspectives of supervisors and dissertation coordinators." *International Journal for Academic Development* 23 (1):28-40.
- Røe, Elin Schönberg. 2007. *Bruk av skriftlig tilbakemelding i forskningsveiledning*. Master, Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Sagbakken, Mette, og Maria Theresa Konow-Lund. 2014. "Å bære lykten eller være følgesvenn?" *Uniped* 37 (04):32-45.
- Samara, Akylina. 2007. "Group supervision in graduate education: a process of supervision skill development and text improvement." *Higher Education Research & Development* 25 (2):115-129.
- Schubert, Cornelius. 2006. "Video Analysis of Practice and the Practice of Video Analysis. Selecting field and focus in videography." i Hubert Knoblauch, Bernt Schnettler, Jürgen Raab og Hans-Georg Soeffner (red.). *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. 115-126. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

- Schwach, Vera og Mari Elken. 2018. Å snakke fag på et språk andre forstår. Norsk fagspråk i høyere utdanning og arbeidsliv. Oslo: NIFU.
- Schütz, Alfred. 1944. "The Stranger: An Essay in Social Psychology." *American Journal of Sociology* 49 (6):499-507. doi: 10.2307/2771547.
- Schütz, Alfred. 1962a. "Choosing among Projects of Action." i Maurice Natanson (red.). *Collected Papers I. The Problem of Social Reality*. Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred. 1962b. "Common-Sense and Scientific Interpretation of Human Action." i Maurice Natanson (red.). *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*. Hague: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred. 1962c. "Concept and Theory Formation." i Maurice Natanson (red.). *Alfred Schütz. Collected Papers I. The Problem of Social Reality*. Haag, Nederland: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred. 1962d. "On Multiple Realities." i Maurice Natanson (red.). *Alfred Schütz. Collected Papers I: The Problem of Social Reality*, 207-286. Haag, Nederland: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred. 1962e. "Symbol, Reality and Society." i Maurice Natanson (red.). *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*. 287-356. Hague: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred. 1967. *The phenomenology of the social world*: Northwestern Univ Press.
- Schütz, Alfred. 1970. *On Phenomenology and Social Relations*. i Morris Janowitz (red.). *The Heritage of Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schütz, Alfred. 1975. "Some Structures of the Life-World." i Ilse Schütz (red.). *Alfred Schütz. Collected Papers III. Studies in Phenomenological Philosophy*. 116-132. Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred. 1976a. "The Dimensions of the Social World." i Arvid Brodersen (red.). *Alfred Schütz. Collected Papers II: Studies in Social Theory*. 20-63. Haag, Nederland: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred. 1976b. "Tiresias, or our knowledge of future events." i Arvid Brodersen (red.). *Collected Papers II Studies in Social Theory*. 71-89. Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred. 1976c. "The Well-Informed Citizen. An Essay on the Social Distribution of Knowledge." i Arvid Brodersen (red.). *Collected Papers II. Studies in Social Theory*. 120-143. Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred. 1996. "On the Concept of Horizon." i *Collected Papers: Volume IV*, 196-200. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Schütz, Alfred. 2012. "Noen grunnleggende begreper i fenomenologi." i Dagrun Astrid Aarø Engen og Kåre Fuglseth (red.). *Human Empiri. Fenomenologisk og sosiokulturelt basert forskning på samhandling*. 161-176. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Simmel, Georg. 1910. "How is society possible?" *American Journal of Sociology* 16 (3):372-391.
- Skagen, Kaare. 2011. *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skagen, Kaare. 2013. *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skagen, Kaare. 2017. "Faglig dybdeveiledning på masternivå." *Norsk pedagogisk tidsskrift* 101 (01):80-91.
- Skodvin, Arne, Gunnar Handal, Kirsten Hofgaard Lycke og Tone Dyrdal Solbrekke. 2015. "Føyeelige eller ubøyeelige? Universitetspedagogers rolle i implementering av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk." *Uniped* 35 (2):18-31
- Solberg, Mariann. 2010. "Om akademisk danning med utgangspunkt i Kants *sensus communis* og «Hva er opplysning?»." i Fredrik Nilsen og Lone Dybdal (red.). *Festskrift til Hjørdis Nerheim i anledning 70-årsdagen*. Oslo: Unipub.

