



# Fra studieveiledning til studentveiledning

*En kvalitativ studie om utfordringer studieveiledere opplever å stå i, og hva de erfarer kan bidra til å møte disse*

## From study counselling to counselling the student

*A qualitative study that explored challenges that student advisors experience and what they perceived as contributing to meeting those challenges.*

Kristin Landrø

*Førstelektor i rådgivningsvitenskap, Institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL), NTNU*

[kristin.landro@ntnu.no](mailto:kristin.landro@ntnu.no)

Camilla Fikse

*Førsteamanuensis i rådgivningsvitenskap, Institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL), NTNU*

[camilla.fikse@ntnu.no](mailto:camilla.fikse@ntnu.no)

## Sammendrag

I denne studien utforsket vi hvilke utfordringer studieveiledere opplever å stå i, og hva de selv erfarer som bidrar til å møte utfordringene. Dette har betydning for kvaliteten i studieveiledning. Studien ble gjennomført blant 37 deltagere på et videreutdanningsemne i studieveiledning ved et norsk universitet i 2018/2019, og datamaterialet bestod av skriftlige refleksjonslogger, mellomoppgaver, eksamensoppgaver og kursevalueringer.

Resultatene viser at studieveilederne opplevde uklare forventninger både fra systemet og fra studentene, og samtidig opplevde de å ha stor påvirkningskraft. Deres erfaringer var at oppgavene deres var sammensatte og komplekse; de opplevde at de var brobyggere mellom studentene og systemet og mellom studentene og fagområdet, og at de samtidig forsøkte å møte studentene som hele mennesker. I artikkelen drøfter vi om en tittel som *studentveileder* heller enn studieveileder favner rollens kompleksitet bedre.

Funnene tyder på at mange studieveiledere er usikre i rollen sin, og at økt relasjons- og veiledningsfaglig kompetanse hos studieveiledere bidrar til at de føler seg bedre rustet til å møte studenter med stor bredde og variasjon av temaer og problemstillinger som de søker veiledning på. En satsing på økt relasjons- og veiledningskompetanse vil dermed kunne tjene organisasjonen på sikt gjennom bidrag til å fange opp de egentlige problemene, forebygging, økt trivsel, høyere gjennomstrømming og redusert frafall. I artikkelen foreslår vi derfor et faglig forankret veiledningsfaglig basisprogram på linje med det som vitenskapelig ansatte gjennomfører.

Nøkkelord

studieveiledning, kompetanseheving, kvalitativ studie, livslang karriere, veiledningsfaglig kompetanse

## Abstract

This study explored challenges student advisors experience and what they perceived as contributing to meeting those challenges. This has implications for the quality of the service. The study was conducted among 37 participants in a student guidance course at a Norwegian university and the data consisted of reflection logs, intermediate assignments, exam assignments and course evaluations.

The results show that the student advisors experienced unclear expectations, both from system and students. At the same time they experienced having a great influence. Their experience was that their tasks were overly complex; they perceive themselves as bridge builders between students and the university system, between students and

subject area, and that they try to meet students as whole persons. The article discusses how the title of student counsellor rather than student advisor could better embrace the complexity of the role.

The findings indicate that many student advisors are insecure, and increased counselling guidance competence could be an investment that would benefit higher education in the long term, through contributions to capturing the real problems, prevention, increased well-being, higher throughput and reduced drop-out rates. The article proposes a common basic program for student advisors in line with what scientific staff participate in.

#### Keywords

competence development, lifelong career, counselling competence, qualitative study, student advisors, student counselling

## Bakgrunn

Studieveiledere ved universiteter og høyskoler har en sentral posisjon når det gjelder kontakt med studenter. Underveis i et studieløp henvender studenter seg til studieveiledningstjenestene for å få hjelp på det studietekniske området så vel som på det personlige (Landrø & Rønning, 2018). Studenters opplevelse av tilhørighet, både akademisk og sosialt, er viktig for å lykkes i høyere utdanning (Strayhorn, 2012; Tinto, 2012). Det å få hjelp i tide virker forebyggende på eskalering av problemer (Furr et al., 2001; Storrie et al., 2012).

En norsk studie viste stor variasjon med hensyn til kompetanse hos studieveiledere (Landrø & Rønning, 2018). De fleste hadde samme utdanningsfaglige bakgrunn som studentene de veiledet, men det var tilfeldig hva de hadde av veiledningsfaglig bakgrunn. Et flertall av dem oppgav at de manglet kompetanse, spesielt for å avhjelpe personlige og helsemessige problemer. Ved et kompetansehevende kurs for studieveiledere ved Universitetet i Bergen hadde ingen av veilederne som deltok, formell veilederkompetanse, men alle hadde erfaringer med krevende veiledningssituasjoner (Ulvik, 2008). Jacobsen og Borg (2011) fant at mange sykepleiestudenter opplevde rollen som student krevende, og fremhevet studieveiledningens betydning i møte med økt kompleksitet både i utdanningen og i profesjonsutøvelsen. Studieveilederen var både en viktig fagperson og en samtalepartner i videre forstand for studentene.

Det pekes flere steder på at det finnes lite forskning på studieveiledning i Norge (Jacobsen & Borg, 2011; Landrø & Rønning, 2018; NOU 2016: 7; Ulvik, 2008). For at UH-sektoren til enhver tid skal kunne tilby et kvalitetsmessig godt studieveiledningstilbud som er i takt med utviklingen i samfunnet og arbeidslivet, vil det være sentralt å bidra til økt kunnskap om studieveiledning. Formålet med denne studien er å utforske hvordan studieveilederne selv vurderer og erfarer sitt oppdrag, og drøfte det i lys av veiledningskvalitet.