- Solberg, Mariann og Finn Torbjørn Hansen. 2015. "On Academic Bildung in higher education. A Scandinavian approach." i Trine Fosslund, Helle Mathiasen og Mariann Solberg (red.). *Academic Bildung in Net-based Higher Education. Moving beyond learning*. London og New York: Routledge.
- Solbrekke, Tone Dyrdal og Ester Fremstad. 2018. "Universitets- og høyskolepedagogers profesjonelle ansvar." *Uniped* 41 (3):229-245.
- Stake, Robert E. 1995. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Stake, Robert E. 2005. "Qualitative case studies." i Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln (red.) *The Sage handbook of qualitative research*. 443-466. Thousand Oaks: Sage.
- Steinholt, Kjetil og Stephen Dobson. 2011. *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Stensaker, Bjørn. 2006. "Kvalitet som forhandling: NOKUT i norsk høyere utdanning 2003-2006." *Evaluering av Kvalitetsreformen*. Oslo: Rokkansenteret/NIFU.
- Stensaker, Bjørn. 2018. "Universitets- og høyskolepedagogikk i lys av historiske og internasjonale utviklingstrekk." *Uniped* 41 (3-2018):206-216.
- Stensaker, Bjørn og Petter Maassen. 2001. Strategier og metoder for kvalitetsutvikling - En drøfting av noen sentrale forslag og synspunkter hos Mjøsutvalget. Oslo: NIFU.
- Stensaker, Bjørn, Rob van der Vaart, Tone Dyrdal Solbrekke og Line Wittek. 2017. "The Expansion of Academic Development: The Challenges of Organizational Coordination and Collaboration." i Bjørn Stensaker, Grahame T. Bilbow, Lori Breslow og Rob van der Vaart (red.). *Strengthening Teaching and Learning in Research Universities: Strategies and Initiatives for Institutional Change*. 19-41. Cham: Springer International Publishing.
- Stjernø, S. 2008. "Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning." *Norges offentlige utredninger* 3. Stortingsforhandlinger. Meld. St. 16 (2016-2017). "Kultur for kvalitet i høyere utdanning."
- Straume, Ingerid S. 2013. "Danningens filosofihistorie: enn innføring." i Ingerid S. Straume (red.). *Danningens filosofihistorie*. 15-54. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Strømsø, Helge I., Kirsten Hofgaard Lycke og Per Lauvås. 2006. *Når læring er det viktigste: undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- SU/NTNU. 2018. Kunnskap for et bedre samfunn. Strategi 2018-2025. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap. Trondheim.
- Svensson, Anngerd Lönn. 2007. *Det beror på: erfarna forskarhandledares syn på god handledning*. Vol. 4. Borås: Högskolan.
- Svinhufvud, Kimmo. 2015. "Participation in the master's thesis seminar. Exploring the lack of discussion." *Learning, Culture and Social Interaction* 5:66-83.
- Svinhufvud, Kimmo, og Sanna Vehviläinen. 2013. "Papers, documents, and the opening of an academic supervision encounter." *Text & Talk* 33 (1):139-166.
- Teslo, Anne-Lise. 2000. *Mangfold i faglig veiledning: For helse og sosialarbeidere*: Universitetsforlaget.
- Thomsen, Ole B. 1968. *Universitetspedagogiske studier*: Odense Universitetsforlag.
- Tjora, Aksel. 2017. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utgåve. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Todd, Malcolm J, Karen Smith og Phil Bannister. 2006. "Supervising a social science undergraduate dissertation: staff experiences and perceptions." *Teaching in higher education* 11 (2):161-173.
- Turmo, Are, Herner Sæverot og Tone Sævi. 2013. "Forsømte sammenhenger?—Om pedagogikk, danning og utdanning." *Norsk pedagogisk tidsskrift* 97 (03):169-171.

- Tveiten, Sidsel og Anita Iversen, eds. 2018. *Veiledning i høyere utdanning. En vitenskapelig antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, Liv Kari Bondevik. 1995. *Norsk utdanningshistorie. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- UHPed. 2011. "Vedtekter for Norsk nettverk for universitets- og høyskolepedagogikk (UHPed)." accessed 19. september 2018. <https://uhped.wordpress.com/omnettverket/vedtekter/>.
- UHR. 2018. "Nasjonale veiledende retningslinjer for UH-pedagogisk basiskompetanse." Universitets- og høyskolerådet, accessed 19. september 2018. <https://www.uhr.no/temasider/karrierepolitikk-2/nasjonale-veiledende-retningslinjer-for-uh-pedagogisk-basiskompetanse/>.
- Uhr. 2020. "Merittering." <https://www.uhr.no/temasider/karrierepolitikk-og-merittering/merittering/>.
- Vabø, Agnete, Terje Næss og Elisabeth Hovdhaugen. 2016. *Vekst og kvalitet i mastergradsutdanning*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- van Manen, Max. 1997. *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. 2. utgåve. Ontario: The Althouse Press.
- Vehviläinen, Sanna. 2009. "Student-Initiated Advice in Academic Supervision." *Research on Language and Social Interaction* 42 (2):163-190.
- Vehviläinen, Sanna og Erika Löfström. 2016. "'I wish I had a cristal ball': discourses and potentials for developing academic supervising." *Studies in Higher Education* 41 (3).
- Vereijken, Mayke WC, Roeland M van der Rijst, Jan H van Driel og Friedo W Dekker. 2018. "Novice supervisors' practices and dilemmatic space in supervision of student research projects." *Teaching in Higher Education* 23 (4):522-542.
- Vygotsky, Lev S. 1999. "Interaksjon mellom læring og utvikling." i Erling Lars Dale (red.). *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Wagener, Bastien. 2017. "The importance of affects, self-regulation and relationships in the writing of a master's thesis." *Teaching in Higher Education*.
- Weber, Max. 1966. *Soziologische Grundbegriffe*. Tübingen: Mohr.
- Wichmann-Hansen, Gitte, Berit Eika og Anne Mette Mørcke. 2007. "Hvad findes der af litteratur om vejledning?—Litteratursøgning med fokus på publicerede, evidensbaserede studier." *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 2 (3):11-19.
- Wisker, Gina. 2012. *The Good Supervisor. Supervising Postgraduate and Undergraduate Research for Doctoral Theses and Dissertations*. 2. utgåve. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Worum, Kirsten Sivertsen. 2014. "Veiledning, kunnskapssyn og danning." *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98 ER (01).
- Yazadankhah, Siamak, Jørgen Lassen, Tore Midtvedt, og Claus Ola Solberg. 2013. "Historien om antibiotika." *Tidsskriftet Den Norske Legeforening* nr. 23-24 (133):2502-7.
- Ylijoki, Oili-Helena. 2001. "Master's thesis writing from a narrative approach." *Studies in Higher Education* 26 (1):21-34.
- Zahavi, Dan. 2015. "Phenomenology of reflection." *Commentary on Husserl's ideas I*:177-193.
- Zhang, Yiran, Shulin Yu og Kaihao Yuan. 2020. "Understanding Master's students' peer feedback practices from the academic discourse community perspective: A rethinking of postgraduate pedagogies." *Teaching in Higher Education* 25 (2):126-140.
- Aarsand, Liselott og Pål Aarsand. 2019. "Doing data analysis - collaboration, creativity and critique." i Marit Honerød Hoveid, Lucian Ciolan, Angelika Paseka og Sofia Marques Da Silva (red.). *Doing educational research. Overcoming challenges in practice*. London: Sage.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Kvittering frå Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Dagrun Astrid Aarø Engen
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 08.07.2014

Vår ref: 39069 / 3 / 18

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.06.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 08.07.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39069

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Danning gjennom rettleiing i mastergradsutdanning

NTNU, ved institusjonens øverste leder

Dagrun Astrid Aarø Engen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uib.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrra.svana@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39069

Meldingen gjelder et doktogradprosjekt. Gjennomføring av studien avklares med ledelsen ved NTNU og Det humanistiske fakultetet. Datainnsamling gjennomføres i to deler.

OBSERVASJON OG INTERVJU

Det gjøres videoopptak av veiledningssamtaler og intervjuer med veileder(e) og deres masterstudenter på ulike studieprogrammer innen humaniora ved NTNU. Intervjuer gjennomføres individuelt og tar utgangspunkt i videoopptak fra veiledningstimen. I følge meldeskjema skal det ikke registreres sensitive opplysninger. Dersom slike opplysninger likevel skulle fremkomme under observasjon/intervju, skal de slettes.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet i god tid på forhånd, og de som vil delta samtykker skriftlig til deltakelse.

Informasjonsskrivet vurderes noe mangelfullt utformet, og vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

- Det må stå noe mer om hva som skjer med personopplysninger etter prosjektslutt: at datamaterialet lagres videre på ubestemt tid (eller sett en dato for anonymisering) og at formålet med dette er videre forskning om veiledning, at NTNU er ansvarlig og at andre forskere kan få tilgang.
- Det bør presiseres at eventuelle sensitive opplysninger vil bli slettet.
- Det bør tilføyes at "Dersom du samtykker til publisering og videre lagring av materialet etter prosjektslutt, vil du få anledning til å se materialet først."
- Det må fremgå at for de som ikke samtykker til videre lagring, vil videomaterialet bli slettet og øvrige data anonymisert når doktogradprosjektet er avsluttet 01.12.2017.
- I skrevet til studenten må det stå at veileder vil bli intervjuet om veiledningen/videoopptakene
- I skrevet til veileder må det stå at studenten vil bli intervjuet om veiledningen/videoopptakene

Reviderte informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes.