## Tidligere forskning og teoretisk perspektiv

Studieveiledere opplever at studenter kommer til veiledning med et bredt spekter av temaer: noen direkte relatert til studiene, andre omhandler fritid, venner, familie og helse (Landrø & Rønning, 2018). Denne studien viser også at noen studenter melder inn et fagteknisk, konkret spørsmål til studieveilederen og samtidig sier at deres hjelpebehov er sammensatt. En veileder som ser hele studenten, kan forhindre at problemer eskalerer. En slik forebyggende tilnærming oppfattes som et kvalitetstegn ved veiledningen og kan bidra til at studenten opplever tilhørighet og fullfører studiene (Landrø & Rønning, 2018). Bettinger og Baker (2014) fant at collegestudenter som fikk en coachingsamtale i løpet av det første året, økte sin utholdenhet og sannsynlighet for å fullføre utdanningen. En annen studie viste at de viktigste faktorene for studenters tilfredshet med studieveiledning var en allerede etablert relasjon med varme og støtte fra studieveilederen (Mottarella et al., 2004). Dette

sammenfaller med Wampolds (2017) forskning, som fremhever fire fellesfaktorer som er betydningsfulle for kvaliteten i hjelperelasjoner: evnen til å utvikle en god relasjon, varme og empati, profesjonell selvrefleksivitet og ydmykhet, samt utvikling av seg selv gjennom bevisst praktisk trening.

Artikkelens teoretiske perspektiv er forankret i et humanistisk/eksistensialistisk perspektiv på veiledning (Ivey et al, 2012; McLeod, 2019; Rogers, 1957; 1995). Perspektivet gir rom for å se hele mennesket og dets ressurser, og vektlegger relasjonen som betydningsfull for personlig vekst og utvikling (Kvalsund, 2015, s. 73). Veiledningskvalitet i dette perspektivet kjennetegnes av en relasjon hvor veilederen anerkjenner den hjelpesøkende som ekspert på seg selv, en empatisk holdning og en genuin tro på personens iboende potensial til å hjelpe seg selv (Rogers, 1957).

Veiledningskvalitet kan også ses i sammenheng med profesjonell veiledningskompetanse som omfatter teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Skau, 2017). Den personlige kompetansen er en kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter, og er avgjørende for kvaliteten på relasjoner, kommunikasjon og samarbeid.

Ut fra et livslangt karrieresperspektiv er studieløpet en del av en persons karriere (Høydal, 2018; Kompetanse Norge, 2020; NOU 2016: 7). Studieveiledning i et slikt perspektiv dreier seg om hele mennesket og begrenser i liten grad veiledningens innhold med hensyn til tema. Ved universiteter og høyskoler er studieveiledningsordningen etablert for å gjøre overgangene smidige for studentene og for at de skal trives og fullføre sine studier (Tinto, 2012). Studiekvalitet i høyere utdanning vurderes ofte opp mot studenters trivsel, læring og gjennomføring (Evans & Reason, 2001; Jacobsen, 2012; Martin & Seifert, 2011; Aamodt & Hovdhaugen, 2011), og her har studieveilederen en sentral rolle. Studiene er en viktig forberedelse til det fremtidige arbeidslivet. I fremtiden vil jobber i økende grad erstattes av teknologi, og studenter kan ikke være sikre på at utdanningen de har valgt, vil føre til jobb (NOU, 2016: 7, s. 11). De fleste må regne med å oppleve mange overganger i utdanning og arbeid i løpet av livet (NOU, 2016: 7, s. 57). En overgangsfase betegnes som en kritisk fase med muligheter for utvikling (Bridges, 2009; Savickas, 2012). Usikkerhetsfølelsen i overganger kan oppleves handlingslammende og avstedkomme behov for hjelp (Savickas, 2012). Mange studenter har behov for studieveiledning i den første overgangsfasen (Jacobsen, 2012). Det å stå i overgangssituasjoner med uforutsigbarhet knyttet til fremtid, kan medføre trivsel- og helseplager. I tillegg til veiledning av studenter som står i overganger preget av usikkerhet og kaos, har studieveiledere mange systemorienterte oppgaver de skal løse (Landrø & Rønning, 2018).

Aasland (2015, s. 146) fremhever at veiledere kan stå i et «mellomrom» mellom mennesket og systemet, og dette kan oppleves konfliktfylt. Aasland utdyper at hva som er det beste for den som veiledes, kan stå i motsetning til systemets beste, noe som kan innebære at studieveiledere står i et spenningsfelt mellom mennesket og systemet. Universitetet som system har som forutsetning at det er til studentens beste å fullføre studiene. Når veilederen tar en slik generell målsetting som gyldig uten å gå veien om den enkelte studenten, kan prinsippet «den andres beste» stå i fare. Veilederens oppgave blir dermed å orientere om systemet og invitere til refleksjon heller enn å gi svar (Eide, 2015, s. 89–90), samt å bidra til å utvikle studentenes kompetanse til å mestre overganger, ta gode valg og planlegge for sin egen fremtid (NOU 2016: 7, s. 161).

Kvalitet i studieveiledning vil ut fra dette omhandle hvordan studieveiledningstjenestene kan møte og håndtere komplekse forventninger og behov, både fra studenter og organisasjon. Dette fokuset kan knyttes opp mot kvaliteten på veiledningsprosesser og det å sikre

kvalitet blant praktikere, som er to av områdene som fremheves i nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Kompetanse Norge, 2020, s. 19). Denne artikkelens hensikt er dermed å utforske studieveiledernes erfaringer og forståelse av kompleksiteten i forventningene og behovene til studenter og organisasjon, og bidra til økt kunnskap om studieveiledningskvalitet. På bakgrunn av dette valgte vi å undersøke følgende forskningsspørsmål:

*Hvordan erfarer og forstår studieveiledere i høyere utdanning sitt oppdrag? Hvilke faktorer erfarer og vurderer studieveilederne som betydningsfulle for veiledningskvaliteten?*

## Metode

### Kvalitativ tilnærming

I studien benyttet vi kvalitativ metode med en sosialkonstruktivistisk forståelse og tilnærming, der målsettingen er å studere sosiale og kulturelle fenomener og deres meningsinnhold. Tilnærmingen har i denne sammenhengen vært å studere studieveiledernes egen forståelse og opplevelser i den sammenhengen de naturlig forekommer (Tjora, 2017).