Det kan fremkomme opplysninger om tredjeperson under intervju/observasjon. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive. Vi anbefaler at stipendiaten minner informantene om dette innledningsvis i intervju. Når opplysningene om tredjeperson anonymiseres i publisasjon, kan opplysningene behandles uten informasjon til tredjeperson, jf. personopplysningsloven § 20 b). Dersom det blir aktuelt å publisere personidentifiserbare data om tredjeperson, skal det først innhentes samtykke fra tredjeperson.

DOKUMENTANALYSE

Det skal gjøres dokumentanalyse av offentlig tilgjengelige dokumenter som omhandler strukturelle forhold ved veiledningen og masterprogrammet (f.eks. innkallinger og referater fra møter/faglige utvalg). Enkelte personopplysninger kan fremgå i dokumentene, men disse vil ikke være sensitive/taushetsbelagte.

Personvernombudet finner at personopplysningene i dokumentstudien kan behandles uten informasjon til de

registrerte, jf. personopplysningsloven § 8 d) og § 20 b). Det legges til grunn at opplysningene anonymiseres i publikasjoner.

DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

En analysegruppe bestående av forskere og studenter vil bistå med analyse av sekvenser av videomaterialet. Det innhentes samtykke til dette fra informantene.

PROSJEKTSLUTT

Personidentifiserbare stillbilder/sekvenser fra videomaterialet kan benyttes i publikasjoner/presentasjoner for de av informantene som samtykker eksplisitt til dette.

Forventet prosjektslutt er 01.12.2017. Datamaterialet om de informantene som ikke samtykker eksplisitt til videre lagring skal da anonymiseres.

Datamateriale om dem som samtykker arkiveres for videre forskning innen temaet veiledning. NTNU vil være behandlingsansvarlig. Det tas høyde for at andre forskere kan få tilgang til materialet. Personvernombudet tar utgangspunkt i at datamaterialet kan lagres i personidentifiserbar form på ubestemt tid, med mindre det settes en dato for anonymisering i informasjonsskrivene.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema vegleiar

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet *Danning gjennom rettleiing i mastergradsutdanning*

Bakgrunn og formål

Dette er eit doktorgradsprosjekt ved NTNU. Tema for prosjektet er masterrettleiing, med fokus på rettleiingssamtalen som ein arena for fagleg arbeid og -danning. Formålet med studien er å få innsikt i sider ved det faglege arbeidet som føregår i rettleiingssamtalar, det vil seie korleis fagkunnskap og fagkultur kjem til uttrykk i rettleiing, i lys av dei vilkåra som institusjonelle rammer set.

Du er førespurt om å delta fordi du er rettleiar for masterstudentar ved NTNU.

Kva inneber deltaking i studien?

Det skal ikkje ta mykje ekstra tid å vere med i prosjektet. Datainnsamlinga som krev deltaking frå deg, består i videoopptak av rettleiingssamtalar du allereie har, og i tillegg intervju på ein times tid.

Når du samtykker til å bli med i studien betyr det at du seier ja til at rettleiingssamtalar og intervju kan takast opp på video. Både du og studenten blir intervjua om rettleiinga og videoopptaka. Det blir ikkje henta inn opplysningar om deg frå andre kjelder.

Nokre av spørsmåla i intervjua vil omhandle di oppleving av dei konkrete rettleiingssamtalane som er teke opp på video, og dine refleksjonar over det faglege arbeidet i samtalanene, til dømes ved hjelp av at vi ser på nokre sekvensar frå videoopptaket. Andre spørsmål vil rette seg mot konteksten for rettleiingsarbeidet ditt og dei forventningane og refleksjonane du har knytt til masterutdanninga og rettleiingspraksisen.

Studien dreier seg om fagarbeidet som føregår i rettleiingssamtalar, også det faglege samspelet mellom rettleiar og student. Studien ser ikkje på det vi kan kalle meir personlege forhold, som også kan vere ein del av ein rettleiingssamtale. Alle sensitive opplysningar blir sletta. Dersom prosjektleiar eller du som deltakar meiner at opplysningar som kjem fram i videomaterialet er sensitive opplysningar, blir dei sletta frå materialet. Det er også mogleg for deg eller studenten å stanse videoopptaket ei stund dersom de treng å snakke om ting som involverer sensitive opplysningar.

Dersom det kjem fram informasjon om tredjepart (personar som ikkje har samtykka til å delta i studien) i materialet, kan denne anonymiserast. Dersom det vil vere sentralt for studien å nytte materiale som inneheld ikkje-anonymisert informasjon om tredjepart, blir det henta inn samtykke frå tredjepart før materialet kan nyttast i eventuell publisering.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Rettleiingssamtalane og intervjua blir teke opp på video. Videomaterialet blir lagra på krypterte digitale filer på ekstern harddisk i låst skap og låst rom. I analysearbeidet blir filene blir handsama ved hjelp av PC. Namnelister, koplingsnøklar eller andre opplysningar blir ikkje lagra saman med videoopptaka. Opplysningane i videomaterialet blir definert som indirekte personopplysningar fordi videobilda av deg og eventuelt dei opplysningane som kjem fram i videomaterialet vil gjere det mogleg å identifisere deg.

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det vil seie at det berre er prosjektleiar som har tilgang til råmaterialet som blir lagra, og at både prosjektleiar og dei som deltek i analysen av materialet har teieplikt.

Analyse og publisering

I videoanalyse av samhandling jobbar ein vanlegvis i grupper. Slik vil det også vere i dette prosjektet. Analysegruppene blir danna ved behov, og vil vere tverrfagleg samansett av forskarar og stipendiatar. Analysegruppene får framlagt berre utvalte sekvensar frå videomaterialet, samt informasjon om studieprogram og eventuell annan informasjon som seier noko om samanhengen til videosekvensen. Analysegruppene får ikkje opplyst namn på deltakarane, men dersom nokon i analysegruppa kjenner deg, vil dei kunne kjenne deg att frå videobiletet.

Publisering frå studien vil for det første omfatte doktorgradsavhandlinga og for det andre føredrag og artklar på bakgrunn av studien. I publisering blir informasjonen om deg anonymisert. Det vil seie at opplysningar som namn, kjønn eller alder ikkje blir oppgitt. Opplysningar om institusjonstil høyring og studieprogram/fagområde kan i somme tilefelle vere indirekte personidentifiserande.

I og med at denne studien byggjer på analyse av videomateriale, vil det vere svært nyttig å inkludere korte sekvensar eller stillbilete frå videomaterialet som eksempel eller illustrasjon i publisering. Det blir ikkje nytta eksempelbilete eller videosekvensar av deg utan at du har sett kryss for samtykke til dette på samtykkeskjemaet.

Avslutting og lagring

Prosjektet skal etter planen avsluttast innan 15. desember 2018. Video- og lydopptak blir deretter lagra på ubestemt tid *dersom* du har gitt samtykke til dette. Formålet med lagring etter prosjektslutt er å gjere det mogleg med vidare forskning på det faglege arbeidet i rettleiing. I vidare forskning vil det vere mogleg at andre forskarar tek del i prosjekta. Nye prosjekt vil måtte vere i tråd med det samtykket som er gitt for dette prosjektet, og dei same krava til lagring og konfidensialitet gjeld. NTNU er ansvarleg for forsvarleg lagring av materialet. Dersom du samtykker til publisering og vidare lagring av materialet etter prosjektslutt, vil du få høve til å sjå materialet først. Dersom du ikkje samtykker til vidare lagring, vil videomaterialet bli sletta og data bli anonymisert ved prosjektslutt.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst medan prosjektet føregår trekke ditt samtykke utan at du treng å gje nokon grunn. Dersom du trekk deg, vil alle opplysningar om deg bli anonymisert. Det vil ikkje ha noko å seie for forholdet ditt til arbeidsgjevar om du ikkje ønskjer å delta i studien, eller om du vel å trekkje deg i løpet av studien.

Dersom du ønskjer å delta eller har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med prosjektleiar og stipendiat Dagrun Astrid Aarø Engen tlf. 917 99 272 / 73 59 04 20, e-post: dagrun.engen@ntnu.no, eller hovudrettleiar professor Marit Honerød Hoveid tlf. 73 59 19 45, e-post: marit.hoveid@svt.ntnu.no.

Studien er meldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitskapleg datateneste AS.

Samtykke til deltaking i studien

”Danning gjennom rettleiing i mastergradsutdanning.”

Eg samtykker til å delta i videoopptak av rettleiingssamtalar og intervju.

Eg samtykker til at stillbilete/sekvensar frå videomaterialet kan brukast i publikasjonar/presentasjonar.

Eg samtykker til at videomateriale og personopplysningar kan lagrast etter prosjektslutt.

Eg har motteke informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av deltakar, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema student

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

Danning gjennom rettleiing i mastergradsutdanning

Bakgrunn og formål

Dette er eit doktorgradsprosjekt ved NTNU. Tema for prosjektet er masterrettleiing, med fokus på rettleiingssamtalen som ein arena for fagleg arbeid og -danning. Formålet med studien er å få innsikt i sider ved det faglege arbeidet som føregår i rettleiingssamtalar, det vil seie korleis fagkunnskap og fagkultur kjem til uttrykk i rettleiing, i lys av dei vilkåra som institusjonelle rammer set.

Du er førespurt om å delta fordi du er masterstudent ved NTNU, og fordi rettleiaren din har samtykka til å vere med i studien.