### Rekruttering, utvalg og datainnsamling

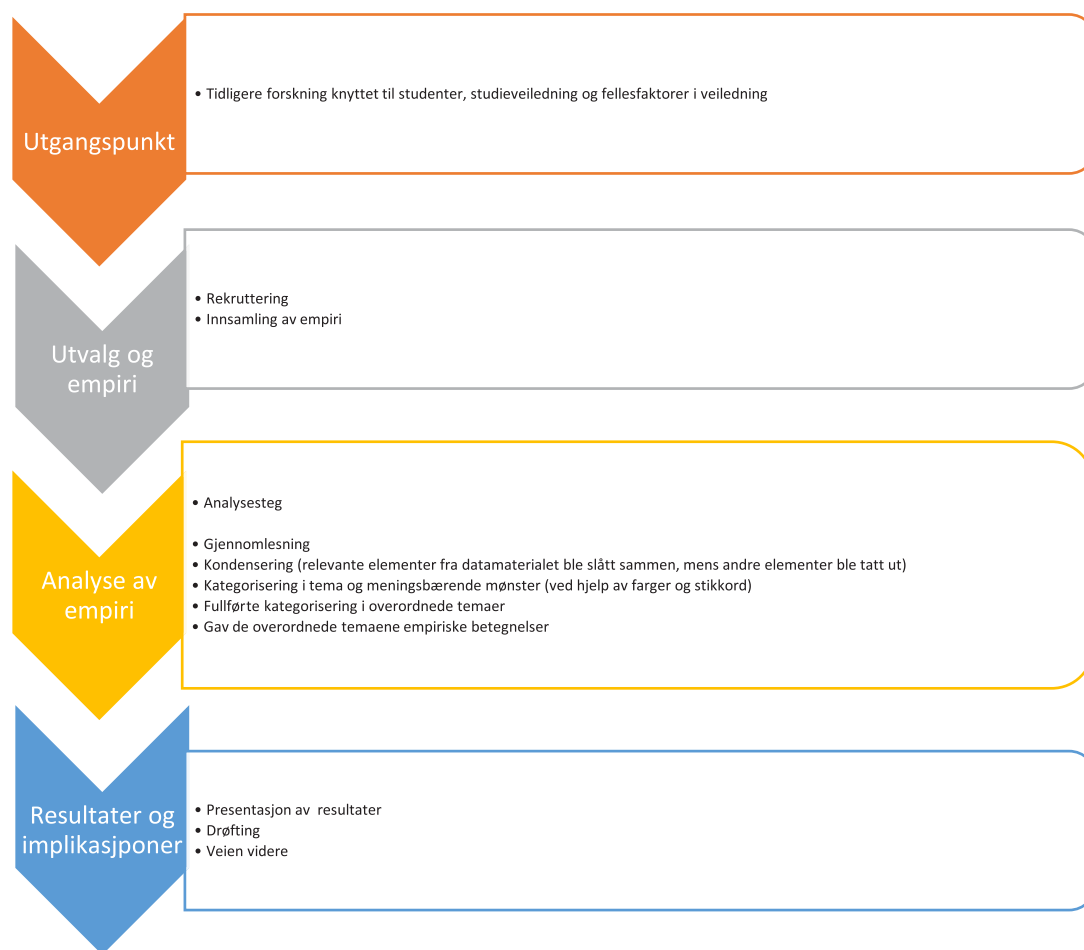
Det empiriske materialet i studien er hentet fra et universitetsbasert og studiepoenggivende emne som ble gjennomført tre ganger i 2018/2019. Videreutdanningen hadde tre samlinger over ett semester og inneholdt totalt fem undervisningsdager. Emnet bestod av forelesninger, gruppearbeid og veiledningsaktivitet. Til sammen deltok 37 studieveiledere på emnet, alle fra samme universitet, og alle takket ja til å bidra i studien. Som et arbeidskrav i emnet skrev deltagerne refleksjonslogger mellom samlingene. Som forskningsdeltagere skrev de også logg etter hver samlingsdag. Loggen var konsentrert rundt tre punkter<sup>1</sup>, men utover dette var det ingen føringer på innhold eller lengde. Hensikten var at loggskrivningen skulle bidra til refleksjon og økt læring for den enkelte (Moon, 1999). Dataene til denne studien er samlet inn i form av daglige refleksjonslogger, refleksjoner mellom samlingene, eksamen-soppgaver samt skriftlige og muntlige kursevalueringer. En del av eksamen i emnet omhandlet refleksjoner over egne erfaringer, noe som gjorde materialet relevant for studien. Alt skriftlig innlevert materiale ble kodet med tall, det vil si at hver deltager hadde et unikt tall, og ikke navn. Slik kunne vi ivareta anonymiteten og samtidig sikre at alle deltagernes bidrag ble representert i det totale materialet.

Deltagerne i studien er rekruttert ut fra kriteriene til et såkalt strategisk utvalg. Det vil si at de er rekruttert gjennom å være knyttet direkte til studiens tematikk og kontekst (Tjora, 2017, s. 130). Vi vurderte at studieveiledere som melder seg på et studiepoenggivende emne i nettopp studieveiledning, har erfart og reflektert over et behov for å øke sin kompetanse. Vi hadde også mulighet til å følge deres refleksjoner tett over tid, noe som medførte et omfattende og relevant forskningsmateriale.

### Dataanalyse

Forskningsprosessen fremstilles gjennom figuren under, og vi vil videre beskrive de tematiske analysestegene.

1. 1. Beskriv en faktisk situasjon, utfordring og/eller øvelse, 2. Beskriv dine egne reaksjoner (tanker, følelser, kroppslig) og oppdagelser som du blir klar over i den aktuelle situasjonen. 3. Skriv en refleksjon over hva oppdagelsen sier, og hva den kan bidra med i din utvikling som studieveileder.



**Figur 1:** Stegene i forskningsprosessen

Datamaterialet er analysert ved hjelp av tematisk analyse (Braun et al., 2015). I den første fasen leste vi gjennom all tekst for å bli kjent med dataene og noterte stikkord underveis. I fase to ble materialet gjennomgått flere ganger med forskningsspørsmålene som ledende i søk etter koder. I denne fasen ble materialet kondensert, da ikke alle delene var like relevante. I fase tre forsøkte vi å kategorisere disse første kodene i temaer og meningsbærende mønster og identifiserte og sorterte sitater i de foreløpige kategoriene. Deretter, i fase fire, ble datamaterialet gjennomlest og diskutert forfatterne imellom flere ganger for å fullføre kategoriseringen i overordnede temaer. Gjennom prosessen identifiserte vi fire overordnede temaer som vi i fase fem gav disse empirinære betegnelsene: 1) En mellomstilling med mange oppgaver, 2) Valg og overganger 3) Forkledd bestilling og 4) Kapasitet til å møte hele mennesket. I fase seks ble resultatdelen skrevet helt ut slik at sitatene fra deltagerne ble vevet sammen med forklarende tekst som viser sammenhengen med forskningsspørsmålene. Dette krevde en del bearbeiding siden vi hadde mange illustrerende sitater vi gjerne ville ha med.