Kva inneber deltaking i studien?

Det skal ikkje ta mykje ekstra tid å vere med i prosjektet. Datainnsamlinga som krev deltaking frå deg, består i videooptak av rettleiingssamtalar du allereie har, og i tillegg intervju på ein times tid.

Når du samtykker til å bli med i studien betyr det at du seier ja til at rettleiingssamtalar og intervju kan takast opp på video. Både du og rettleiaren din blir intervjuet om rettleiinga og videooptaka. Det blir ikkje henta inn opplysningar om deg frå andre kjelder.

Nokre av spørsmåla i intervjuet vil omhandle di oppleving av dei konkrete rettleiingssamtalane som er teke opp på video, og dine refleksjonar over det faglege arbeidet i samtalan, til dømes ved hjelp av at vi ser på nokre sekvensar frå videooptaket. Andre spørsmål rettar seg mot dine forventningar og refleksjonar knytt til masterutdanninga og arbeidet med avhandlinga di.

Studien dreier seg om fagarbeidet som føregår i rettleiingssamtalar, også det faglege samspelet mellom rettleiar og student. Studien ser ikkje på det vi kan kalle meir personlege forhold, som også kan vere ein del av ein rettleiingssamtale. Alle sensitive opplysningar blir sletta. Dersom prosjektleiaren eller du som deltakar meiner at opplysningar som kjem fram i videomaterialet er sensitive opplysningar, blir dei sletta frå materialet. Det er også mogleg for deg eller rettleiaren å stanse videooptaket ei stund dersom de treng å snakke om ting som involverer sensitive opplysningar.

Dersom det kjem fram informasjon om tredjepart (personar som ikkje har samtykka til å delta i studien) i materialet, kan denne anonymiserast. Dersom det vil vere sentralt for studien å nytte materiale som inneheld ikkje-anonymisert informasjon om tredjepart, blir det henta inn samtykke frå tredjepart før materialet kan nyttast i eventuell publisering.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Rettleiingssamtalane og intervjuet blir teke opp på video. Videomaterialet blir lagra på krypterte digitale filer på ekstern harddisk i låst skap og låst rom. I analysearbeidet blir filene blir handsama ved hjelp av PC. Namnelister, koplingsnøklar eller andre opplysningar blir ikkje lagra saman med videooptaka. Opplysningane i videomaterialet blir definert som indirekte personopplysningar fordi videobilda av deg og eventuelt dei opplysningane som kjem fram i videomaterialet vil gjere det mogleg å identifisere deg.

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det vil seie at det berre er prosjektleiaren som har tilgang til råmaterialet som blir lagra, og at både prosjektleiaren og dei som deltek i analysen av materialet har teingsplikt.

Analyse og publisering

I videoanalyse av samhandling jobbar ein vanlegvis i grupper. Slik vil det også vere i dette prosjektet. Analysegruppene blir danna ved behov, og vil vere tverrfagleg samansett av forskarar og stipendiatar. Analysegruppene får framlagt berre utvalte sekvensar frå videomaterialet, samt informasjon om studieprogram og eventuell annan informasjon som seier noko om samanhengen til videosekvensen. Analysegruppene får ikkje opplyst namn på deltakarane, men dersom nokon i analysegruppa kjenner deg, vil dei kunne kjenne deg att frå videobiletet.

Publisering frå studien vil for det første omfatte doktorgradsavhandlinga og for det andre føredrag og artiklar på bakgrunn av studien. I publisering blir informasjonen om deg anonymisert. Det blir ikkje gitt opplysningar som namn, kjønn eller alder, men opplysningar om institusjonstilhøring og studieprogram/fagområde kan i somme tilfelle vere indirekte personidentifiserande.

I og med at denne studien byggjer på analyse av videomateriale, vil det vere svært nyttig å inkludere korte sekvensar eller stillbilete frå videomaterialet som eksempel eller illustrasjon i publisering. Det blir ikkje nytta eksempelbilete eller -videosekvensar av deg utan at du har sett kryss for samtykke til dette på samtykkeskjemaet.

Avslutting og lagring

Prosjektet skal etter planen avsluttast innan 15. desember 2018. Video- og lydopptak blir deretter lagra på ubestemt tid dersom du har gitt samtykke til dette. Formålet med lagring etter prosjektslutt er å gjere det mogleg med vidare forskning på det faglege arbeidet i rettleiing. I vidare forskning vil det vere mogleg at andre forskarar tek del i prosjekta. Nye prosjekt vil måtte vere i tråd med det samtykket som er gitt for dette prosjektet, og dei same krava til lagring og konfidensialitet gjeld. NTNU er ansvarleg for forsvarleg lagring av materialet. Dersom du samtykker til publisering og vidare lagring av materialet etter prosjektslutt, vil du få høve til å sjå materialet først. Dersom du ikkje samtykker til vidare lagring, vil videomaterialet bli sletta og data bli anonymisert ved prosjektslutt.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst medan prosjektet føregår trekke ditt samtykke utan at du treng å gje nokon grunn. Dersom du trekk deg, vil alle opplysningar om deg bli anonymisert. Det vil ikkje ha noko å seie for forholdet ditt til rettleiareren din om du ikkje ønskjer å delta i studien, eller om du vel å trekkje deg i løpet av studien.