### Forskningsetikk

Studien er gjennomført i henhold til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, prosjektnummer 814954). Deltagerne fikk skriftlig informasjon om studien og om sine rettigheter, altså at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg når som helst uten begrunnelse. De signerte skriftlig på en samtykkeerklæring. Utformingen av emnet de deltok på,

eksempelvis gjennom pensum (totalt cirka 750 sider: cirka 450 sider pensum + cirka 300 sider selvvalgt), undervisning, eksamen og sensur kan ha påvirket dem i bestemte retninger, og dette kan innebære begrensninger ved datamaterialet. Forskningsetisk kan også vår dobbeltrolle med å utforme emnet og samtidig være både forelesere og forskere innebære begrensninger gjennom nærheten til stoffet og mulig egeninteresse av bestemte resultater. Dette utdyper vi under «Begrensninger ved studien».

## Resultater

Vi vil her presentere resultatene i studien som ble analysert frem ved bruk av tematisk analyse: 1) *Manøvrere mellom ulike roller og oppgaver*, 2) *Påvirkningskraft og valg i veilederrollen* 3) *Forkledd bestilling* og 4) *Kapasitet til å møte hele mennesket*.

### Manøvrere mellom ulike roller og oppgaver

Funnene viser at studieveilederne opplever å stå i en mellomstilling hvor de har mange og sprikende roller og oppgaver som de skal manøvrere i og prioritere mellom. De skal både veilede enkeltindivider og tjene universitetet som system. Det siste peker mot gjennomstrømming og forhindring av frafall, mens det første handler om å møte hver enkelt students spesifikke behov for hjelp. Det er ikke åpenbart for studieveilederne hvordan de skal balansere mellom oppgavene. En av studieveilederne utdypet kompleksiteten i rollen og beskrev seg selv som «mellommann» og det å bli dratt mellom to profesjonaliteter:

*I tillegg til å ha tittelen studieveileder er jeg også administrator og saksbehandler. Det betyr at jeg blir dratt mellom to profesjonaliteter. Min studieveilederrolle kan ses på som på noe som ligger midt mellom administrasjon og fagutøvelse, og min jobb er kanskje først og fremst å være en mellommann, både mellom studenten og «systemet», mellom studenten og fagmiljøet og mellom systemet og fagmiljøet.*

En annen snakket om sine mange roller og forskjellige arbeidsoppgaver og at tidsfrister skapte dissonans mellom ønsket om å være en effektiv saksbehandler og det å ta seg tid til å lytte til studentene. En veileder fremhevet sitt ønske om å være en *menneskelig* mellommann og ikke bare en byråkrat. Her vektet den veiledningsfaglige delen av jobben opp mot den fagtekniske delen. Flere av studieveilederne fortalte at noen krav og forventninger oppleves som uttalte og tydelige, mens andre er uklare. De pekte som et paradoks på at hensikten og målet med veiledningen er definert i studieveiledningspolitikken, men det blir opp til den enkelte selv å definere rollen slik at den passer inn i arbeidshverdagen. Noen studieveiledere sa at kravene til deres kompetanse var omfattende; de måtte både ha kunnskap om studiet de var veileder på, organisasjonens lover og regler, samt teknisk kunnskap om programvare og digitale plattformer. De opplevde at det var krevende å holde seg oppdatert på mange og til dels ulike kompetanseområder, og noen av studieveilederne opplevde en stor grad av usikkerhet.

### Påvirkningskraft og valg i veilederrollen

Resultatene viser at studieveilederne opplevde at deres vektlegging i veiledningen blir avgjørende for studentenes valg. I tillegg opplevde studieveilederne å ha påvirkningskraft på innholdet i veiledningene ut fra hva som ble vektlagt og ikke. Studieveiledernes erfaringer omfattet møter med studenter med valgusikkerhet, ikke bare knyttet til studiene, men også i livet ellers. Noen studenter hadde vært så usikre på seg selv og på fremtiden at de hadde

vurdert å avslutte studiene. Studieveilederne sa at de trodde måten de hadde møtt studenter i slike situasjoner på, hadde hatt stor betydning for studentenes fremtid.

Studieveilederne fortalte at de opplevde makt i rollen sin, både til å gjøre studentene selvstendige og til det motsatte: å gjøre dem usikre og avhengige av hjelp. To studieveiledere uttrykte det slik:

*Likevel ligger det mye makt i de tilbakemeldingene og den informasjonen jeg som veileder gir. I en veiledningssamtale kan det fattes avgjørelser som er av stor betydning for studenten. Det er derfor viktig at jeg som veileder er klar over hvilken påvirkningskraft jeg kan ha – og at jeg derfor, etter beste evne, forsøker å få studenten til å ta valg basert på egne refleksjoner.*

*Som veileder bør jeg ha som mål å styrke studentens kompetanse og hennes evne til å løse sine egne problemer og utfordringer i stedet for at hun stadig vender tilbake til å være usikker på seg selv og egne valg.*

Det ble uttrykt fra en av de andre studieveilederne at det å hjelpe studenten til å bli mer selvstendig, autonom og evne å ta eierskap over sitt eget liv og egne valg var et ansvar som ble opplevd som overveldende. En annen av studieveilederne ble gjennom utdanningen oppmerksom på sine egne tendenser i møte med studenter og beskrev det slik: «I tidligere veiledningssamtaler har jeg tatt meg selv i å 'hjelpe for mye' og lagt for lite tiltro til at studenten selv skal klare å ta valg og finne fram til nyttig informasjon.»

Studieveilederne opplevde å sitte med kompetanse knyttet til lover og regelverk som regulerer studentenes rettigheter og plikter, samt til studiestedets organisatoriske strukturer. Hva de skulle velge å gi av informasjon og dele med studentene, opplevde de samtidig som et dilemma. Et annet kompetanseområde som studieveilederne fremhevet, var veiledningskompetanse:

*Det å møte en veileder med god veilederkompetanse som ser den enkelte studenten, gir støtte, trygghet og ønsker å bidra til å finne den beste løsningen for hver enkelt, er essensielt for den usikre studenten som kommer til veiledning i valg- og overgangssituasjoner. [ . . . ] Vi har ingen garantier for at valgene vi tar, blir riktige på sikt, selv om de er det her og nå, likeledes kan valg som ikke føles riktig i begynnelsen, bli det på sikt. Jeg tror det er viktig å bevisstgjøre studenten på dette. [ . . . ] Det å lære seg å stå sikkert i usikre tider kan bidra positivt til livet til hver og en av oss.*

En erfaring som kom til uttrykk i datamaterialet, var viktigheten av at studieveilederen kan undre seg sammen med studenten, og våge å spørre etter flere temaer enn det som handler direkte om studiene. Enkle spørsmål som «hvordan går det ellers?» kan åpne for at det studenten faktisk har mest behov for å snakke om, blir viet oppmerksomhet.