Dersom du ønskjer å delta eller har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med prosjektleiar og stipendiat Dagrun Astrid Aarø Engen tlf. 917 99 272 / 73 59 04 20, e-post: dagrun.engen@ntnu.no, eller rettleiar professor Marit Honerød Hoveid tlf. 73 59 19 45, e-post: marit.hoveid@svt.ntnu.no.

Studien er meldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitskapleg datateneste AS.

Samtykke til deltaking i studien

Danning gjennom rettleiing i mastergradsutdanning

Eg samtykker til å delta i videoopptak av rettleiingssamtalar og intervju.

Eg samtykker til at stillbilder/sekvensar frå videomaterialet kan brukast i publikasjonar/presentasjonar.

Eg samtykker til at videomateriale og personopplysningar kan lagrast etter prosjektslutt.

Eg har motteke informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av deltakar, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide vegleiar

Intervjuguide - rettleiar

Intervju på bakgrunn av observasjon av observasjon av rettleiingssamtale. Prosjektet handlar om rettleiing som utdanningsarena – kva jobbar ein med her, kva er moglegheitene? Intervjuet har to hovudområde. Det eine handlar om rettleiaren si oppleving av sitt handlingsrom og sine målsetjingar som rettleiar innan mastergradsprogrammet. Det andre handlar om sjølve rettleiingssituasjonen og tek utgangspunkt i utvalte sekvensar frå videoopptak av rettleiingssamtalen. Intervjuet er semistrukturert og hovudpoenget er å få informanten til å fortelje. Intervjuguiden består av tema og eit par opnande spørsmål, som kan følgjast opp av spesifiserande spørsmål.

INNLEIING TIL INTERVJUET

- Takk for deltakinga

- Dette intervjuet har 3 delar: 1) konkrete spørsmål, 2) meir opne forteljingar, 3) videostøtta samtale om ein av rettleiingssamtalane – med bakgrunn i ei eller fleire scener frå videomaterialet.

- Det kan hende at det er aktuelt for deg å snakke om andre personar enn deg eller studenten i løpet av intervjuet. På grunn av omsyn til tredjeperson, er det fint om du ikkje brukar namn på han eller ho. Men personopplysningar om andre blir uansett ikkje nokon del av materialet eg analyserer, og det blir anonymisert.

- Du kan også no be om at vi stoppar opptaket når du vil.

- Du kan også spørje om ting undervegs.
Er det noko du lurar på før vi går i gang?

SPØRSMÅL FOR Å OPNE OG KONKRETISERE (GJENNOMGÅANDE)

Kan du komme på eit eksempel?

Kan du seie noko om korleis du gjer dette?

Korleis jobbar du med det?

Kan du fortelje om ein gong dette skjedde?

DEL 1: Masterutdanninga

Kan du seie litt kort korleis denne masterutdanninga er lagt opp?

Kva er formålet med masterutdanninga?

RETTLEIARANE

Korleis føregår tildeling av rettleiar?

Kva vil du seie er dine formål med rettleiinga?

Korleis oppfattar du rollen din?

STUDENTANE

Kven er studentane på masterprogrammet?

Kva trur du er studenten sine formål med utdanninga?

Kva rolle har studenten i forholdet mellom rettleiar og student?

FAGLEG OG PEDAGOGISK PROSESS

Kva for arbeid er det de gjer i rettleiingssamtalane?

Korleis bestemmer de kva som skal gå føre seg i ei rettleiingssamtale?

Kva betydning har rettleiingssamtalane i rettleiingsprosessen?

Kva er det som styrer eller avgjer korleis du driv rettleiingsarbeidet?

DEL 2: Forteljingar

Kan du fortelje om ein gong der du synest at rettleiinga har fungert bra?

Har du opplevd at rettleiinga har vore utfordrande eller utfordrande nokon gong? Kjem du på eit eksempel på det som du vil fortelje meg om?

Kva er det som gjer at rettleiing fungerer, tenkjer du?

DEL 3: Rettleiingssamtalen

Kan du seie litt om korleis du opplevde akkurat denne samtalen?

Kva mål hadde du for denne samtalen?

Skilde denne samtalen seg noko frå andre rettleiingssamtalar?