Nettopp det at studenter kommer til studieveilederen med komplekse og sammensatte temaer, belyser betydningen av studieveiledernes veiledningsfaglige kompetanse. Dette gjør dem bedre i stand til å kunne lytte utover det studenten bringer til torgs i samtalen, og har dermed innvirkning på kvaliteten av veiledningen.

Studentene kommer med en «forkledd bestilling»

Resultatene viser at veilederne erfarer at studenter melder inn et enkelt, konkret spørsmål, men at det egentlig er noe annet de trenger hjelp til; de har «forkledd» ærendet sitt. Dette vil si at studieveilederne ikke vet på forhånd hva studentene kommer med i veiledningen. Flere sier at når temaet ikke er kjent på forhånd, er det vanskelig å vite hvordan de skal forberede seg, og på hva. En av studieveilederne uttrykte det slik:

*Jeg opplever ofte at studenter kommer på drop-in-samtaler med studietekniske spørsmål, men gjennom en avklaring i oppstartsfasen av samtalen kommer det frem et ønske om veiledning relatert til mer personlige utfordringer eller valgsituasjoner de står overfor.*

Når innholdet og kompleksiteten ikke er kommunisert på forhånd, og oppleves som noe veilederen ikke var forberedt på, forsterkes usikkerheten og opplevelsen av å ikke kunne gi god hjelp. Inntrykket er at studentene noen ganger vil teste relasjonen før de våger å avsløre at det er noe mer eller noe annet enn det innmeldte temaet de ønsker veiledning på.

En av studieveilederne sa det slik:

*Ganske ofte trenger studenten bare enkel instrumentell hjelp, men opplever hun at vi har en trygg relasjon, kan det likevel hende at hun føler at jeg kan være en person å komme til om det skulle røyne på.*

Når studieveilederen opplever seg kompetent til å møte det som studenten kommer med av temaer, enten de er forhåndsinnmeldt eller ikke, tyder våre resultater på at kvaliteten på veiledningen øker gjennom mer treffsikker og hjelpsom hjelp.

### Kapasitet til å møte hele mennesket

Studieveilederne trakk frem viktigheten av å oppfatte hva som ligger bak studentens utfordring. Det krever tid og tålmodighet til å se hele mennesket og ikke bare saken, noe som ifølge en av studieveilederne kunne være vanskelig i en travel hverdag. Resultatene viser at den veiledningsfaglige kompetansen blant deltagerne var ulik; for noen var videreutdanningsemnet i studieveiledning det eneste de hadde av formell utdanning i veiledning. Noen var nye i stillingen og hadde behov for å finne og forme rollen sin. Flere av deltagerne sa at de gjennom videreutdanningen ble mer bevisst på sin egen kompetanse og kapasitet. Eksempler på økt bevissthet både om hva de hadde fra før, og hva de trengte å utvikle av metoder og teknikker, ser vi mange av i datamaterialet vårt. Slik kom det til uttrykk hos en veileder:

*Det er veldig lett å gå rett til løsning når studentene kommer innom med problemer, men med en liten verktøykasse med teori og teknikker som emnet kan tilby oss studieveiledere, er det enklere å få studentene selv til å ta egne valg. De blir myndiggjort, og på sikt vil de lettere kunne ta egne valg.*

Studieveilederne mente at det var viktig med kompetanse ut over rent teoretiske kunnskaper og ferdigheter, det å utvikle «[ . . . ] relasjonell kompetanse og bevissthet rundt sin personlige kompetanse og betydningen av denne i jobben» vil gjøre dem til «[ . . . ] gode veiledere som legger til rette for personlig utvikling og trivsel for studentene».

Den økte kompetansen de opplevde gjennom relevant teori og praktisk ferdighetstrening, gav større trygghet og økt kapasitet til å møte et større omfang av temaer studentene bringer inn. En slik økt kompetanse vil dermed ha betydning for den totale kvaliteten på studieveiledningen.

## Diskusjon

Denne studien undersøker studieveilederes egne erfaringer og forståelse av sitt oppdrag samt faktorer som kan bidra til kvalitetsutvikling av studieveiledningsoppdraget. Vi vil med utgangspunkt i resultatene i studien diskutere hvordan studieveilederens forståelse, vurderinger og erfaringer kan ses i sammenheng med forskning på kvalitet i veiledning. Vi starter med å følge tematikken og overskriftene fra forrige del: *Mange oppgaver og uklare*



*forventninger og «Forkleddes bestillinger» og opplevd påvirkningskraft.* Til slutt samler vi vårt inntrykk fra empirien og drøftingen under overskriften *Oppsummering – fra studieveiledning til studentveiledning?*

### Mange oppgaver og uklare forventninger

Resultater fra studien viser at studieveilederne opplever at de har mange oppgaver og roller, og at forventningene til dem, både eksplisitte og implisitte, er manglende eller uklare. Dette er i tråd med NOU (2016: 7), der det påpekes at «[ . . . ] karrieretjenestene ved norske universitet og høyskoler tilbyr til sammen et bredt spekter av aktiviteter, men innholdet i tjenestene er lokalt definerte og underlagt lite føringer» (s. 169). De har ulike stillingsbeskrivelser, varierte utdanningsbakgrunner, flere er nyansatt, og de opplever at de selv må definere hva jobben skal innebære. De står i en mellomstilling, som innebærer å være representant for et system samtidig som de skal se enkeltpersonen, og de opplever å ha en nøkkelrolle både overfor studentene og organisasjonen (Aasland, 2015, s. 149). Når det blir opp til den enkelte studieveilederen å prioritere blant mange oppgaver, samt på hvilken måte oppgavene skal utføres, kan veiledningen bli tilfeldig og kvaliteten deretter (Landrø & Rønning, 2018). Da kan det være nærliggende å prioritere det konkrete, saksorienterte og målbare – *studiene* – fremfor det mer menneskeorienterte – å lytte til og snakke med *studenten*. Som veilederne uttrykte det, kan tidsfrister og effektiv saksbehandling få forrang, og det å lytte til og møte studentenes behov står i fare for å bli nedprioritert. Det kan se ut som om veilederdelen av jobben kan komme i bakgrunnen.

### «Forkleddes bestillinger» og opplevd påvirkningskraft

Resultatene vi har diskutert over, viser at forventninger til studieveilederne ovenfra i universitetssystemet oppleves som uklare. Det samme ser ut til å skje nedenfra, siden studentenes bestillinger også kan fremstå uklare og forkleddes. Det vil si at det er vanlig at studentene bestiller time for hjelp med studietekniske spørsmål, men så trenger de egentlig mer eller en annen type hjelp. Dette er i tråd med Landrø og Rønning (2018, s. 343), som fant at temaet som meldes inn til studieveiledning, noen ganger kun er en inngang til samtalen; det er andre og viktigere tema som ligger bak, men som ikke meldes inn. Når forventningene både ovenfra og nedenfra blir uklare, og når det blir opp til den enkelte studieveilederen å prioritere og håndtere utfordringer, kan det skape usikkerhet i rollen, spesielt når en ikke har en veiledningsfaglig kompetanse å støtte seg til. Studieveiledere kan da komme til å ty til lettvinne og tilsynelatende effektive løsninger, prioritere enkelte deler av oppdraget og bevisst eller ubevisst la andre deler komme i bakgrunnen.

De mange overgangene underveis i et studieløp er faser hvor hjelp ofte er nødvendig. Dersom veilederen inviterer til å utforske opplevelsen av endring, kan overgangen lettere gjennomleves på en vellykket måte (Bridges, 2009). Veilederne i vårt materiale gav uttrykk for at de lærte å lytte mer og tolke mindre, en kompetanse de tilegnet seg gjennom videreutdanningsemnet i studieveiledning. De erfarte at når veilederen ikke er våken og nysgjerrig på studentens helhetlige situasjon, står de i fare for å veilede på generelt grunnlag, og ikke ut fra den enkeltes behov.

Studieveilederne opplevde rollen sin som betydningsfull og avgjørende for studentene; deres vektlegging og prioritering hadde påvirkningskraft. I tråd med Wampold et al. (2017), som fremhever profesjonell selvrefleksivitet og ydmykhet, samt utvikling av seg selv gjennom trening, så vi en økende bevissthet hos studieveilederne gjennom utdanningen. De ble nysgjerrige på å utforske mer av selve veiledningen i studieveiledningsoppdraget. Dette

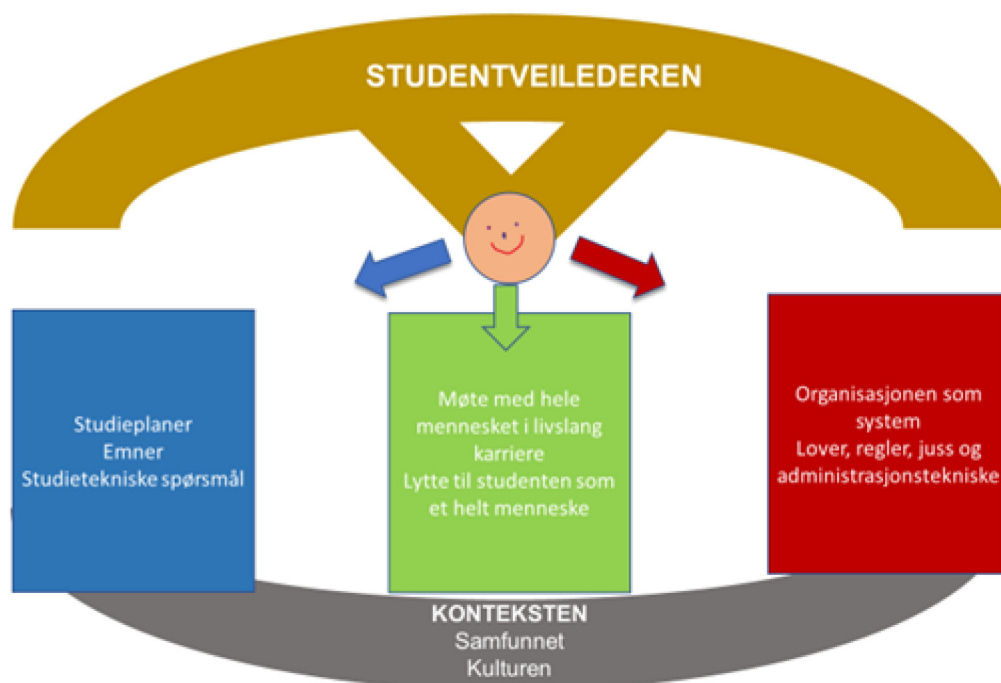
forstår vi som en opplevd støtte til å utvikle mot til å stå i spenningsfeltet og i dilemmaet i mellomstillingen mellom studentene og systemet (Aasland, 2015, s. 153).

Studieveilederne så betydningen av å utvikle sin kompetanse og gav uttrykk for at de var usikre på det som går ut over det rent teknisk-faglige. Relasjonskompetanse blir særlig viktig når det er mer hjelpsomt å skape en symmetrisk relasjon enn å fremstå som en ekspert på studieplaner og organisasjonssystem. Det å gi råd og finne løsninger er lett når «verktøykassen» er liten, som flere uttrykte. Gjennom den formelle utdanningen og erfaringsutvekslingen med andre studieveiledere tilegnet de seg en mer helhetlig forståelse av kompleksiteten i rollen som studieveileder og i studieveiledning som fagfelt. Når studieveilederen greier å utvikle en god relasjon og møte studenten med varme og empati (Mottarella et al., 2004), kan små problemer lettere fanges opp på et tidlig stadium før de eskalerer til større og mer ressurskrevende problemer for studenten, organisasjonen og samfunnet. Personlig kompetanse blir noe mer enn det som kan samles i en konsistent, generell kunnskap om veiledning (Skau, 2017). Først når veilederen går inn i møtet, ikke bare med sin faglige kompetanse, men med mot, vilje og kunnskap til å se det unike ved det mennesket som sitter foran seg, kan den andre hjelpes til å hjelpe seg selv (Aasland, 2015, s. 162–163).