(Eventuelt: Kjem du på noko som du opplevde som oppsiktsvekkjande i samtalen?
Kva var det som gjorde at du synest det?)

SPØRSMÅL KNYTT TIL VIDEOSEKVENSAR

Kan du fortelje litt om kva vi ser her?

Kjem du på kva de gjorde her?

No når du ser denne sekvensen – korleis opplever du det som skjer her?

Kva tenkjer du når du ser denne sekvensen?

Til slutt: Metodologiske refleksjonar

Korleis opplevde du å bli videofilma?

Vedlegg 5: Intervjuguide student

Intervjuguide – student

Intervju på bakgrunn av observasjon av observasjon av rettleiingssamtale. Intervjuet har to hovudområde. Det eine handlar om studenten si oppleving av mastergradsutdanninga og rettleiinga sin plass i denne. Det andre handlar om sjølve rettleiingssituasjonen og tek utgangspunkt i utvalte sekvensar frå videoopptak av rettleiingssamtalen. Intervjuet er semistrukturert og hovudpoenget er å få informanten til å fortelje. Intervjuguiden består av tema og eit par opnande spørsmål, som kan følgjast opp av spesifiserande spørsmål.

INNLEIING TIL INTERVJUET

- Takk for deltakinga

- Dette intervjuet har 3 delar: 1) konkrete spørsmål og 2) meir opne forteljingar, 3) videostøtta samtale om ein av rettleiingssamtalane – med bakgrunn i ei eller fleire scener frå videomaterialet.

- Det kan hende at det er aktuelt for deg å snakke om andre personar enn deg eller studenten i løpet av intervjuet. På grunn av omsyn til tredjeperson, er det fint om du ikkje brukar namn på han eller ho. Men personopplysningar om andre blir uansett ikkje nokon del av materialet eg analyserer, og det blir anonymisert.

- Du kan også no be om at vi stoppar opptaket når du vil.

- Du kan også spørje om ting undervegs.
Er det noko du lurar på før vi går i gang?

SPØRSMÅL FOR Å OPNE OG KONKRETISERE (GJENNOMGÅANDE)

Kan du komme på eit eksempel?

Kan du seie noko om korleis du gjer dette?

Korleis jobbar du med det?

Kan du fortelje om ein gong dette skjedde?

DEL 1: Masterutdanninga

Kan du seie litt kort korleis denne masterutdanninga er lagt opp?

Kva er formålet ditt med å ta denne masterutdanninga?

Korleis gjekk det føre seg når du fekk tildelt rettleiar?

Kva er det viktigaste for deg i arbeidet med masteravhandlinga?

Kva er dine forventningar til rettleiinga?

- Kva ønskjer du at rettleiinga skal bidra til for deg og arbeidet ditt?

ROLLER I RETTLEIINGA

Korleis oppfattar du rollen din?

Kva rolle har rettleiaren?

Korleis vil du skildre forholdet mellom di rolle og rettleiaren si rolle?

FAGLEG OG PEDAGOGISK PROSESS

Kva for arbeid er det de gjer i rettleiingssamtalane?

Korleis bestemmer de kva som skal gå føre seg i ei rettleiingssamtale?

Kva har samtalane med rettleiaren din å seie for arbeidet ditt med masteravhandlinga?

Kva er det som styrer korleis du arbeider med oppgåva di?

Kva er det som styrer kva de gjer i rettleiinga?

DEL 2: Forteljingar

Kan du fortelje om ein gong der du synest at rettleiinga har fungert bra?

Har du opplevd at rettleiinga har vore utfordrande eller utfordrande nokon gong? Kjem du på eit eksempel på det som du vil fortelje meg om?

Kva er det som gjer at rettleiing fungerer, tenkjer du?

DEL 3: Rettleiingssamtalen

REFLEKSJON OVER SAMTALEN

Korleis opplevde du denne samtalen?

Kjem du på noko som du opplevde som oppsiktsvekkjande i samtalen?
Kva var det som gjorde at du synest det?

Kva mål hadde du for denne samtalen?

KOMPARATIV REFLEKSJON

Skilde denne samtalen seg noko frå andre rettleiingssamtalar?

OPNANDE SPØRSMÅL KNYTT TIL VIDEOSEKVENSA

Kan du fortelje litt om kva vi ser her?

Kjem du på kva de gjorde her?

No når du ser denne sekvensen – korleis opplever du det som skjer her?

Kva tenkjer du når du ser denne sekvensen?

Til slutt: Metodologiske refleksjonar

Korleis opplevde du å bli videofilma?

ISBN 978-82-326-5277-8 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-5722-3 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181 (trykt utg.)
ISSN 2703-8084 (online ver.)