Det å føle seg sett, bekreftet og anerkjent har betydning for trivsel, motivasjon og gjennomføring av studier (Astin, 1993; Tinto & Pusser, 2006; Tinto, 2012). For en fagperson eller praktiker (studieveileder) som har det å *se den andre* (studenten) som en sentral del av sitt arbeid, er det også viktig at fagpersonen *selv* opplever å bli sett i organisasjonen (Jacobsen & Borg, 2011). Våre funn gjenspeiler dette når deltagerne sier at de i emnet opplevde ivaretagelse og bekreftelse gjennom tilbakemeldinger fra medstudenter; de ble en del av et felles nettverk. Dette kan tyde på at når kvaliteten blant praktikere sikres (Kompetanse Norge, 2020), gjennom eksempelvis kompetanseheving som settes i system, vil det virke positivt inn på fagpersonenes profesjonelle selvrefleksivitet (Wampold et al., 2017), slik at de lettere ser hva de trenger å utvikle hos seg selv gjennom trening.

## Oppsummering – fra studieveiledning til studentveiledning?

Resultatene tyder på at studieveiledning preget av et helhetlig syn på mennesket tjener studieveiledningens oppdrag bedre enn en ren saksorientert og smalere veiledning. Når ressurser settes inn på å myndiggjøre studentene til å bli eksperter i egne liv, noe som er relevant gjennom studietiden, blir de også bedre rustet til å møte et komplekst og uforutsigbart arbeidsliv etter studietiden. Studieveiledning blir i denne sammenhengen en sentral ressurs. For å synliggjøre den helhetlige tilnærmingen og kompleksiteten i oppgaver studieveilederne opplever at de står i, har vi utarbeidet en illustrasjon (figur 2).



**Figur 2:** Studentveiledningens søyler og studentveilederen som brobygger

Figuren illustrerer *studentveilederen*, som vi foreslår å endre tittelen til, som brobygger mellom studenten og tre ulike områder som peker mot ulike kvalitetskrav i studieveiledning: 1) studenten og det aktuelle fagområdet/-feltet, 2) studenten og systemet, lover, regler, studieveiledningspolitikk og teknologi, og 3) studenten som et helt menneske i et livslangt karrierperspektiv med krevende og komplekse overganger. I den grønne søylen i figuren kan bare studenten selv være ekspert; her blir det viktig at studieveilederen lytter mer og tolker mindre, spesielt når studentene kommer med forkledde bestillinger.

Studieveilederne ser sammenhengen mellom at de selv får utvikle seg i sin rolle, og deres bidrag til studentenes utvikling. Ut fra studiens funn ser dermed en satsing på denne faggruppen ut til å påvirke på flere måter. Den enkelte studieveilederes opplevelse av sin egen kompetanse som relevant og tilstrekkelig vil påvirkes gjennom økt teoretisk kunnskap, ferdigheter og personlig kompetanse (Skau, 2017). Hvis studieveilederen forstår viktigheten av sin rolle som brobygger mellom studenten og institusjonen, påvirker dette studentenes trivsel, motivasjon og mestring (Bowden, 2011; Tinto, 2015) Når studentene opplever økt *well-being* (Helsedirektoratet, 2015), øker sjansen for gjennomstrømning, som igjen oppfyller institusjonens mål og oppdrag.

Oppsummert ser det ut som om studieveilederne står overfor tre arbeidsområder: 1) studieplan og emner, 2) system og regler, samt 3) «hele mennesket». Studieveiledningskvalitet vil ut fra dette handle om å se de aktuelle kompetanseområdene og hensiktsmessig kunne velge vektlegging i møte med studentene. Funnene viser at det er krevende å finne en god balanse mellom de ulike områdene – studieteknisk, administrasjonsteknisk og veiledningsfaglig – når forventningene er uklare, og mange samtidig savner veiledningskompetanse. Vi ønsker her å lansere tittelen *studentveileder*, da vi mistenker at studieveiledertittelen bevisst eller ubevisst drar oppmerksomheten mot kun to av områdene i rollen: det studietekniske og systemet. Tittelen *studentveileder* kan løfte rollen som brobygger med studenten i sentrum og bedre gjenspeile det helhetlige og komplekse i rollen og arbeidet. Dette temaet ser vi som et interessant grunnlag for videre forskning og publikasjoner.

## Begrensninger ved studien

Det er flere mulige begrensninger ved studien. Det er 37 studieveiledere som har deltatt. De kom alle fra samme universitet og representerer dermed ikke hele universitets- og høyskolesektoren i Norge. Deltagerne har selv meldt seg på og fått frigjort tid og ressurser fra sin ledelse til å delta. Det er også viktig å påpeke at refleksjonsloggene er skrevet i en spesifikk kontekst hvor deltagerne trolig var inspirert av kursinnholdet. For mer nyanserte funn kunne man gjort undersøkelser for eksempel gjennom kvalitative intervjustudier med studieveiledere fra hele Norge.

Dobbeltrollen vi hadde som forelesere og forskere, kan medføre begrensninger. Forskningsmaterialet kan være preget av den undervisningen og pensumlitteraturen deltagerne hadde, hvor deler ble valgt ut av foreleserne. Vi vil understreke at deltagerne også hadde selvvalgt litteratur som pensum. I arbeidet med artikkelen har vi forsøkt å ha et bevisst forhold til vår egen forforståelse og kunnskap om forskningsfeltet og å være refleksive til hvordan vår egen nærhet til materialet kan ha påvirket forskningsprosessen. Det at vi gjennom hele prosessen har vært to forskere, ser vi som en styrke, og vi har forsøkt å være så transparente som mulig i vår fremgangsmåte og eksplisitt kommunisert vårt teoretiske utgangspunkt.

## Avsluttende kommentarer

Ut fra våre samlede funn i denne studien ser vi at studieveiledere opplever uklare forventninger, forkledde bestillinger og usikkerhet i rollen og oppdraget. De ønsker seg økt kompetanse til å utøve brobyggerrollen og uttrykker også behov for å møte andre og utveksle erfaringer i et faglig fellesskap. Dette ser vi i nær sammenheng med kvaliteten i studieveiledning. Ut fra studieveiledernes posisjon som et ansikt utad i organisasjonen vil vi argumentere for en systematisk satsing på denne faggruppen ved universiteter og høyskoler. Vår antagelse er at det både vil påvirke den enkelte studieveilederens opplevelse av å løse oppdraget på en relevant og tilstrekkelig måte, bidra til den enkelte students mestring og well-being, samt gi en kvalitetsgevinst for hele institusjonen i form av økt trivsel og gjennomstrømning. UH-sektoren har lenge hatt en systematisk satsing på underviserkvalitet gjennom emnet Utdanningsfaglig basisprogram (tidligere «PedUp»). Med studenten i fokus er det naturlig å foreslå et tilsvarende program for studentveiledere – et faglig forankret veiledningsfaglig basisprogram kalt for eksempel «StudUp».

## Litteratur

- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. Jossey Bass.
- Bettinger, E. P. & Baker, R. B. (2014). The Effects of Student Coaching: An Evaluation of a Randomized Experiment in Student Advising. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), 3–19. <https://doi.org/10.3102/0162373713500523>
- Bowden, J. L.-H. (2011). Engaging the student as a customer: A relationship marketing approach. *Marketing Education Review*, 21(2), 211–228. <https://doi.org/10.2753/MER1052-8008210302>
- Braun, V., Clarke, V. & Rance, N. (2015). How to use thematic analysis with interview data. I A. Vossler & N. Moller (red.), *The Counselling and Psychotherapy Research Handbook*. Sage Publications Inc. (s. 183–197).
- Bridges, W. (2009). *Managing transitions – making the most of changes*. 3. utg. Da Capo Press.
- Eide, S. B. (2015). Mellom engasjement og varsomhet. Om veiledningens grenseproblematikk. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (red.), *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk* (s. 73–96). Gyldendal Akademisk.

- Evans, N. J. & Reason, R. D. (2001). Guiding principles: A review and analysis of student affairs philosophical statements. *Journal of College Student Development*, 42, 359–377. Hentet fra <https://www.proquest.com/scholarly-journals/guiding-principles-review-analysis-student/docview/195179033/se-2?accountid=1287>
- Furr, S. R., Westefeld, J. S., McConnell, G. N. & Jenkins, J. M. (2001). Suicide and depression among college students: A decade later. *Professional Psychology, Research and Practice*, 32(1), 97–100. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.32.1.97>
- Helsedirektoratet (2015). *Well-being på norsk*. Rapport 6/2015. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/>
- Høydal, L. (2018). *Karriereveiledning. Temaer og metoder*. Saxo Publishing.
- Ivey, A.E., D'Andrea, M. & Ivey, M.B. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective* (7. utg.). SAGE.
- Jacobsen, T. I. (2012). Å være studieveileder for sykepleierstudenter. Hva kan kreves? *Klinisk Sygepleje*, 26(1), 4–8. <https://doi.org/10.18261/ISSN1903-2285-2012-01-02>
- Jacobsen, T. I. & Borg, M. (2011). Å studere sykepleie – det er jo ikke så enkelt som jeg trodde - Evaluering av sykepleiestudenters erfaring med tilbud om studieveiledning ved studiestart. *Klinisk Sygepleje*, 25(4), 62–72. <https://doi.org/10.18261/ISSN1903-2285-2011-04-08>
- Kompetanse Norge (2020). Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. [https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport\\_-nasjonalt\\_kvalitetsrammeverk\\_for\\_karriereveiledning.pdf](https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport_-nasjonalt_kvalitetsrammeverk_for_karriereveiledning.pdf)
- Kvalsund, R. (2015). Utvalgte fortellinger om rådgivningens historiske røtter, utvikling og endring med vekt på karriererådgivning og psykososial rådgivning. I R. Kvalsund & C. Fikse (red.), *Rådgivningsvitenskap. Helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold* (s. 55–95). Fagbokforlaget.
- Landrø, K. & Rønning, W. M. (2018). Studieveiledning i høyere utdanning – en kompleks og utfordrende oppgave. *UNIPED*, 41(3), 331–346. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-12>
- Martin, G. L. & Seifert, T. A. (2011). The Relationship Between Students' Interactions with Student Affairs Professionals and Cognitive Outcomes in the First Year of College. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 48(4), 389–410. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.6198>
- McLeod, J. (2019) *An introduction to counselling and therapy: Theory, research and practice* (6. utg.). McGraw Hill.
- Moon, J. (1999). *Reflection In Learning and Professional Development: Theory and Practice*. Kogan Page Ltd.
- Mottarella, K. E., Fritzsche, B. A. & Cerabino, K. C. (2004). What do Students Want in Advising? A Political Capturing Study. *National Academic Advising Association Journal*, 24(1 & 2). Spring & Fall. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-24.1-2.48>
- NOU 2016: 7. (2016). Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/>
- Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103. <https://doi.org/10.1037/h0045357>
- Rogers, C. (1995). *On Becoming a Person: A Therapist's View for Psychotherapy*. Mifflin.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13–19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser – personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Cappelen Damm Akademisk.
- Storrie, K., Ahern, K., & Tuckett, A. (2012). Crying in the halls: Supervising students with symptoms of emotional problems in the clinical practicum. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 89–103. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.590980>
- Strayhorn, T. L. (2012). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. Routledge.
- Tinto, V. (2012). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (3<sup>ed</sup>). The University of Chicago Press.

- Tinto, V. (2015). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 19(3), s. 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Tinto, V. & Pusser, B. (2006). *Moving from Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success*. National Postsecondary Education Cooperative (NPEC). [https://nces.ed.gov/npec/pdf/Tinto\\_Pusser\\_report/pdf](https://nces.ed.gov/npec/pdf/Tinto_Pusser_report/pdf)
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Ulvik, M. (2008). Studieveiledning i kvalitetsreformens tid. *UNIPED*, 13(1), 50–56.
- Wampold, B. E., Baldwin, S. A., Holtforth, M. G. & Imel, Z. E. (2017). What characterizes effective therapists? I L. G. Castonguay & C. E. Hill (red.), *How and why are some therapists better than others? Understanding therapist effects* (s. 37–53). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000034-003>
- Aamodt, P.-O. & Hovdhaugen, E. (2011). Frafall og gjennomføring i lavere grads studier før og etter kvalitetsreformen. NIFU-rapport 38.
- Aasland, D. G. (2015). Mellom menneske og system. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (red.), *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk* (s. s. 148–164). Gyldendal Akademisk.